

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – INCIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

RONALDO INÁCIO ROCHA

**APLICABILIDADE DA TEORIA EDUCACIONAL DE ÉMILE DURKHEIM
NO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL CONTEMPORÂNEO**

UBERLÂNDIA
2016

RONALDO INÁCIO ROCHA

**APLICABILIDADE DA TEORIA EDUCACIONAL DE ÉMILE DURKHEIM
NO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL CONTEMPORÂNEO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais. Área de concentração: Sociologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elisabeth da Fonseca Guimarães.

UBERLÂNDIA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

R672a
2016

Rocha, Ronaldo Inácio, 1967-
Aplicabilidade da teoria educacional de Émile Durkheim no ensino superior do Brasil contemporâneo / Ronaldo Inácio Rocha. - 2016.
130 f.

Orientadora: Elisabeth da Fonseca Guimarães.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.
Inclui bibliografia.

1. Ciências sociais - Teses. 2. Durkheim, Émile, 1858-1917 - Crítica e interpretação - Teses. 3. Educação - Teses. 4. Ensino superior - Teses.
I. Guimarães, Elisabeth da Fonseca. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

CDU: 316

RONALDO INÁCIO ROCHA

**APLICABILIDADE DA TEORIA EDUCACIONAL DE ÉMILE DURKHEIM
NO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL CONTEMPORÂNEO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais. Área de concentração: Sociologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elisabeth da Fonseca Guimarães.

Prof^a. Dr^a. Elisabeth da Fonseca Guimarães – Orientadora (Incis – UFU)

Prof. Dr. Cilson César Fagiani (Instituto Passo 1 – Uberlândia)

Prof^a. Dr^a. Fabiane Santana Previtali (Incis – UFU)

Data da defesa: 15/12/2016

Aos genuínos educadores.

AGRADECIMENTOS

Deus,
Família,
Orientadora.

“O que ontem achávamos
suficiente, hoje nos parece abaixo da
dignidade humana; e tudo faz crer que
nossas exigências serão sempre
crescentes.”

Durkheim

RESUMO

O escopo desta dissertação é fazer um estudo teórico e conceitual da obra de Émile Durkheim no que se refere à questão educacional e verificar em que medida seus escritos contribuem para a compreensão do ensino superior do Brasil contemporâneo, o qual está submetido às leis e às regulamentações do poder público. Apresentam-se o método e o objeto da Sociologia de Durkheim, propondo comparações entre a perspectiva sociológica educacional clássica ou tradicional do pensador e a humanista, que vige no Brasil contemporâneo. Focaliza-se a moralidade relacionada à educação na obra de Durkheim como um ato que atende aos interesses da sociedade, enquanto estruturas formais da razão, não da religião. Os indivíduos são socializados tornando-se conscientes da necessidade da adesão voluntária às regras impostas socialmente, que são determinantes dos deveres do estudante, e que se assemelham às regras que prescrevem a conduta do adulto. A educação moral insere-se em toda a vida escolar do discente. Também são analisados acordos internacionais, globalização das políticas educacionais e a transformação da educação em fonte de investimentos, que caracterizaram as últimas décadas do século XX e início do século XXI, quando a teoria do capital humano foi recuperada e aplicada no âmbito educacional, associando a escolarização superior à consecução de competências que possibilitam a ascensão social. Nessa perspectiva, o que importa é a inserção no mercado de trabalho, enquanto uma imposição do sistema vigente sobre a formação do capital humano, aliada a adequação dos alunos aos preceitos neoliberais, em que a competência e a obtenção de habilidades são mais relevantes que o conhecimento histórico-científico capaz de transformar, por meio do processo de escolarização, o modo de pensar a realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Émile Durkheim. Educação. Poder público. Ensino Superior no Brasil contemporâneo.

ABSTRACT

The scope of this dissertation is to make a theoretical and conceptual study of the work of Émile Durkheim with regard to the educational question and to verify to what extent his writings contribute to the understanding of the higher education of contemporary Brazil, which is subject to the laws and regulations Of public power. The method and object of Durkheim's Sociology are presented, proposing comparisons between the classical or traditional educational sociological perspective of the thinker and the humanist, which is present in contemporary Brazil. It focuses on education-related morality in Durkheim's work as an act that serves the interests of society as formal structures of reason, not religion. Individuals are socialized by becoming aware of the need for voluntary adherence to socially imposed rules that are determinant of the student's duties and which resemble the rules that prescribe adult conduct. Moral education is embedded throughout the student's school life. International agreements, globalization of education policies and the transformation of education into an investment source, which characterized the last decades of the twentieth century and the beginning of the twenty-first century, were also analyzed, when human capital theory was recovered and applied in the educational sphere, associating Higher education to the achievement of skills that enable social ascension. In this perspective, what matters is the insertion in the labor market, while an imposition of the current system on the formation of human capital, coupled with the students' suitability to the neoliberal precepts, in which competence and the attainment of skills are more relevant than the historical-scientific knowledge capable of transforming, through the process of schooling, the way of thinking reality.

KEYWORDS: Émile Durkheim. Education. Power public. Higher education in contemporary Brazil.

LISTA DE EXPRESSÕES LATINAS

A contrario sensu: pela razão contrária

A fortiori: com tanto mais razão

A priori: segundo os acontecimentos não previstos nem realizados

Ad exemplum: por exemplo

Ad interdicta: diz, afirma

Ad libitum: à vontade

Ad litteram: literalmente

Animus: vontade, intenção, ânimo

Apud: em, junto de

Bellum omnium contra omnes: guerra de todos contra todos

Communis opinio: opinião comum

Conditio sine qua non: condição sem a qual não

Contradictio in adiecto: contradição na afirmação

Corpus juris: corpo da lei

De facto: de fato

Domino: dono

Ex abrupto: de súbito

Ex adversus: do lado contrário

Ex professo: de forma magistral

Exempli gratia: por exemplo

Expressis verbis: de maneira expressa, expressamente

Homo homini lúpus: o homem é um lobo

In continenti: imediatamente

In nomine: em nome

In summarium: em síntese

In verbis: textualmente

Interna corporis: no âmbito interno

Ipso factus: pelo mesmo fato

Labore: trabalho

Locus: lugar, local

Meta optata: fim desejado

Modus: modo, modelo

Modus procedendi: modo de proceder

Nihil obstat: nada obsta

Obligatio: obrigação

Per se: por si só

Posterius: posterior

Privilegium: privilégio

Pro veritate: pela verdade

Probandi: de prova

Punctum saliens: ponto principal

Quantum: quantia

Sceleris: criminoso

Simpliciter: simplesmente

Statu quo: estado em que se encontra

Stricto sensu: entendimento estrito

Sui generis: especial

Thema probandum: tema a se provar

Totum: no todo, totalidade

Ultima ratio: última razão, último recurso

Vacuum: vazio, vácuo

Vanum argumentandum: argumento vazio

LISTA DE TERMOS GREGOS

Alétheia: verdade e realidade
Antithesis: oposição
Aporia: sem saída, problema, dificuldade
Arkhé: começo, princípio
Arete: virtude, excelência
Arkhétypos: modelo, padrão
Demiourgós: criador, artífice
Dianoia: pensamento, entendimento
Dike: justiça
Doxa: opinião
Empeiria: experiência
Episteme: conhecimento verdadeiro e científico
Epithymia: desejo, concupiscência
Ethos: caráter
Hyle: matéria
Idea: ideia
Isonomia: equilíbrio, proporção
Kategoria: categoria
Kategoriai: categorias
Kosmos: universo, ornamento, ordem
Logos: razão, discurso
Mathema: saber
Mathesis: estudo
Metabole: mudança
Morphé: forma
Nomos: costume, convenção
Nous: inteligência, intelecto, espírito
Ontos: ser
Orexis: tendência
Organon: instrumento
Ousia: substância, essência, ser
Paradeigma: modelo

Philosophia: filosofia

Physis: natureza, realidade em movimento

Praxis: atividade, ação

Symmetria: harmonia

Telos: finalidade, completude

Theós: deus

Topos: lugar

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I – INTRÓITO À TEORIA DURKHEIMIANA.....	21
1 A CIÊNCIA DA SOCIEDADE.....	21
1.1 O objeto da Sociologia.....	24
1.1.1 Características dos fatos sociais.....	31
1.1.2 Fatos sociais normal e patológico.....	35
1.2 O método comparativo.....	42
1.2.1 As regras do método.....	44
CAPÍTULO II – A IMPRESCINDIBILIDADE DA MORALIDADE.....	49
2 CARACTERES DA MORALIDADE.....	49
2.1 Elementos da moralidade.....	56
2.2 As regras morais.....	62
2.3 Anomia.....	65
CAPÍTULO III – O FENÔMENO SOCIAL DA EDUCAÇÃO.....	74
3 SISTEMAS DE EDUCAÇÃO.....	74
3.1 A disciplina escolar.....	86
3.2 A educação moral laica.....	88
CAPÍTULO IV – PARADIGMAS VIGENTES NA EDUCAÇÃO HODIERNA.....	92
4 O DESIDERATO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	93
4.1 A teoria do capital humano aplicada à educação.....	97
4.2 O afã por competências.....	101
4.3 “Aprender e aprender” é possível?.....	103
4.4 Perspectivas educacionais.....	105
4.5 Os porquês da educação.....	111
CONCLUSÃO.....	119
REFERÊNCIAS.....	124

INTRODUÇÃO

A obra de Durkheim é elaborada com suporte nos acontecimentos políticos que assinalaram a Europa e, em especial, a França na viragem do século XVIII para o XIX, dimanados da consolidação dos ideais liberais e do esboroamento da sociedade nobiliárquica. No período imediatamente ulterior, processaram-se transformações econômicas, dando azo à luta entre o capital e o trabalho e pondo em risco a integridade da França.

A Sociologia de Durkheim é erigida no contexto da Terceira República francesa (1870-1940), caracterizada pela instabilidade política e por guerras civis. Tal instabilidade política ocorreu após o termo do governo autoritário de Luís Bonaparte (1851-1870), da Comuna em Paris (1870) e da derrota francesa para a Alemanha, na denominada Guerra Franco-Prussiana (1870-71). Várias mudanças político-sociais cunhavam a sociedade francesa, cujo governo tencionava firmar a noção de Estado laico e promover a reforma moral por intermédio da educação pública. Em uníssono, Durkheim propunha a fundação da moralidade laica, que seria ensinada nas escolas públicas, além de tentar responder oficialmente ao novo sentido de crise política, econômica e cultural.

O pensamento desse autor consiste na possibilidade de reconstrução racional da sociedade francesa e europeia e em uma crítica ao antropocentrismo radical que situa o indivíduo como a ascendência de toda realidade. Inferência do racionalismo, o positivismo de Durkheim, sugestionado pela crítica à metafísica efetuada por Auguste Comte, apresenta-se como réplica ao embate epistêmico entre o racionalismo e o empirismo, suplantado parcialmente pelo criticismo de Kant.

Durkheim confiava na razão dentro dos limites da experiência e acreditava na experiência segundo as regras da razão. Daí sua concepção da explicação científica, fundamentalmente empírico-indutiva, mas igualmente aberta às influências do empirismo e do racionalismo. (FERNANDES, 1980, p. 70-71)

Segundo Durkheim, a vida coletiva, por ser o objeto das Ciências Sociais, exigia a utilização do método positivo, pautado na observação, experimentação e indução, com o intuito de formular leis que fundem relações permanentes entre os fenômenos, e a *episteme* deve tornar inteligíveis essas relações. Esta proposição foi formulada por Comte, a referência maior de Durkheim e do qual aceita o positivismo

“como o estudo dos fenômenos sociais pelo mesmo método científico e objetivo usado pelas ciências no estudo dos fenômenos da natureza” (TIRYAKIAN, 1978, p. 273).

A partir dos postulados comteanos, já admitidos por Kant, Durkheim fundamenta a argumentação da sua teoria sociológica. Porém,

Embora tenha aproveitado largamente várias contribuições essenciais de Comte (ideias gerais sobre a importância da indução na investigação científica e sobre o papel auxiliar das hipóteses; e certas noções bem definidas de sua teoria da investigação sociológica: em particular, que a sociologia devia ser uma ciência indutiva; que podia praticar em seu terreno de pesquisa e ‘experimentação indireta’, além da ‘observação pura’; os artifícios da distinção entre o normal e o patológico; a relevância atribuída ao método comparativo e à análise causal de uniformidades de sequência), Durkheim procura superar, de forma coerente com os princípios de investigação indutiva, a circularidade racionalista do encadeamento entre teoria e observação, inerente à concepção comteana de explicação sociológica (FERNANDES, 1980, p. 71).

Reanimado pelo Iluminismo, o espírito racionalista produz considerável otimismo sobre a possibilidade da ciência como fator de progresso e transformação. Mas, o êxito da proposta de Durkheim depende, entre outros pontos, do combate à filosofia espiritualista presente nas principais universidades da França até a década de 1880, o que retarda a institucionalização da Sociologia, que, para se estabelecer, não pode ser reduzida a uma psicologia ou a uma filosofia do social. Segundo Domingues (2004, p. 193), “desde os tempos de Bordeaux até os de Paris, é um mesmo ideal seminal que obceca seu espírito: fundar a Sociologia como ciência positiva”.

Durkheim adota uma perspectiva objetivista, segundo a qual os fenômenos humanos não são redutíveis às consciências individuais que participam deles e os interpretam. O indivíduo, por ser um produto da vida coletiva, não pode estar na origem da sociedade: eis a resposta à psicologia e ao utilitarismo.

O mestre francês defende que o caráter autônomo dos fenômenos humanos é destituído de qualquer implicação metafísica, isentando-se, com isso, dos ardis do psicologismo e do idealismo e, ao mesmo tempo, fazendo da Sociologia uma ciência empírica, e do cientista social o profissional apto a compreender, objetivamente e livre de pré-noções, as instituições em seu devir.

Durkheim procura “identificar as condições e os mecanismos mutáveis da solidariedade na era da modernidade industrial e de auxiliar assim a eclosão da moral de acordo com as relações sociais” (WACQUANT, 1997, p. 34).

O autor, sob influxo da ótica histórico-evolutiva de Saint-Simon, mas sobretudo pelo pensamento de Comte e Spencer, distingue as “sociedades tradicionais” das “sociedades modernas”. Dessa distinção deriva a diferenciação entre a “solidariedade mecânica” e a “solidariedade orgânica”, respectivamente.

Se há um mal-estar nas sociedades modernas, o mesmo é resultante do descompasso entre o avanço do individualismo e a debilitação dos antigos laços sociais e morais. O estado de “anomia”, em cuja base está um período de indeterminação moral, é uma ameaça à integração da sociedade moderna e apenas pode ser superada quando a divisão do trabalho anuir a auto-realização de seus membros.

De acordo com Fauconnet (1978, p. 9), “Durkheim dedicou os melhores anos de sua vida tanto à Sociologia quanto à Pedagogia”. Deste modo, a atuação como educador concede ao mestre francês a oportunidade de ultrapassar os limites do trabalho intelectual e a intervir diretamente na formação dos professores.

Pelo exposto, o presente trabalho analisa acribologicamente o préstimo da teoria educacional do sociólogo francês Émile Durkheim, herdeiro do positivismo comteano¹, para a compreensão do ensino superior oferecido atualmente no Brasil, país cuja bandeira apresenta o dístico “Ordem e Progresso”², sem olvidar que “cada sociedade, considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível” (DURKHEIM, 1978, p. 37).

Para Durkheim, a função da educação é fundamentalmente social, de modo que o Estado não pode desinteressar-se dela, mas, sobretudo, submetê-la à sua

¹ Auguste Comte (1798-1857), filósofo francês, foi o principal representante do positivismo, corrente filosófica “que acompanha, promove e estrutura o último estágio que a humanidade teria atingido, fundado e condicionado pela ciência” (SIMON, 1986, p. 120).

Além de fundamentar e classificar as ciências, o positivismo ocupa-se da modificação da sociedade e das reformas práticas das instituições por meio de mecanismos adequados capazes de conduzi-la a um “estado positivo”, com base nas ideias de *ordem* e *progresso*, lema político dessa corrente filosófica e que, segundo Comte, trata-se de: “O Amor por princípio e a Ordem por base; o Progresso por fim”.

² O positivismo possui ideais republicanos, como a busca de condições dignas, mediante o respeito aos seres humanos e melhoramento do país em termos materiais, intelectuais e morais, sobretudo. As concepções positivistas manifestaram-se no Brasil desde 1850. Os positivistas participaram do movimento em prol da Proclamação da República, em 1889, e da Constituição de 1891. Sob a influência do positivismo, a bandeira brasileira passou a ostentar a frase clássica da corrente: “Ordem e Progresso”.

ação. No mesmo norte, o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 prevê que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Durkheim endossa que a prática educativa possui a pretensão de introduzir os sujeitos no *kosmos* social, incutindo nas consciências individuais, além das crenças e dos sentimentos comuns, as regras de convivência social, já que eles não existiriam à parte da sociedade. A formação que os indivíduos devem auferir por intermédio da educação para participar da sociedade compõe o *ontos* social, que “é mais rico, mais complexo e mais duradouro que o ser individual” (DURKHEIM, 2007a, p. 95).

A organização social reflete e reproduz globalmente a estrutura da sociedade, cuja existência é possível tão-somente se suas partes forem solidárias, ou seja, “a espécie humana só é humana à medida que se efetiva em sociedade; não se é humano fora de um tecido social. E, por isso mesmo, o conhecimento, a cultura, o trabalho e a educação pressupõem um solo de relações sociais” (SEVERINO, 1994, p. 68).

Indubitavelmente, considerando-se os contextos histórico-sociais da época de Durkheim e da contemporaneidade brasileira, é vital a análise das práticas pedagógicas que, apesar de separadas por uma centúria, ainda são tendentes ao estabelecimento de comportamentos uniformes dos indivíduos. Ou seja: a educação atende à sua função historicamente estabelecida; e, sob o ângulo de sua inserção social, é ressignificada como um processo sociocultural de uma determinada sociedade em um determinado momento histórico, abrangendo comportamentos sociais, instituições, hábitos, atividades laborativas e culturais etc.

A problematização diligenciada neste estudo consiste na pergunta: Porque a educação possui uma função social, o indivíduo, ao assimilar por seu intermédio as regras e os valores sociais, pode obstar estados de anomia³, contribuindo para manter o estado de normalidade contínua da sociedade?

³ O conceito de anomia desempenha um papel importante na sociologia de Durkheim, sobretudo quanto ao estudo das mudanças sociais e de suas consequências respectivas. Quando os valores e as regras norteadoras das condutas e legitimadoras das aspirações individuais tornam-se hesitantes ou incongruentes em função das céleres transformações da sociedade, a anomia apresenta-se como ausência ou desintegração das normas sociais. Em outros termos, as mudanças produzidas no meio social, “sejam quais

Com o escopo de responder à indagação, foi delineado como objetivo geral do trabalho descrever a teoria educacional de Durkheim e relacioná-la com a educação superior pública e privada em geral, que são incorporadas diretamente pelas políticas governamentais.

Quanto aos objetivos específicos, serão analisadas as seguintes conjecturas:

- 1) Fazer um estudo da obra de Durkheim no tocante às questões educacionais com vistas a entender a perspectiva educacional vigente no ensino superior brasileiro atual;
- 2) Apreender o processo de socialização dos indivíduos mediante a educação, entendida por Durkheim como um ato de moralização que responde aos interesses da sociedade;
- 3) Reconhecer a prioridade da educação, segundo Durkheim, considerando a relação entre a autoridade do mestre e a noção de responsabilidade e de iniciativa do educando;
- 4) Refletir para quais finalidades atendem, em geral, os cursos oferecidos pelas faculdades existentes no Brasil.

O intuito primacial deste estudo é contribuir para o meio acadêmico, em particular, e para a sociedade, em geral, melhor compreender os sentidos da educação superior exercida em nível nacional.

Em termos metodológicos, o estudo é desenvolvido de forma teórica, centrado no procedimento de cunho teórico-filosófico de revisão bibliográfica realizada em livros, artigos científicos e sites.

O estudo respalda-se no fato de a educação constar tanto do rol dos direitos sociais elencados, dentre outras legislações⁴, pela Carta Magna em seu artigo 6º⁵

forem suas causas, repercutem em todas as direções do organismo social e não podem deixar de afetar em maior ou menor grau todas as suas funções” (DURKHEIM, 2007a, p. 89).

⁴ A título de exemplos, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90, em seu artigo 55, determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, estabelece que: “Artigo 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

⁵ Com redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015, o artigo 6º do Diploma Maior consigna que: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

como dos estudos realizados por Durkheim⁶. É com base nessas premissas que o presente estudo, composto por quatro capítulos além das considerações finais, encontra sua justificativa.

O primeiro capítulo aborda a Sociologia de Durkheim, no qual o fato social é o ponto central do estudo, e também o método sociológico, o qual possibilita o cotejamento de duas abordagens didáticas empregadas na educação em geral e no ensino superior, em particular: a clássica e a humanista.

O segundo capítulo, adentrado na teoria do mestre francês, desvela o ponto de vista do autor sobre a moralidade relacionada à educação, a qual impõe limites ao indivíduo, uma vez que os mesmos não ocorrem deliberadamente, mas em função da autoridade exercida pela regra moral.

O terceiro capítulo assinala a educação como um fenômeno social e as questões da disciplina escolar e da educação moral laica, tuteladas por Durkheim em sua Sociologia.

O quarto capítulo, recorrendo ao pensamento de Durkheim, sublinha o paradigma da educação contemporânea e em especial do ensino superior brasileiro, tendo em vista as políticas públicas educacionais, a teoria do capital humano vertida à educação, a busca por competências, as perspectivas educacionais, assim como os motivos e as finalidades da educação para discentes das faculdades públicas e privadas.

Na conclusão, são apresentadas algumas considerações acerca do ensino superior, o qual instigou a recuperação do arcabouço teórico de Durkheim para analisar cientificamente os entraves que esse ensino enfrenta no Brasil, cujas políticas públicas concorrem peremptoriamente para o agravamento de situações intrínsecas ao sistema educacional.

O estudo incita reflexões acerca do ensino superior, não deixando obviamente de remeter à problemática da educação básica, aos desafios dos professores e à expectativa de um redimensionamento da relação professor-aluno permeada pelo respeito recíproco entre as partes envolvidas no processo ensino-aprendizagem, independentemente da abordagem didática adotada pelas instituições de ensino

⁶ O tema educação está presente nas seguintes obras de Émile Durkheim: As regras do método sociológico; Sociologia, educação e moral; A evolução pedagógica; A educação moral; e O ensino da moral na escola primária.

brasileiras. Espera-se, com isso, que novos questionamentos sejam despertados sobre a educação superior oferecida no Brasil contemporâneo.

CAPÍTULO I – INTRÓITO À TEORIA DURKHEIMIANA

Este capítulo apresenta o método e o objeto da Sociologia de Durkheim. O método comparativo permite confrontar duas perspectivas educacionais: a clássica ou tradicional, de Durkheim, e a humanista, que vige no Brasil. A Sociologia durkheimiana baseia-se em uma teoria do fato social. Os fatos sociais constituem as regras e normas coletivas que orientam socialmente os indivíduos, são exteriores e a eles se impõem de forma coercitiva. A educação, formal e informal, é um exemplo de fato social, responsável pela subordinação dos indivíduos à sociedade por meio da internalização e transformação das regras em hábitos, uma vez que o indivíduo não nasce com um saber prévio das normas de conduta fundamentais à vida em sociedade. E, como a sociedade exige a adaptação plena do indivíduo aos seus objetivos, a educação transforma a criança, desprovida de um senso social, em um elemento ativo da sociedade, que, como um organismo, precisa apresentar um estado de normalidade contínua.

1 A CIÊNCIA DA SOCIEDADE

Para Émile Durkheim, a sociedade é, ao mesmo tempo, finalidade e linhagem da moral: trata-se da grande entidade moral, responsável pela conservação e pelo acréscimo do legado de cada geração, vinculando uma à outra. Ele definiu a Sociologia, *ad litteram*, como: “a ciência das instituições, de sua gênese e de seu funcionamento” (1978, p. 30).

O autor, por isso, é considerado “a figura crucial no desenvolvimento da Sociologia como disciplina acadêmica. Antes dele, a Sociologia era uma ideia provocante; pelos seus esforços profissionais, ela se tornou um fato social estabelecido” (TIRYAKIAN, 1978, p. 253).

Durkheim apresentou a Sociologia como uma teoria

Capaz de integrar e de sistematizar os fatos sociais melhor do que conseguiram fazê-lo as outras disciplinas. Também fez dela uma matéria ensinável, dando-lhe um conteúdo que não mais pertence ao domínio do senso comum, e sim da ciência, em nome de uma concepção exigente do fato social (CUIN; GRESLE, 1994, p. 92-93).

Para o mestre francês, *dianoia* e vida lógica poderão ser explicados a partir da sociedade, na medida em que não é bem a ciência que atuaria como libertadora da vontade, mas a própria inteligência, norteadada pela ciência e revigorada por um processo de argumentação coletiva.

Isso envolve ainda aquilo que atualmente poderíamos considerar como uma visão idealista acerca do papel da ciência social. No entanto, foi exatamente esse idealismo histórico de Durkheim que esteve por trás de sua própria conversão da Filosofia para a Sociologia – o que acabou por resultar em sua canonização como “um pai fundador da Sociologia”. (MILLER, 2009, p. 66)

A organização da família, do contrato, da repressão, do Estado e da sociedade é entendida como um simples desenvolvimento das ideias que os indivíduos possuem sobre a sociedade, o Estado, a *dike* etc. Consequentemente, “esses fatos e outros análogos só parecem ter realidade nas e pelas ideias que são seu germe e que se tornam, com isso, a matéria própria da Sociologia” (DURKHEIM, 2007a, p. 14).

Os principais fenômenos sociais, como religião, moral, direito, economia e estética são sistemas de valores e, portanto, de ideais. Igualmente, “a Sociologia se coloca, pois, inteira no ideal. Ela não chega lentamente ao ideal como fim de suas pesquisas: nasce dele. O ideal é seu domínio” (DURKHEIM, 1994, p. 144).

A ciência da sociedade eclodiria quando os fenômenos sociais fossem passíveis de estudo, por existirem de uma forma definida, independente do arbítrio individual, e por possuírem uma maneira de ser constante. A concepção durkheimiana de Sociologia baseia-se em uma teoria do fato social.

Seu objetivo é demonstrar que pode e deve existir uma Sociologia objetiva e científica, conforme o modelo das outras ciências, tendo por objeto o *fato social*. Para que haja tal Sociologia, duas coisas são necessárias: que seu objeto seja específico, distinguindo-se do objeto das outras ciências, e que possa ser observado e explicado do modo semelhante ao que acontece com os fatos observados e explicados pelas outras ciências. (ARON, 1987, p. 336)

A lógica da explicação sociológica deve ser a das ciências experimentais, mediante o estabelecimento de relações de causalidade entre os fenômenos, cuja investigação alicerça a própria ciência social. E, se a transformação das coisas

reivindica reconstruções dos homens, a ciência, unicamente, pode *de facto* ensiná-las.

Durkheim manteve-se fiel à definição aristotélica, enquanto uma teoria crítica do saber e da demonstração, e à forma como a civilização europeia chegara ao conhecimento científico-experimental do mundo físico. Primeiramente, postulou não haver ciências de acidentes, de eventos únicos, singulares, mas do geral, dos tipos ou classes dos fenômenos.

Mesmo objetando o empirismo usual, que jaz na exterioridade do mundo observável, Durkheim demanda a tarefa de assentar uma ciência social empírica, que se pronunciasse sobre fatos e regularidades passíveis de verificação, em uma perspectiva racionalista, como um racionalismo científico, renovado. Sua ciência consiste em harmonizar uma visão social e uma crítica social, e isso “é algo que está intimamente conectado com sua busca por uma lógica subjacente às coisas, que está inteiramente em sua ideia da ciência social enquanto um empirismo racionalista” (MILLER, 2009, p. 49).

Neste processo, a questão essencial respeita às condições *probandi*, e a Sociologia não solicita uma lógica de demonstração distinta da das restantes ciências; em oposição, a constituição de ‘experiências metódicas’, como nas disciplinas físicas, é a única forma de validar hipóteses, mediante uma observação rigorosa.

Durkheim encaminha sua reflexão para os horizontes da sociedade, apostando tanto na legitimidade como na possibilidade de uma Sociologia do conhecimento susceptível de ultrapassar as clássicas teorias filosóficas, instituindo as origens sociais das categorias do entendimento. Nessa linha, elabora um programa globalizante para a Sociologia, na mais lata acepção do termo. Além de exercer o papel anteriormente remetido aos sistemas filosóficos e religiosos, assim como de proporcionar uma interpretação geral e consistente da organização social, trata-se também de, circunscrevendo-se à pura análise científica, resolver os dilemas gnoseológicos tradicionais.

À luz da teoria durkheimiana, os resultados obtidos a partir de dados individuais são contextualizados por entre dados relativos ao grupo ou ao meio. Com isso, exterioriza-se a relevância do estabelecimento de correlações estatísticas para a pesquisa sociológica. A nova ciência dirimiria os problemas tidos como inerentes à *philosophia*, oferecendo aquilo de que mais imediatamente carece o indivíduo, isto é,

um corpo de ideias diretrizes enquanto *ousia* da sua prática e o seu sustentáculo. Durkheim preconiza que a Sociologia revelaria a força integradora apropriada de uma ordem social secularizada, porém moral.

1.1 O objeto da Sociologia

Na obra *As regras do método sociológico*, publicada em 1895, Durkheim define o objeto da Sociologia, isto é, da esfera do conhecimento que aspirava tornar-se uma ciência autônoma. Para tal caracterização e possibilidade, a Sociologia deve ter em seu poder um objeto curial, uma realidade à parte do domínio das demais ciências. Esse objeto são os fatos sociais.

É fato social toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou ainda, toda maneira de fazer que é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independente de suas manifestações individuais. (DURKHEIM, 2007a, p. 11)

O mestre francês concebia esta definição como preliminar, pois “não a encarava como uma definição intuitiva, essencialista, resumindo todos os traços do fato social, mas simplesmente oferecendo um sinal através do qual se pudesse reconhecer fenômenos sociológicos” (LUKES, 1977, p. 22).

De acordo com Durkheim, os fatos sociais podem ser explicados mediante seus efeitos sociais, e em toda sociedade existe um grupo determinado de fenômenos que se diferem por caracteres definidos daqueles que são estudados pelas outras ciências da *physis*.

Como objeto da Sociologia, os fatos sociais não se confundem com o objeto da Biologia e da Psicologia, na medida em que “o social não se reduz jamais ao individual nem a Sociologia se reduz a uma ‘Psicologia’” (HUISMAN, 2001, p. 305).

No entanto, ao elaborar uma análise morfológica da sociedade, Durkheim entende que “há espécies sociais pela mesma razão que existem espécies em biologia” (2007a, p. 68), sendo que “a constituição das espécies é antes de tudo um meio de agrupar os fatos para facilitar sua interpretação; a morfologia social é um encaminhamento para a parte realmente explicativa da ciência” (2007a, p. 69).

O autor classifica as espécies sociais considerando que todas as sociedades teriam evoluído a partir da horda, “que pode ser uma realidade histórica, ou talvez simplesmente uma ficção teórica; é formada por indivíduos justapostos de maneira por assim dizer atômica. A horda é, no reino social, comparável ao que é o protozoário no reino animal” (ARON, 1987, p. 341).

A horda é a *morphé* social mais simples, igualitária e limitada a um único segmento, e constitui um agregado que não compreende nenhum outro agregado mais elementar; contudo, decompõe-se em indivíduos, que não formam, no seio do grupo total, grupos especiais e distintos do anterior. Os indivíduos justapõem-se à maneira de átomos, ou seja, justapostos e iguais.

A família, guilda, clã e igreja já não seriam mais suficientes, e sua posição profissional foi apagada. Neste processo, “somos, portanto, obrigados a criar novas associações que desempenharão, nas vidas individuais, essencialmente as mesmas funções sociais, econômicas, políticas e psicológicas anteriormente desempenhadas pelas antigas associações” (NISBET, 1982, p. 428).

Para Durkheim, a sociedade não é uma simples soma de indivíduos, e o sistema formado pela associação deles representa uma realidade específica com caracteres próprios. Os direitos e liberdades não são inerentes à natureza do indivíduo, mas foram-lhe apensados pela sociedade. Da combinação das consciências particulares resulta a vida social; e o grupo pensa, sente e age de modo diferente do que o fariam seus membros se estivessem isolados.

A sociedade tem por substrato o conjunto de indivíduos associados. O sistema que eles formam, unificando-se, varia segundo sua própria disposição sobre a superfície do território, a natureza e o número de vias de comunicação, tudo o que constitui a base sobre a qual se edifica a vida social. (DURKHEIM, 1994, p. 41)

A sociedade “é uma síntese que não se encontra em cada um desses elementos, assim como os diferentes aspectos da vida não se acham decompostos nos átomos contidos na célula: a vida está no todo, e não nas partes” (QUINTANEIRO, 1996, p. 17).

Durkheim destaca que a sociedade prevalece sobre o indivíduo enquanto um conjunto de normas de ação, pensamento e sentimento que existem tanto nas consciências dos indivíduos como exteriormente a elas.

A sociedade nos ordena porque é exterior e superior a nós. Entre a sociedade e nós existe uma distância moral que transforma aquela em uma autoridade diante da qual se inclina nossa vontade. Mas, por outro lado, amamos e desejamos a sociedade, amamos e desejamos porque ela nos é interior, porque está em nós, porque é, enfim, um pouco de nós mesmos; este sentimento expressa um desejo *sui generis*, uma vez que, independente do quanto façamos, a sociedade não consegue nunca ser nossa, a não ser em uma ínfima parte, pois o domínio que exerce sobre nós é infinito. (DURKHEIM, 1994, p. 87)

A sociedade, pois, constitui “uma realidade que tem vida própria, é como um ente superior, mais perfeito, e que, afinal, antecede e sucede aos indivíduos; independe deles e possui sobre eles uma autoridade que, ao mesmo tempo que os constrange, eles amam” (QUINTANEIRO, 1996, p. 23).

Sendo a consciência humana uma atividade espiritual geradora de representações ideacionais, a consciência do todo, isto é, da vida social, é mais ampla e distinta da vida individual psíquica e, portanto, da consciência restrita de qualquer indivíduo. Neste aspecto,

A vida psíquica, ou consciência, é cognitiva no sentido de que mapeamos o mundo externo em termos de representações, conceituações, classificações dos fenômenos externos que encontramos. Um segundo aspecto fundamental da consciência é ser ela caracterizada pelos elementos afetivos, isto é, emoções e sentimentos. Entre estes, Durkheim dá ênfase ao sentimento de “solidariedade”, que para ele é um sentimento normal ou natural, não “alheio” à natureza humana. (TIRYAKIAN, 1978, p. 291-292).

Os fatos sociais constituem as regras e normas coletivas que orientam a vida social dos indivíduos e diferem-se dos fatos estudados por outras ciências porque nascem na sociedade, e não na natureza, como é o caso das ciências naturais, ou no indivíduo, como ocorre na Psicologia. Essencialmente, os fenômenos sociológicos caracterizam-se pelo poder de exercer, de fora, uma pressão sobre as consciências individuais, das quais não se derivam e, por conseguinte, a Sociologia não constitui, em particular, um corolário da Psicologia.

Durkheim entende de forma magistral que a vida social, ao mesmo tempo, apresenta-se ao indivíduo sob o aspecto da coerção e é um produto espontâneo de uma realidade que supera o indivíduo.

De acordo com o primeiro aspecto, o homem é naturalmente refratário à vida comum, e somente forçado pode resignar-se a ela. Os fins sociais não coincidem com os fins individuais, são inversos a eles. Para que o indivíduo procure os fins sociais, é necessário submeter-se a uma coerção, em cuja instituição e organização

consiste, por excelência, a obra social. O objeto dessa organização, concebida como artificial, é constranger e conter o indivíduo. Hobbes e Rousseau não teriam percebido a *contradictio in adiecto* de que o indivíduo seja “o autor de uma máquina que tem por tarefa essencial dominá-lo e constrangê-lo, ou pelo menos lhes pareceu que, para fazer desaparecer essa contradição, bastava dissimulá-la, aos olhos daqueles que são suas vítimas, pelo hábil artifício do pacto social” (DURKHEIM, 2007a, p. 94).

Para o mestre francês, o Estado, além de concentrar, expressa a vida social, e cabe a ele consagrar, manter e tornar uma unidade moral mais consciente aos indivíduos, protegendo os princípios essenciais do respeito do *logos* da ciência, das ideias e sentimentos em que se baseia a moral democrática. O Estado constitui a instituição da disciplina moral, responsável por orientar a conduta dos indivíduos. Dentro de uma forma de governo democrática, o Estado “era o principal agente de implementação ativa dos valores do individualismo moral; ele era a forma institucional que tomava o lugar ocupado pela igreja nos tipos tradicionais de sociedade” (GIDDENS, 1988, p. 131).

Durkheim estabelece uma distinção entre o individualismo utilitarista e o individualismo moral. De acordo com Suárez (2010, p. 32-33),

El primero, consideraba a la sociedad como un estado no natural al que el individuo debía entrar para lograr sus propios intereses; el segundo, era la base para construir, desde la práctica real, cualquier proyecto colectivo de progreso de la sociedad. La discusión con las ideas de Spencer, Kant y Rousseau le permitirá a Durkheim volver a preguntas fundamentales relacionadas con la naturaleza humana, la condición del individuo y la constitución de la sociedad. Ante el auge de las teorías utilitaristas y la liberales, Durkheim se preguntaba si le hombre era egoísta por naturaleza y si en verdad sus necesidades eran ilimitadas.

O individualismo moral parte da coletividade, diferenciando entre si os indivíduos e, através da coerção social, pensa Durkheim, o Estado fixa nos indivíduos o ato moral, que é racional. Assim, a educação pública, sem fins religiosos ou conceituais, seria o *organon* da formação moral do indivíduo. Este só existe social e coletivamente, e, para sentir-se humano, precisa ter contato com outros indivíduos, os quais são aproximados e interligados pela complementação de deveres sociais, que os leva a constituir relações de solidariedade e uma coesão social entre si.

Compreende-se que as funções do Estado se estendam sem que daí resulte diminuição do indivíduo, ou que o indivíduo se desenvolva sem que, por isso, o Estado regreda, pois o indivíduo seria, sob certos aspectos, o próprio produto do Estado, pois a atividade do Estado seria, essencialmente, liberatriz do indivíduo. (DURKHEIM, 1983, p. 53)

Durkheim define o Estado como o órgão da justiça social, defensor das liberdades individuais e organizador da vida social. O Estado relaciona-se com a organização da sociedade, porém a ultrapassa, assim como aos indivíduos, por isso tem a função de estabelecer a justiça, combater as irregularidades e impedir o retorno da anomia, isto é, da ausência ou desintegração das normas sociais. E o Estado, para aproximar-se dos fins da humanidade, deveria possuir uma justiça, uma moralidade mais elevada, além de organizar-se para efetivar uma relação exata entre os méritos dos cidadãos e a sua condição, prevenindo e minorando os padecimentos dos indivíduos.

A origem do fato social depende da combinação da ação dos indivíduos, tendo como resultado um novo trabalho. Como o processo dessa síntese ocorre fora de cada indivíduo, seu efeito é fixar, instituir fora de cada indivíduo maneiras de agir, além de certos juízos que são independentes de cada vontade particular. Nesse panorama, os fenômenos humanos dispõem de uma existência objetiva, pois não se reduzem aos indivíduos, sendo ilegítima uma investigação conduzida a partir da consciência, polarizada na introspecção, atenta somente às motivações e às intenções dos agentes.

Segundo Durkheim, ao executar os compromissos assumidos, um indivíduo cumpre deveres já enunciados exteriormente a ele e de seus atos, no direito e nos costumes, que foram recebidos pela educação.

Eis, portanto, uma ordem de fatos que apresentam características muito especiais: consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir, exteriores ao indivíduo, e que são dotadas de um poder de coerção em virtude do qual esses fatos se impõem a ele. Por conseguinte, eles não poderiam se confundir com os fenômenos orgânicos, já que consistem em representações e em ações; nem com fenômenos psíquicos, os quais só têm existência na consciência individual e através dela. Esses fatos constituem, portanto, uma espécie nova, e é a eles que deve ser dada a qualificação de *sociais*. (DURKHEIM, 2007a, p. 4)

A palavra social adquire significado definido ao designar fenômenos não inclusos nas *kategoriai* de fatos já constituídos e denominados. Logo, os fatos sociais são o domínio próprio da Sociologia e existem onde houver organização

definida. Inobstante, há fatos que, sem apresentar tais formas cristalizadas, possuem a mesma objetividade e o mesmo ascendente sobre o indivíduo. São as correntes sociais.

Certos fatos sociais estão menos consolidados: são as chamadas *maneiras de agir*. É o caso das correntes sociais, dos movimentos coletivos, das correntes de opinião [...]. Outros fatos têm uma forma já cristalizada, constituem as *maneiras de ser sociais* como as regras jurídicas, morais, dogmas religiosos e sistemas financeiros, o sentido das vias de comunicação, a forma das nossas casas, nossos vestuário, nossa linguagem escrita. (QUINTANEIRO, 1996, p. 19)

As correntes sociais constituem grandes movimentos de entusiasmo ou de devoção originados não nas consciências particulares, mas de fora do indivíduo, podendo arrebatá-los inclusive *versus* a sua vontade. Quando, por exemplo, indivíduos inofensivos são levados a atos de atrocidade estando reunidos em multidão.

Outrossim, um fato social é reconhecido pelo poder de coação externa que exerce ou pode exercer sobre os indivíduos, e a presença desse poder é identificada ou através de alguma sanção determinada, ou pela resistência que o fato opõe a toda tentativa individual de lhe fazer violência. A sanção origina-se da circunstância de que o ato não está em consonância com a regra que o prescreve.

Nos termos de Durkheim (1983, p. 2), “a sanção é, realmente, a consequência do ato, mas consequência resultante não do ato considerado em si mesmo, e sim do fato de ele ser, ou não, conforme a uma regra de conduta preestabelecida”.

A sanção depende inteiramente da relação entre o ato e uma regra que o permita ou o proíba. A existência desta regra e a sua relação com o ato é o que determina a sanção. Desta forma, “o homicídio constitui um ato infame em tempos normais, mas não é assim em tempos de guerra, porque não há, neste último caso, um preceito que o proíba” (DURKHEIM, 1994, p. 68).

É pela sanção que todas as regras do direito e da moral são definidas. As sanções legais são prescritas pela sociedade mediante leis, e nestas são estabelecidas a infração e a penalidade *posterius*. As sanções espontâneas, por outro lado, derivam de uma conduta não adaptada à estrutura da sociedade ou do grupo ao qual o indivíduo pertence. Sob este aspecto, um desacato praticado em um grupo social pode ser destituído de penalidade pressuposta legalmente; porém, o grupo pode reagir de forma deliberada e punir o ofensor.

Ora, em um grupo, quando um modo de atuar torna-se habitual, tudo o que se desviar dele promove um movimento de reprovação semelhante ao que é provocado pelas faltas morais propriamente ditas. As práticas morais são, todas, hábitos coletivos e, por consequência, “quem for refratário a tudo o que seja um hábito, arrisca-se igualmente a ser refratário à moralidade” (DURKHEIM, 1984, p. 126).

A moral consiste em uma infinidade de regras especiais, precisas e definidas, que determinam a conduta dos homens quanto às diferentes situações que se apresentam com mais frequência.

Umas determinam aquilo que devem ser as relações dos cônjuges entre si; outras, a forma como os pais devem proceder para com os filhos; outras, ainda, quais as relações das coisas com as pessoas. Algumas destas máximas encontram-se enunciadas nos códigos e são sancionadas de uma maneira precisa; outras encontram-se inscritas na consciência pública, traduzem-se nos aforismos da moral popular, e são simplesmente sancionadas pela reprovação que se prende com o ato que as viola, e não por punições definidas. (DURKHEIM, 1984, p. 123)

Uma regra não é uma mera forma de agir, habitual, mas algo que não podemos alterar segundo a nossa vontade. Terminantemente, Durkheim argumenta que é devido à existência de uma “regra ditada com anterioridade e porque o ato é um ato de rebelião contra esta regra, que o mesmo implica uma sanção” (DURKHEIM, 1994, p. 69).

As regras sociais, as leis e os costumes existem antes de as pessoas nascerem e a elas são impostos por mecanismos de coerção social, como a educação, *exempli gratia*. Para Durkheim, “as instituições da educação, o direito, as crenças, que têm igualmente como características o fato de serem dados aos indivíduos, e que se impõem a todos” (ARON, 1987, p. 337).

As grandes correntes sociais influenciam as profundas transformações do sistema dos métodos educativos, sendo que, para Durkheim (1984), a ação dessas correntes sociais repercute em toda a extensão da vida coletiva.

A educação formal e a informal exercem uma relevante tarefa nessa resignação dos indivíduos à sociedade em que vivem por meio da internalização e transformação das regras em hábitos. O indivíduo não nasce com um saber prévio das normas de conduta impostergáveis à vida em sociedade. A educação possibilita aos membros da sociedade aprender as regras indispensáveis à organização da vida social, além de fazer perpetuar o grupo social.

Durkheim preconiza que os fatos sociais assimilados por meio da educação representam regras de comportamento particulares de distintos lugares e momentos da sociedade, e não se confundem com sentimentos e pensamentos coletivos, mesmo estando presentes em todas as consciências individuais.

1.1.1 Características dos fatos sociais

Consoante à Sociologia durkheimiana, três são as características dos fatos sociais, a saber: a coercitividade, a exterioridade e a generalidade.

A coerção constitui um *ethos* intrínseco aos fatos sociais, tanto que, se um indivíduo tenta violar as regras do direito, elas opõem-se a ele para obstar seu ato e, em se tratando de máximas exclusivamente morais, a consciência pública reprime todo ato que as ofenda mediante a vigilância que exerce sobre a conduta dos cidadãos e das penas especiais de que dispõe.

Para Durkheim, a noção de coerção “significava duas coisas bastante diferentes, podendo ter no sistema duas funções diversas, uma de ordem moral e a outra metodológica. Esta última decorria da definição do ‘fato social’, concebido como todo fenômeno que exerce coerção sobre o indivíduo” (PIZZORNO, 1977, p. 52).

Durkheim faz da coerção a característica de todo fato social; todavia, adverte:

Só que essa coerção não resulta de uma maquinaria mais ou menos engenhosa, destinada a mascarar aos homens as armadilhas nas quais eles próprios se pegaram. Ela simplesmente se deve ao fato de o homem estar em presença de uma força que o domina e diante da qual se curva; mas essa força é natural. Ela não deriva de um arranjo convencional que a vontade humana acrescentou completamente ao real; ela provém das entranhas mesmas da realidade; é o produto necessário de causas dadas. Assim, para fazer o indivíduo submeter-se a ela de boa vontade, não é preciso recorrer a nenhum artifício; basta fazê-lo tomar consciência de seu estado de dependência e de inferioridade naturais – quer ele faça disso uma representação sensível e simbólica pela religião, quer chegue a formar uma noção adequada e definida pela ciência. Como a superioridade que a sociedade tem sobre ele não é simplesmente física, mas intelectual e moral, ela nada tem a temer do livre exame, contanto que deste se faça um justo emprego (DURKHEIM, 2007a, p. 95).

Nem toda coerção social elide a personalidade individual; contudo, mesmo sendo indireta possui eficácia. Ademais, “a coerção que um fenômeno exerce sobre

a ação individual, quando não é física, não pode ser de fato observada de fora, mas somente percebida subjetivamente, em sua própria consciência, pelo indivíduo que age” (PIZZORNO, 1977, p. 52).

A coerção social é a força exercida pelos fatos sobre as pessoas, conformando-as às regras sociais independentemente de sua vontade e de sua escolha. Assim sendo, as ideias, normas e regras, bem como a adoção de um idioma, a submissão a uma determinada formação familiar ou a subordinação a um código de leis especificado, devem ser seguidas pelos membros da sociedade.

Na teoria durkheimiana, o termo coerção não se reduz a uma única acepção.

Há coerção quando, numa assembleia ou numa multidão, um sentimento se impõe a todos, como, por exemplo, quando por reação coletiva todos riem. Este é um fenômeno tipicamente social, porque tem como apoio e como sujeito o grupo em seu conjunto, e não um indivíduo em particular. Assim também a moda é um fenômeno social: cada um se veste de uma certa maneira, num determinado momento, porque todos se vestem daquele modo. Não é um indivíduo que origina a moda, é a sociedade que se manifesta por meio de obrigações implícitas e difusas. (ARON, 1987, p. 337)

Deste modo, ilude-se o indivíduo que acredita ser o autor daquilo que a ele se impõe do exterior, e, “do mesmo modo, o ar não deixa de ter peso pelo fato de não o sentirmos” (DURKHEIM, 2007a, p. 5).

Em função da repetição, algumas maneiras de agir ou de pensar assumem “um corpo, uma forma sensível que lhes é própria, e constituem uma realidade *sui generis*, muito distinta dos fatos individuais que a manifestam” (DURKHEIM, 2007a, p. 7).

Consequentemente, o fato social distingue-se de suas repercussões individuais. Existem correntes de opinião que podem impelir um indivíduo, não com igual intensidade, e conforme os tempos e os lugares, ao casamento ou ao suicídio. São fatos sociais que à primeira vista parecem indissociáveis das formas que assumem nos casos particulares. Porém, um fenômeno coletivo é um estado do grupo, que se repete nos indivíduos, estando

Em cada parte porque está no todo, o que é diferente de estar no todo por estar nas partes. Isso é, sobretudo, evidente nas crenças e práticas que nos são transmitidas inteiramente prontas pelas gerações anteriores; recebemo-las e adotamo-las porque, sendo ao mesmo tempo uma obra coletiva e uma obra secular, elas estão investidas de uma particular autoridade que a educação nos ensinou a reconhecer e a respeitar. (DURKHEIM, 2007a, p. 8-9)

Tais crenças e práticas são regras jurídicas, morais, dogmas religiosos, sistemas financeiros etc., sendo a coerção facilmente verificável quando ela se traduz exteriormente por alguma reação direta da sociedade, “como é o caso em relação ao direito, à moral, às crenças, aos costumes, inclusive às modas. Mas, quando é apenas indireta, como a que exerce uma organização econômica, ela nem sempre se deixa perceber tão bem” (DURKHEIM, 2007a, p. 9).

Movimentos inibidores de tendências, hábitos e instintos, cujo processo é centrífugo, não se confundem com os que constituem a coerção social, da qual o processo é centrípeto. Os primeiros são elaborados na consciência individual, tendendo a exteriorizar-se em seguida; os outros são exteriores ao indivíduo e tendem logo a plasmá-lo à sua imagem desde fora.

Esse poder coercitivo testemunha que eles exprimem uma natureza diferente da nossa, uma vez que só penetram em nós pela força ou, pelo menos, pesando mais ou menos sobre nós. Se a vida social fosse apenas um prolongamento do ser individual, não a veríamos remontar deste modo à sua fonte e invadi-la impetuosamente. (DURKHEIM, 2007a, p.78)

Por meio da inibição, a coerção social produz seus efeitos psíquicos. E, inclusive, “parece claro que o sentido paradigmático de ‘coerção’ para Durkheim é o exercício de autoridade, sustentado por sanções, com o objetivo de conformar os indivíduos a regras” (LUKES, 1977, p. 24).

A segunda característica dos fatos sociais é a exterioridade.

Os fatos sociais consistem em ideias, normas ou regras de conduta que não são criadas isoladamente pelos indivíduos, mas pela coletividade, existindo e atuando sobre os mesmos independentemente de sua adesão consciente ou de sua vontade.

Se a autoridade diante da qual se inclina o indivíduo, quando este age, sente ou pensa socialmente, o domina a tal ponto, conclui-se que ela é um produto de forças que o superam e que ele não poderia, conseqüentemente, explicar. Não é dele que pode provir essa pressão exterior que ele sofre, portanto não é o que se passa dentro dele que pode explicá-la. (DURKHEIM, 2007a, p.79)

Os fatos sociais são coercitivos e exteriores às consciências individuais. E, “absorvido pela coletividade, o indivíduo se desinteressa e esquece de si mesmo, entregando-se por inteiro aos fins comuns” (DURKHEIM, 1994, p. 136-137).

O polo da conduta desse indivíduo se desloca, transladando-se para fora dele.

Para tentar comprovar o caráter *externo* desses modos de agir ou de sentir, Durkheim argumenta que eles têm que ser internalizados por meio de um processo educativo. Desde muito pequenas, lembra, as crianças são constrangidas (ou educadas) a seguir horários, a desenvolver certos comportamentos e maneiras de ser e, mais tarde, a trabalhar. Elas passam por uma socialização metódica [...]. (QUINTANEIRO, 1996, p. 20).

Também o ambiente social é “internalizado pelo indivíduo no processo de socialização, tornando-se o componente humano do eu, por assim dizer. A socialização é, para Durkheim, um processo de aprendizado das estruturas normativas do ambiente social” (TIRYAKIAN, 1978, p. 289).

A sociedade elevou o homem acima da natureza física, à medida que, em subtraindo do homem o que é de proveniência social, não restará nada além de um animal análogo aos demais. O indivíduo é, pois, resultado da sociedade através do processo socializador.

O reconhecimento dessa verdade essencial deverá levá-lo a aderir voluntária e racionalmente às regras morais que dão fundamento à vida social e, portanto, à sua própria vida. Trata-se de um conformismo consentido baseado na razão, que é princípio da moralidade. A submissão às regras morais não é, portanto, resignação passiva, mas, antes, adesão esclarecida. (AUGUSTO, 2009, p. 223)

Em compêndio, os fatos sociais “só são externos a todos os indivíduos existentes no sentido de que foram transmitidos culturalmente do passado para o presente” (LUKES, 1977, p. 23).

A terceira característica mencionada por Durkheim é a generalidade. Para ele, é social o fato que é geral, que se repete em todos ou na maioria dos indivíduos: “dir-se-á que um fenômeno não pode ser coletivo se não for comum a todos os membros da sociedade ou, pelo menos, à maior parte deles, portanto, se não for geral” (DURKHEIM, 2007a, p. 37).

Combinada com a objetividade, a generalidade é mais fácil de estabelecer, considerando-se que um modo de se conduzir existente no exterior das consciências individuais apenas se generaliza impondo-se a elas. Precisamente, Durkheim, seguindo fielmente Comte, vê na perspectivação dos fatos sociais a partir do exterior, da situação, o caráter original da nova ciência – a Sociologia.

O fato social define-se pela sua difusão *interna corporis* do grupo, e existe independentemente das formas individuais que assume ao difundir-se. Através dessa generalidade os fatos sociais indicam sua natureza coletiva ou um estado comum ao grupo, como as formas de habitação e de comunicação, os sentimentos e a moral. Por isso, “é certo que as instituições sociais têm por fim imediato os interesses da sociedade, e não os interesses dos indivíduos como tais” (DURKHEIM, 1984, p. 138).

A sociedade origina fenômenos novos, distintos daqueles que ocorrem nas consciências solitárias. Esses fatos peculiares residem na sociedade que os produz, e não nos seus membros e, portanto, são exteriores às consciências individuais. Os processos e as instituições sociais são o resultado de interações, algo distinto das ações pessoais conscientes. Assim, uma teoria que parte do individual não estará em condições de explicar o social.

Descartando-se o indivíduo, resta somente a sociedade, em cuja natureza deve-se buscar a explicação da vida social. A sociedade supera infinitamente o indivíduo no tempo e no espaço, por isso é capaz de impor-lhe as maneiras de agir e de pensar que consagrou por sua autoridade. O constrangimento que exerce sobre o indivíduo é por Durkheim entendido como excepcionalmente moral, como integração normativa, e tal pressão constitui um sinal distintivo dos fatos sociais.

1.1.2 Fatos sociais normais e patológicos

Ao estudar as sociedades mais complexas, Durkheim chegou às ideias de normalidade e de patologia.

A normalidade social é relativa a determinado tipo de grupos sociais em um momento de seu desenvolvimento. A vida social é uma das formas da vida organizada, e qualquer organização viva pressupõe regras definidas, das quais ela não pode desviar-se sem a ocorrência de perturbações mórbidas. Em outros termos, a vida social, para poder manter-se “necessário se torna que permaneça constantemente em condições de responder às exigências do meio ambiente, já que a vida não pode permanecer suspensa sem que daí lhe advenha a morte ou a doença” (DURKHEIM, 1984, p. 137).

Sob este ângulo, a sociedade, como todo organismo, apresentaria estados normais e patológicos, isto é, saudáveis e doentios. Com propriedade, o autor destaca que a natureza das formas mórbidas de um fenômeno não é distinta da natureza das formas normais e, conclusivamente, é necessário visualizar ambas as formas para determinar essa natureza. A doença não é oposta à saúde; “trata-se de duas variedades do mesmo gênero e que se esclarecem mutuamente. Essa é uma regra a muito reconhecida e praticada, tanto em Biologia como em Psicologia, e que o sociólogo não é menos obrigado a respeitar” (DURKHEIM, 2007a, p. 33).

O consenso e a homogeneidade consolidariam o sedimento das instituições sociais, cuja operação dar-se-ia em meio às disparidades aduzidas pelos progressos científicos e tecnológicos.

Confrontado com uma sociedade moderna em que a fragmentação das tarefas e o crescimento do individualismo provocam o enfraquecimento do consenso, o sociólogo deve ao mesmo tempo compreender as razões que provocam o esgarçamento do tecido social e a atenuação da consciência coletiva e propor as medidas que possibilitem a cada agente social reinserir-se na coletividade e reencontrar o sentido de comunidade. (HUISMAN, 2001, p. 305)

Ao considerar a sociedade como um fato *sui generis*, Durkheim chegou ao conceito de consciência coletiva, concebida como o sistema de representações coletivas presentes em uma determinada sociedade. Por outro lado, o conceito de solidariedade é requisito medular para a formação da consciência coletiva, cuja definição aparece pela primeira vez na obra *Da divisão do trabalho social*, na qual entende que “a sociedade moderna implica uma diferenciação extrema de funções e ocupações” (ARON, 1987, p. 291).

A consciência coletiva é, para Durkheim,

O conjunto de crenças e dos sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade e forma um sistema determinado que tem vida própria; poderemos chamá-lo de *consciência coletiva* ou *comum*. Sem dúvida, ela não tem por substrato um órgão único; é, por definição, difusa em toda a extensão da sociedade, mas tem, ainda assim, características específicas que fazem dela uma realidade distinta. De fato, ela é independente das condições particulares em que os indivíduos se encontram; eles passam, ela permanece. É a mesma no norte e no sul, nas grandes e pequenas cidades, nas diferentes profissões (DURKHEIM, 1999, p. 50).

A consciência coletiva somente existe em função “dos sentimentos e crenças presentes nas consciências individuais, mas se distingue, pelo menos analiticamente, destas últimas, pois evolui segundo suas próprias leis e não é apenas a expressão ou o efeito das consciências individuais” (ARON, 1987, p. 300).

A consciência coletiva não muda a cada geração, porém associa umas às outras as gerações sucessivas. Seu arcabouço não é a consciência de indivíduos singulares ou de grupos específicos, conquanto só se realize nos indivíduos. Evidentemente, a consciência coletiva não existe em outro lugar “senão nas consciências individuais, mas, apesar disso, é uma realidade em si, que tem vida própria e que afirma sua especificidade em relação ao indivíduo na coerção que exerce sobre ele quando ele se lhe opõe” (HUISMAN, 2001, p. 305).

A consciência coletiva está socialmente difundida, revelando um “tipo psíquico da sociedade, tipo que tem suas propriedades, suas condições de existência” (DURKHEIM, 1999, p. 50). Por isso, “todo mundo sabe, de fato, que existe uma coesão social cuja causa está numa certa conformidade de todas as consciências particulares a um tipo comum que não é outro senão o tipo psíquico da sociedade” (DURKHEIM, 1999, p. 78).

De certo modo, a consciência coletiva constitui a forma moral vigente na sociedade, aparecendo como um conjunto de regras fortes e estabelecidas, que atribuem valor e delimitam os atos dos indivíduos. Nas sociedades onde aparece a diferenciação destes, cada indivíduo tem, em muitas circunstâncias, a liberdade de querer, crer e agir de acordo com suas preferências. Nas sociedades de solidariedade mecânica, a existência, em sua maior parte, é dirigida pelos imperativos e proibições sociais.

O adjetivo *social* significa, neste momento do pensamento de Durkheim, apenas que tais imperativos e proibições se impõem à média, à maioria dos membros do grupo; que eles têm por origem o grupo, e não o indivíduo, denotando o fato de que este se submete a esses imperativos e proibições como um poder superior. (ARON, 1987, p. 300)

A consciência coletiva define, na sociedade, o que é considerado imoral, reprovável ou criminoso. O próprio comportamento *sceleris* constitui um comportamento moral negativo, contudo normal na sociedade, “no sentido de que são as leis da sociedade, ou os sentimentos coletivos que estão por trás das leis,

que proporcionam os limites do comportamento; sem esses limites, não haveria comportamento moral ou imoral” (TIRYAKIAN, 1978, p. 290).

A força da consciência coletiva acompanha a sua extensão, e há uma grande porção da consciência coletiva nas consciências individuais, mesmo na sociedade que assente a individualidade a cada um. Nas sociedades primitivas, ela abrange a maior parte da existência individual e, concomitantemente, os sentimentos coletivos possuem força elevada, que se manifesta pelo rigor dos castigos imputados aos que transgridem as proibições sociais. Por exemplo, “quanto mais forte a consciência coletiva, maior a indignação com o crime, isto é, contra a violação do imperativo social” (ARON, 1987, p. 301).

Em termos sociológicos, crime é tão-somente um ato proibido pela consciência coletiva, sendo o criminoso aquele que deixou de obedecer às leis do Estado. Por isso, *ad interdicta* Durkheim: “não é preciso dizer que um ato fere a consciência comum porque é criminoso, mas que é criminoso porque fere a consciência comum. Não o reprovamos porque é um crime, mas é um crime porque o reprovamos” (DURKHEIM, 1999, p. 51).

Crimes são os atos que violam um imperativo e que ferem a consciência da coletividade diretamente.

Portanto, o que caracteriza um crime é o fato de que suscita por parte da sociedade uma reação chamada sanção, a qual revela que a consciência coletiva foi ferida pelo ato considerado culpado. Serão crimes todos os atos que apresentarem esta característica externa de, uma vez realizados, determinarem da parte da sociedade a reação particular a que chamamos castigo. (ARON, 1987, p. 340)

O mestre francês elucida que o crime é, em qualquer *topos*, essencialmente o mesmo, pois determina o mesmo efeito, isto é, a pena, seja ou não intensa. Além disso, a pena não faz o crime, contudo é por meio dela que o crime se revela exteriormente a nós, e é, portanto, a pena o *punctum saliens* para chegarmos a compreender o crime.

Se um grupo dado de atos apresenta igualmente a particularidade de uma sanção penal estar a eles associada, é que existe uma ligação íntima entre a pena e os atributos constitutivos desses atos. Em consequência, por mais superficiais que sejam essas propriedades, contanto que tenham sido metodicamente observadas, mostram claramente ao cientista o caminho que ele deve seguir para penetrar mais fundo nas coisas; elas são o primeiro e indispensável elo da cadeia que a ciência irá desenrolar a seguir no curso de suas explicações. (DURKHEIM, 2007a, p. 35).

A reação social que constitui a pena deve-se, *stricto sensu*, à força dos sentimentos coletivos que o crime ofende. Em algumas exceções aparentes, a única característica peculiar a todos os crimes é que constituem atos universalmente reprovados pelos membros de cada sociedade, e “isso significa que o crime melindra sentimentos que se encontram em todas as consciências sadias de um mesmo tipo social” (DURKHEIM, 1999, p. 43).

A consciência coletiva constitui, pois, a mais elevada forma da vida psíquica, e esta somente adquire extensão quando as sociedades desenvolvem-se. Deste modo, “a grande diferença que separa o homem do animal, a saber, o maior desenvolvimento da sua vida psíquica, reduz-se a isto: sua maior sociabilidade” (DURKHEIM, 1999, p. 360).

Como o funcionamento da vida doméstica, profissional e cívica deve ser assegurado, “torna-se necessário estabelecerem-se normas que determinem o que essas relações devem ser, normas essas a que os indivíduos devem submeter-se. É essa submissão que constitui o dever quotidiano” (DURKHEIM, 1984, p. 138).

O conceito de consciência coletiva ou comum “não permitia distinguir entre crenças cognitivas e crenças morais e religiosas, entre diferentes crenças e sentimentos e entre crenças e sentimentos associados a estágios diferentes do desenvolvimento de uma sociedade” (LUKES, 1977, p. 18).

Durkheim, para realizar essas distinções, empregou o conceito de “representações coletivas”, que constituem a trama da vida social e “originam-se das relações que se estabelecem, tanto entre indivíduos, de tal forma combinados, quanto entre os grupos secundários que se interpõem entre o indivíduo e a sociedade total” (DURKHEIM, 1994, p. 41).

As representações coletivas constituem estados da consciência coletiva, e “por serem mais estáveis do que as representações individuais, as representações coletivas são a base de onde se originam os conceitos, traduzidos nas palavras do vocabulário de uma comunidade, de um grupo ou de uma nação” (QUINTANEIRO, 1996, p. 19).

As representações coletivas formam os próprios fatos sociais e resultam do substrato de indivíduos associados, porém não se reduzem ou podem ser inteiramente explicadas pelas características de indivíduos, uma vez que as naturezas individuais são a *hyle* indeterminada que é transformada e determinada

pelo fator social. E, alguns estados da consciência dos indivíduos não ocasionam as representações, as emoções e as tendências coletivas, mas sim as condições em que se encontra, em seu conjunto, o corpo social – eles resultam da organização coletiva.

Um fato social pode ser considerado normal para um tipo social determinado em relação a uma fase, igualmente determinada, de seu desenvolvimento, “quando ele se produz na média das sociedades dessa espécie, consideradas na fase correspondente de sua evolução” (DURKHEIM, 2007a, p. 51).

O fato social normal externa os valores e as condutas aceitas pela maior parte da população de uma sociedade e exerce alguma função relevante para a evolução ou adaptação social. O crime, por exemplo, é normal por ser geral, ou seja, observa-se em todas as sociedades de todos os tipos, e não apenas na maior parte das sociedades desta ou daquela espécie, e integra as pessoas em torno de uma conduta de cunho valorativo que pune o comportamento reputado deletério. O crime “está ligado às condições fundamentais de toda vida social e, por isso mesmo, é útil; pois as condições de que ele é solidário são elas mesmas indispensáveis à evolução normal da moral e do direito” (DURKHEIM, 2007a, p. 55).

Por representar a vontade coletiva e o consenso social quanto a uma determinada questão, a generalidade de um fato social assegura a normalidade, a concórdia da sociedade. Ou seja, normal é o fato que não extrapola os limites dos acontecimentos mais gerais de uma determinada sociedade e que reflete os valores e as condutas aceitas pela maior parte da população.

Tal como para os indivíduos, a saúde é boa e desejável também às sociedades, ao contrário da doença, que é coisa má e de se evitar. Se encontrarmos um critério, objetivo, inerente aos próprios fatos, que nos permita distinguir cientificamente a saúde da doença nas diferentes ordens de fenômenos sociais, a ciência estará em condições de esclarecer a prática permanecendo fiel ao seu próprio método. (DURKHEIM, 2007a, p. 69)

O fato patológico, por outro lado, encontra-se além dos limites aquiescidos pela ordem social e pela moral vigente. Deste modo, “a impotência para nos mantermos dentro dos limites determinados é, para todas as formas da atividade humana, e até mesmo, mais geralmente, para todas as formas da atividade biológica, um sintoma de morbidez” (DURKHEIM, 1984, p. 138).

Enquanto o fato social normal visa à evolução ou adaptação do organismo social, confirmando a ordem, a moral e a consciência coletiva, o fato social patológico compromete o consenso, a adaptação e a evolução social, por discordar das regras de conduta. Essa discordância, no âmbito de uma sala de aula, pode inclusive comprometer demasiadamente a relação ensino-aprendizagem quando se traduz por desrespeito às normas, ao professor e aos próprios alunos.

A divisa entre o normal e patológico é uma das intermediações entre a observação dos fatos e os preceitos. Ou seja, “se um fenômeno é normal, não há por que querer eliminá-lo, mesmo que nos afete moralmente. Mas, se é patológico, temos um argumento científico para justificar projetos de reforma” (ARON, 1987, p. 342).

Durkheim considera ser necessário renunciar ao hábito de avaliar uma instituição, uma prática, uma máxima social ou moral como sendo boas ou más em si e por si para todos os tipos sociais. Ele entende que, havendo consenso, coesão social e unanimidade na escolha da solução quanto a determinado fato social, a sociedade encontra-se saudável; porém, se houver um dissenso e a *symmetria* social estiver abalada diante de um determinado fato social, ocorrerá uma morbidez nessa sociedade.

O fato social é específico, ocasionado pela associação dos indivíduos, todavia diferente do que ocorre no nível das consciências individuais. Deste modo, “a causa determinante de um fato social deve ser buscada entre os fatos sociais antecedentes, e não entre os estados da consciência individual”, e “a função de um fato social deve sempre ser buscada na relação que ele mantém com algum fim social” (DURKHEIM, 2007a, p. 85).

Para Durkheim, pode-se dizer que a *aporía* social é, sobretudo, de consenso, de sentimentos comuns aos indivíduos e em função dos quais os conflitos são atenuados, os egoísmos, recalcados, e a paz, mantida.

O problema social é um problema de socialização. Trata-se de fazer do indivíduo um membro da coletividade, de inculcar-lhe o respeito pelos imperativos, pelas obrigações e proibições sem as quais a vida coletiva se tornaria impossível.

[...] O problema social, das relações entre o indivíduo e o grupo, não deve ser resolvido em abstrato, por via especulativa, mas pela via científica. E a ciência nos mostra que não há só um tipo de relacionamento entre indivíduo e grupo, mas diferentes tipos de integração, variáveis de acordo com a época e a sociedade (ARON, 1987, p. 346).

Durkheim estabelece que a desordem social origina-se da ausência de regulamentação apropriada, no plano concreto, graças à elevação de deficientes morais, indivíduos moralmente não educados, que não aderiram à ordem. Neste cenário, seria inapropriado exigir um comportamento moral no interior de todas as instituições de ensino brasileiras?

1.2 O método comparativo

Ao procurar conhecer a vida social, indo até a natureza da própria sociedade, Durkheim preocupou-se em avaliar qual método possibilitaria fazê-lo de modo científico, superando as deficiências da *communis opinio*, segundo a qual a vida social não pode ter outro substrato além da consciência individual.

Epistemologicamente, o autor consubstancia sua proposta metodológica em um *arkhé* geral dicotomizado em dois postulados elementares: (a) a sociedade deve ser concebida como um organismo biológico e (b) para conhecer e explicar o organismo social é necessário desvelar as suas conexões substanciais compostas pelas relações de causalidade e de funcionalidade.

Segundo ele, a explicação sociológica cifra-se estritamente em originar relações de causalidade, seja conectando um fenômeno à sua causa, seja uma causa aos seus efeitos úteis. Não obstante, “uma vez que, por outro lado, os fenômenos sociais escapam evidentemente à ação do operador, o método comparativo é o único que convém à Sociologia” (DURKHEIM, 2007a, p. 96).

Em busca da objetividade, o mestre francês concluiu que o método deveria assemelhar-se ao assumido pelas ciências naturais, mas sem ser o seu decalque, uma vez que os fatos examinados pela Sociologia pertencem ao reino social e são portadores de peculiaridades que os distinguem dos fenômenos da natureza.

O método comparativo, pautado na observação e na experimentação indireta, deveria ser independente da Filosofia, objetivo e exclusivamente sociológico. Por sua vez, “os cientistas sociais investigariam possíveis relações de causa e efeito e regularidades com vistas à descoberta de leis e mesmo de ‘regras de ação para o futuro’, observando fenômenos rigorosamente definidos” (QUINTANEIRO, 1996, p. 24-25).

O *modus procedendi* do sociólogo é por comparações, e a observação que empreende é sempre, para Durkheim, indireta: a informação pode ser recolhida na história ou na etnografia, para contextos sociais diferentes, ou nas estatísticas e em outros documentos.

Imperioso é cotejar, não variações isoladas, mas séries de variações regularmente constituídas, cujos termos vinculam-se uns aos outros por uma gradação assaz contínua e que possuam uma extensão suficiente. Constata-se a evolução de um fenômeno social se “apresentar, de uma etapa a outra, maior, menor ou igual intensidade, diremos que ele progride, recua ou se mantém” (DURKHEIM, 2007a, p. 108).

Precisamente, o método comparativo de Durkheim interessa a este estudo bibliográfico por permitir o confronto de duas perspectivas educacionais: a clássica ou tradicional e a humanista. Enquanto a abordagem clássica valoriza currículos com objetivos bem definidos que ensejam avaliar o aproveitamento dos alunos, a abordagem humanista centraliza-se no aluno, ao qual o currículo é adaptado, com ênfase à liberdade. Com isso, é possível constatar as consequências educacionais e sociais de ambas as abordagens na atualidade. A questão será aprofundada no Capítulo IV deste estudo.

Segundo Durkheim, a Sociologia comparada é a própria Sociologia, porque deixa de ser puramente descritiva e aspira a explicar a realidade social. Na Sociologia, noções essenciais como as de espécie, órgão, função, saúde e doença, causa e fim apresentam-se com uma luminosidade peculiar. Ele ressalta a preocupação constante de orientar essa nova ciência da sociedade para que possa atingir resultados práticos.

Em segundo lugar, o método é objetivo, inteiramente dominado pela *idea* de que os fatos sociais são *coisas* e como tais devem ser tratados, pois “somente experiências metódicas são capazes de arrancar das coisas seu segredo” (DURKHEIM, 2007a, p. 111).

A Sociologia somente pode tratar os fatos sociais, mesmo enquanto fatos morais, como coisas. E, verazmente, “estas são as duas proposições que servem de fundamento para a metodologia de Durkheim: observar os fatos sociais como coisas e reconhecê-los pela coerção que exercem sobre os indivíduos” (ARON, 1987, p. 338).

O mestre francês situa-se no plano do método, sem conter implicações de cunho ontológico.

O terceiro traço característico do método é o de ser exclusivamente sociológico. Para Durkheim, “diferentemente do ‘reino psicológico que poderia ser entendido através da introspecção, o ‘reino social’ está sujeito a outras leis e por isso necessita de um método próprio para ser conhecido” (QUINTANEIRO, 1996, p. 17).

A Sociologia não constitui o anexo de nenhuma outra ciência, pois “é uma ciência distinta e autônoma, e o sentimento da especificidade da realidade social é inclusive tão necessário ao sociólogo, que somente uma cultura especificamente sociológica é capaz de prepará-lo para a compreensão dos fatos sociais” (DURKHEIM, 2007a, p. 112).

Uma ciência, entretanto, apenas pode considerar-se em definitivo consolidada quando formar uma personalidade independente, tendo por objeto uma ordem de fatos não estudados pelas demais ciências. Afinal, é improvável que as mesmas noções possam corresponder igualmente a realidades de natureza distinta.

1.2.1 As regras do método

Durkheim, por enfatizar o caráter exterior e coercitivo dos fatos sociais, estipula como a primeira e mais acurada regra do seu método que o pesquisador deve analisar os fatos sociais como *coisas*.

É coisa, com efeito, tudo o que é dado, tudo o que se oferece ou, melhor, se impõe à observação. Tratar fenômenos como coisas é tratá-los na qualidade de data que constituem o ponto de partida da ciência. Os fenômenos sociais apresentam incontestavelmente esse caráter. (DURKHEIM, 2007a, p. 23)

Assim, “com a regra de que deveriam ser estudados como coisas, significaria que devem ser encarados como ‘realidades exteriores ao indivíduo’ e independentes do aparelho conceitual do observador” (LUKES, 1977, p. 20).

Os corolários desta regra são: “afastar sistematicamente as pré-noções; definir previamente as coisas de que trata por meio de caracteres exteriores que lhe

são comuns; considerá-los independentemente de suas manifestações individuais, da maneira mais objetiva possível” (QUINTANEIRO, 1996, p. 25).

O ponto de partida é a ideia de que

Não sabemos, de fato, o que é o Estado, a soberania, a liberdade política, a democracia, o socialismo, o comunismo. Isto não quer dizer que não tenhamos nenhuma ideia sobre esses fenômenos. Contudo, precisamente porque temos deles uma ideia vaga e confusa é importante considerar os fatos sociais como coisas, isto é, devemos livrar-nos das pré-noções e dos preconceitos que nos paralisam quando pretendemos conhecê-los cientificamente. É preciso observar os fatos sociais do exterior; descobri-los como descobrimos os fatos físicos. Como temos a ilusão de conhecer as realidades sociais, torna-se importante convencer-nos de que elas não são conhecidas imediatamente. Por isso Durkheim afirma que é preciso considerar os fatos sociais como coisas. As coisas são tudo o que nos é dado, tudo o que se oferece (ou, antes, se impõe) à nossa observação (ARON, 1987, p. 337).

Segundo Durkheim, não podemos conhecer os fenômenos sociais a partir da significação que lhes atribuímos deliberadamente, sobretudo porque a significação legítima desses fenômenos apenas pode assumir um sentido de *alétheia* por meio de uma exploração de tipo objetivo e científico. É inescusável, neste contexto, considerar os fenômenos sociais em si mesmos, à parte dos sujeitos conscientes que os concebem, bem como estudá-los de fora, como coisas exteriores, porque, seguramente, é nessa qualidade que eles se apresentam a nós. Por isso, “o sociólogo só pode utilizar informações verificáveis e passíveis de tratamento objetivo” (HUISMAN, 2001, p. 305).

Essa regra é aplicável “à realidade social inteira, sem que haja motivos para qualquer exceção. Mesmo os fenômenos que mais parecem consistir em arranjos artificiais devem ser considerados desse ponto de vista” (DURKHEIM, 2007a, p. 24).

Sendo objetivo, o sociólogo liberta-se de todas as noções prévias que pesam sobre o conhecimento comum. Analisar os fatos sociais como “coisas” é considerá-los como objetos exteriores que deveriam ser mensurados, observados e comparados, desconsiderando o que os indivíduos envolvidos pensassem ou asseverassem a seu respeito – é essa atitude que assegura um método eficiente à Sociologia.

Logo, as funções exigidas do sociólogo são duas: “a da objetividade no trabalho científico e a da utilidade prática que os resultados desse trabalho devem ter. Aí reside o paradoxo do sociólogo. Ele deve afirmar a onipresença da

consciência coletiva, mas não deve ser atingido por ela” (PIZZORNO, 1977, p. 82-83).

Os fatos sociais não constituem um produto de nossa vontade, mas a determinam de fora, evidenciando que nos encontramos em presença de algo que independente de nós e a cuja natureza devemos nos conformar. Assim, os fatos sociais têm natural e imediatamente todas as características da coisa e, por sua natureza, tendem a constituir-se fora das consciências individuais, já que a dominam.

Ao cientista social cumpre também perfilhar uma posição de neutralidade e objetividade em relação à sociedade, isto é, descrever a realidade social sem permitir que suas ideias e opiniões interfiram na observação dos fatos sociais. Ele deve descartar sistematicamente todas as pré-noções, isto é, sentimentos e valores pessoais em relação ao fenômeno a ser estudado e que podem desvirtuar a realidade dos fatos.

Esta regra, segundo Durkheim, constitui o aporte de todos os métodos científicos. Inclusive, a dúvida metódica de Descartes trata-se de mais uma das suas aplicações. Na perspectiva cartesiana, o objetivo e a utilidade do método consistem, para o homem, em “conduzir bem sua razão” e em “procurar a verdade nas ciências” (DESCARTES, 1983).

Ainda, Durkheim entende que a teoria dos ídolos tem, em Bacon, o mesmo norte, concordando, nesse ponto, com a doutrina de Descartes.

A fim de abrir caminho ao verdadeiro saber, Bacon postula uma teoria do entendimento com proficiência a dar conta de sua erraticidade constitutiva. Trata-se da teoria dos ídolos ou “fantasmas” que obsedam o *nous* humano e são obstáculos à realização da ciência.

São eles os “fantasmas da raça, ou tribo”, que lembram o grande mal da família humana, mal ligado à sua natureza, a saber, o antropocentrismo inato que submete todas as coisas à medida do homem; os “fantasmas da caverna”, que lembram o sujeito individual versátil, psicológico no sentido moderno, que marca com seu selo nas profundezas de seu antro pessoal; os “fantasmas do fórum ou da praça pública”, que nasceram do comércio entre os homens, da linguagem graças à qual se comunicam: perdem-se em nomenclaturas, em equívocos, em expressões impróprias, desgarrados na obscuridade de um discurso sem exigência, “proporcional à inteligência dos espíritos inferiores”; por fim, os “fantasmas de teatro”, que representam o cenário mundano das filosofias, onde são montadas, para a credulidade de todos, peças forjadas, representações cuja fama passa de boca em boca, e cujo único mérito é a fascinação exercida por essa exposição pública. (HUISMAN, 2001, p. 107-108)

É neste juízo que Durkheim aconselha que o sociólogo, no momento em que determina o objeto de suas pesquisas e no curso de suas demonstrações, deve proibir-se terminantemente a empregar os conceitos que se formaram fora da ciência e por necessidades que não têm nada de científico.

É preciso que ele se liberte dessas falsas evidências que dominam o espírito do vulgo, que se livre, de uma vez por todas, do jugo dessas categorias empíricas que um longo costume acaba geralmente por tornar tirânicas. Se a necessidade o obriga às vezes a recorrer a elas, pelo menos que o faça tendo consciência de seu pouco valor, a fim de não as chamar a desempenhar na doutrina um papel de que não são dignas. (DURKHEIM, 2007a, p. 27)

O autor alerta que o sentimento se intromete com frequência, tornando essa libertação particularmente difícil em Sociologia. Contudo, o sentimento é objeto de ciência, não o critério da verdade científica, de modo que o sociólogo deve escapar ao domínio das noções vulgares e dirigir sua atenção aos fatos, resguardando a objetividade de sua análise, pois “os caracteres exteriores em função dos quais ele define o objeto de suas pesquisas devem ser tão objetivos quanto possível” (DURKHEIM, 2007a, p. 36).

O critério de toda objetividade é a existência de um ponto de referência que seja constante e idêntico, ao qual a representação possa ser relacionada e que permita elidir dela o que for variável e de subjetivo. Dentre os acontecimentos repetitivos e gerais, o cientista deve identificar aqueles que possuem características exteriores comuns. Por exemplo, o complexo de atos que provocam na sociedade reações classificadas como “penalidades” constituem os fatos sociais identificáveis como “crime”. Os fenômenos, pois, devem ser constantemente considerados em suas manifestações coletivas, sobretudo porque, além de definir a natureza sociológica dos fenômenos, a generalidade distingue o essencial do fortuito.

De acordo com Durkheim, os hábitos coletivos, fora dos atos individuais que desencadeiam, exprimem-se em regras jurídicas e morais, ditos populares, fatos de estrutura social etc. Essas formas de expressão existem de um modo permanente, constituindo “um objeto fixo, um padrão constante que está sempre ao alcance do observador e que não dá margem às impressões subjetivas e às observações pessoais. Uma regra de direito é o que ela é, e não há duas maneiras de percebê-la” (DURKHEIM, 2007a, p. 37).

O sociólogo, ao empreender a exploração de fatos sociais, deve esforçar-se em considerá-los por um ponto de vista em que se apresentem isolados de suas manifestações individuais. A explicação científica exige que o pesquisador mantenha certa distância e neutralidade em relação aos fatos, resguardando a objetividade de sua análise e abandonando seus valores e sentimentos pessoais em relação ao acontecimento a ser estudado e que podem distorcer a realidade dos fatos. Ainda, o sociólogo, a fim de assegurar um método eficiente à sociologia, deve encarar os fatos sociais como objetos exteriores que deveriam ser mensurados, observados e comparados independentemente do que os indivíduos envolvidos pensassem ou declarassem a seu respeito.

Para Durkheim, a Sociologia poderia solucionar os problemas entendidos até então como próprios da Filosofia. A nova ciência revelaria a força capaz de integrar uma ordem social secularizada, contudo moral. A sociedade não é uma simples soma de indivíduos, mas uma realidade com vida própria, um ente superior, mais perfeito, e que precede e sucede aos indivíduos, sobre os quais possui uma autoridade que os constrange, mas que eles amam. Ao considerar a sociedade como um fato *sui generis*, Durkheim chegou ao conceito de consciência coletiva, definida como um conjunto de crenças e dos sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade e que forma um sistema determinado com vida própria. Além disso, o Estado relaciona-se com a organização da sociedade, mas a ultrapassa, e sua função é estabelecer a justiça, combater as irregularidades e impedir o retorno da anomia. A educação formal e a informal exercem uma significativa tarefa na resignação dos indivíduos à sociedade por meio da internalização e transformação das regras em hábitos. Durkheim, por fim, alvitra que direitos e liberdades não são intrínsecos à natureza do indivíduo, foram-lhe adicionados pela sociedade.

CAPÍTULO II – A IMPRESCINDÊNCIA DA MORALIDADE

Este capítulo trata da moralidade relacionada à educação na obra de Durkheim, para quem a moralidade implica uma regularidade, por pressupor uma aptidão para que os mesmos atos sejam repetidos em idênticas circunstâncias. Também declara ser possível constituir identidades autônomas quando os indivíduos são socializados tornando-se conscientes da necessidade da adesão voluntária às regras impostas socialmente. A educação, nessa perspectiva, é um ato de moralização que atende aos interesses da sociedade, enquanto estruturas formais da razão, não da religião. Primeira disposição a ser despertada na criança, a disciplina a habilita a agir moralmente, sendo condição para a própria felicidade, e, por si mesma, é um fator *sui generis* da educação. Os limites impostos ao indivíduo dependem da educação, não ocorrem deliberadamente, e sim em função da autoridade exercida pela regra moral. Durkheim defende a necessidade de uma disciplina na escola e na cidade, sendo que as regras determinantes dos deveres do estudante assemelham-se às que prescrevem a conduta do adulto, e que a educação moral deve ser inserida em toda a vida escolar.

2 CARACTERES DA MORAL

Durkheim aconselha que não devemos representar a moral como algo assaz genérico, que apenas se determina em conformidade com as necessidades.

A moral é, pelo contrário, um conjunto de regras definidas; assemelha-se a um conjunto de outros tantos moldes, de contornos definidos, nos quais somos obrigados a determinar a nossa ação. Essas regras não teremos de as elaborar quando e onde se torna necessário agir, deduzindo-as de princípios mais elevados; elas existem, encontram-se à nossa volta. Elas são a realidade moral sob a sua forma concreta. (DURKHEIM, 1984, p. 125)

A moral de uma dada sociedade impõe às pessoas a consideração de interesses que não os próprios, que ensina a dominar as paixões, os instintos, constituindo leis, ensinando o sacrifício, a privação e a subordinação dos fins individuais aos fins sociais. Nesse corolário, “tudo aquilo que existe em nós de

autenticamente humano provém da sociedade, tudo aquilo que constitui a nossa consciência, enquanto homens, vem da sociedade” (DURKEIM, 2007, p. 72).

Primeiramente, o papel da moral consiste em determinar a conduta, fixando-a e subtraindo-a do arbítrio individual. Devemos obedecer à regra não para evitar castigos ou para obtermos recompensas, mas “simplesmente porque devemos conformar-nos, independentemente das consequências que a nossa conduta nos possa acarretar. Há que obedecermos ao preceito moral pelo respeito que ele nos merece, e só por isso” (DURKHEIM, 1984, p. 129).

Toda moral é apresentada ao indivíduo como um sistema de regras de conduta, “mas todas as técnicas, dentro de tais sistemas, são igualmente rígidas, recorrendo invariavelmente ao emprego de máximas que prescrevem como o sujeito deve conduzir-se em determinadas circunstâncias” (DURKHEIM, 1994, p. 57-58).

Possuir humanidade, nesse aspecto, corresponderia a transcender-se a si mesmo, dominar as paixões e considerar interesses que não os próprios, e “é a sociedade que ensina aos homens a virtude do sacrifício, da privação e a subordinação de seus fins individuais a outros mais elevados” (QUINTANEIRO, 1996, p. 49).

Durkheim professa que a sociedade instituiu nas nossas consciências todo o sistema de representação que mantém a ideia e o sentimento da regra, da disciplina, tanto interna como externa, em nós. Por isso, “adquirimos esse poder de resistirmos a nós próprios, esse domínio sobre as nossas tendências, que constitui um dos traços distintivos da fisionomia humana e que se apresenta tanto mais desenvolvido quanto mais completamente formos homens” (DURKHEIM, 1984, p. 22).

As regras morais constituem uma *kategoria* de regras na qual a ideia de autoridade desempenha um papel absolutamente predominante. E, se violarmos as regras morais, “sujeitamo-nos a consequências bem desagradáveis; arriscamo-nos a ser censurados, a sermos apontados como indesejáveis ou até mesmo a sermos atingidos materialmente na nossa pessoa ou nos nossos bens” (DURKHEIM, 1984, p. 129).

Além das regras morais, há outras regras, que nos ditam modos de agir. Quando uma regra é violada, são geralmente produzidas consequências incômodas ao agente da violação. Ao diferenciar as regras morais das demais regras, Durkheim entende que as primeiras estão investidas de uma autoridade ordenadora em função da qual são obedecidas. A moral, por envolver uma noção de dever, distingue-se de

outros conjuntos de regras e constitui uma obrigação, que é uma das primeiras características da regra moral.

Possivelmente, a análise sociológica de Durkheim é neokantiana em suas bases filosóficas.

O homem, diz Kant, é pessoa moral. Seu direito deriva desse caráter moral de que está investido e está, por consequência, determinado por isso mesmo. Esse caráter moral o torna inviolável; tudo quanto lhe atente contra a inviolabilidade é violação desse direito. (DURKHEIM, 1983, p. 61)

Um indício do pensamento de Kant na teoria moral de Durkheim é a preocupação com a moral e a ética, com uma ciência da moral, como características integrantes da vida social. Kant acredita haver uma realidade na moral que vai além do indivíduo e que associa a ação moral deste. Trata-se de uma condição *a priori*, e Kant, mesmo assim, não deriva de Deus a moral.

Durkheim aceitará facilmente o *a priori* kantiano como uma estrutura transcendental dada à faculdade de entendimento, mas modificará a fonte do *a priori*, de modo a justificar essas estruturas da razão. A fonte transcendental do *a priori* da ação moral é, como Durkheim propõe, a sociedade, cuja existência é ao mesmo tempo anterior e posterior à de qualquer de seus membros. (TIRYAKIAN, 1978, p. 281)

Durkheim pondera a realidade social, inobstante imanente ao mundo natural, isto é, não uma criação ou um instrumento da vontade divina, transcendente a qualquer indivíduo. A realidade social é formada pela interação social e é constitutiva desta, de forma que “o processo de interação social não é apenas gerador da realidade social, mas, sob certas condições, é também regenerador da ordem social” (TIRYAKIAN, 1978, p. 291).

Kant considera moral uma ação que pode ser transformada em uma regra de conduta universal para a humanidade, ou seja, um *dever*, um imperativo categórico. Um ato moralmente bom estriba-se no desinteresse absoluto e é resultante do dever cumprido meramente pelo dever.

Quando as contrariedades e o desgosto sem esperança roubaram totalmente o gosto de viver; quando o infeliz, com fortaleza de alma, mais enfadado do que desalentado ou abatido, deseja a morte, e conserva contudo a vida sem a amar, não por inclinação ou medo, mas por dever, então a sua máxima tem um conteúdo moral. (KANT, 2004, p. 27)

Antipodamente, Durkheim declara que “os atos que pretendem fins exclusivamente pessoais para o agente não possuem valor moral, quaisquer que possam ser” (DURKHEIM, 1984, p. 159). Isso porque, em certos casos, pode-se, “em nome da debilidade humana, desculpar o homem que sacrificou seu dever para conservar a vida; mas nunca ousaremos proclamar como legítimo este sacrifício e, menos ainda, prová-lo-emos com méritos” (DURKHEIM, 1994, p. 88).

Ao ilidir o *vanum argumentandum* kantiano, Durkheim infere que a noção de dever não esgota a noção de moral.

É impossível que nós cumpramos um ato unicamente porque nos foi ordenado, com abstração de seu conteúdo. Para que possamos nos desempenhar como sujeitos, é necessário que o ato desperte de alguma forma a nossa sensibilidade, ou seja, que se apresente a nós, de certo modo, como *desejável*. A obrigação ou o dever não expressam mais do que um destes dois aspectos, o aspecto abstrato da moral. Uma certa *desejabilidade* é outra de suas características, não menos essencial que a primeira. (DURKHEIM, 1994, p. 58)

Não podemos, *pro veritate*, realizar um ato simplesmente porque nos é ordenado. É inadiável que, em paralelo a seu caráter de obrigatoriedade, seja desejado e desejável o fim moral. A desejabilidade inerente à vida moral participa da característica precedente, que é a obrigação, e não se parece com a desejabilidade dos objetos aos quais estão apegados os nossos habituais desejos.

Anexo ao dever, o *bem* é este desejável *sui generis*, a característica sobre a qual se considera útil persistir, particularmente. O dever e o bem são os elementos fundantes da moral. Ambos os elementos não se opõem nem são unos, e os indivíduos agem moralmente respeitando a lei ou pelo amor ao bem. Enquanto o dever é realizado em consonância com a autoridade superior da sociedade, o bem “é a moral concebida como uma coisa boa, que atrai a vontade, que provoca espontaneamente o desejo” (DURKHEIM, 2008, p. 104).

Ora, o problema moral sustenta-se no conceito de dever, assim como para a filosofia de Kant. Porém, se a análise que este faz do ato moral “pode ser admitida como parcialmente exata, é necessário convir que é também insuficiente e incompleta, pois nos mostra apenas um dos aspectos da realidade moral” (DURKHEIM, 1994, p. 70).

Sinopticamente, a ética kantiana era a ética do liberalismo triunfante, a glória do homem-cidadão capaz de se realizar como ser vivo, em obediência ao imperativo categórico da sua consciência.

Entretanto, sob o lume da teoria moral durkheimiana, o dever, o imperativo kantiano, epiloga-se a um aspecto abstrato da realidade moral, que apresenta sempre estes dois aspectos indissociáveis simultaneamente.

Não houve nunca um ato que tenha sido cumprido unicamente por dever; sempre este ato apareceu como bom, de certo modo. No sentido contrário, não há com admitir que existam atos puramente desejáveis, pois estes sempre exigem um certo esforço.

Da mesma maneira como a noção de obrigação – primeira característica da vida moral – permitia criticar o utilitarismo, a noção de bem – segunda característica – permite mostrar a insuficiência da explicação que Kant deu sobre a obrigação moral. (DURKHEIM, 1994, p. 71)

O mestre francês pondera que em um mesmo período a relação dos dois elementos também varia sobremodo, segundo os indivíduos. Historicamente, a moral aparece nas sociedades mais como um bem ou mais como um dever. O sentimento de dever prevalece nas sociedades mais consolidadas.

A ética durkheimiana constitui, portanto, um projeto de uma moral solidária, homogênea, que revela *ex abrupto* o desejável e o possível centro de gravidade do *totum* social: dessa totalidade que é mister respeitar e honrar e que serve de critério para determinar a natureza moral de uma ação – moral que persegue fins impessoais, motivada por sentimentos e interesses altruístas, concordante com os ideais e os valores coletivos.

Opondo-se a Kant, Durkheim raciocina ser possível assimilar os juízos de valor e os juízos de fato, que pressupõem ideais, isto é, valores e conceitos, alicerçados socialmente. Os juízos de fato e os juízos de valor são entidades diferentes, porém assimiláveis, porque a responsabilidade pela emissão de ambas as categorias cabe a uma mesma faculdade do espírito.

Durkheim explica as características do fato moral argumentando que

A sociedade é uma coisa boa, desejável pelo indivíduo, que não pode existir fora dela nem negá-la sem negar-se a si mesmo; e que, ao mesmo tempo, já que a sociedade ultrapassa o indivíduo, este não pode querê-la e desejá-la de um modo particular sem cometer alguma violência contra a sua própria natureza (DURKHEIM, 1994, p. 60).

O fato moral tem o atributo de ser obrigatório: “é um dever conformar-se a ele –, mas também envolve uma dimensão de desejo – o indivíduo aspira a agir moralmente, o que identifica como um bem” (AUGUSTO, 2009, p. 219).

A sociedade é uma autoridade moral que atribui às normas morais um caráter obrigatório, e “o atributo característico de toda autoridade moral é impor respeito, e é em virtude deste respeito que nossa vontade aceita as ordens prescritas por ela” (DURKHEIM, 1994, p. 86).

Há, em toda força moral que reconhecermos ser-nos superior, algo que nos insta a vergar a nossa vontade.

Ora, num certo sentido, poder-se-á dizer que não existe nela nenhuma regra propriamente dita, qualquer que seja a esfera da atividade que ela abranja, que possua de algum modo esta virtude imperativa. Isto porque, uma vez mais, toda a regra impõe; é isso que faz com que não nos sintamos livres de a transformarmos naquilo que quisermos. (DURKHEIM, 1984, p. 128)

Ainda mais, “uma autoridade moral é uma realidade psíquica, uma consciência mais elevada e mais rica que a nossa, a respeito da qual sentimos nossa indiscutível dependência” (DURKHEIM, 1994, p. 110).

A autoridade e a disciplina configuram as personalidades, “já que promovem o desenvolvimento do senso do dever e possibilitam, em consequência, o exercício da verdadeira liberdade, que é fruto da regulamentação e simplesmente inconcebível fora das regras e normas que a definem” (AUGUSTO, 2009, p. 220).

A disciplina aproxima-se à *obligatio*, ao dever, enquanto uma legislação imperativa que reclama obediência total dos homens; já a moral, em seu aspecto objetivo, é atinente a todos os homens pertencentes a uma coletividade, e, em seu aspecto subjetivo, é expressão da moral comum.

Se a sociedade não possui nem a unidade resultante da regulamentação de suas diversas partes, essa harmonia entre as funções produzidas pela boa disciplina, nem aquela que resulta da comunhão de todas as vontades em torno de um objetivo comum, ela não é mais que um monte de areia que com o menor tremor ou com um leve sopro se dispersa completamente. (DURKHEIM, 2008, p. 109)

A vida moral consiste em regras de conduta que incitam o sentimento interior de dever e obrigação. Consequentemente, o descumprimento de uma regra moral produz desaprovação, um sentimento de afronta ou uma réplica ainda mais punitiva;

“em todos os casos, provoca sempre uma sanção moral, entendida enquanto um símbolo visível da regra moral e, portanto, da própria moralidade” (MILLER, 2009, p. 53).

Exemplarmente, agir moralmente significa conformarmo-nos com as regras da moral, que “são exteriores à consciência da criança; elas são elaboradas fora dela; a criança apenas com elas contata em determinado momento da sua existência” (DURKHEIM, 1984, p. 249).

Para agir moralmente, *nihil obstat*, não é mais suficiente respeitar a disciplina, aderir a um grupo.

É preciso ainda que, seja no deferimento à regra, seja no devotamento a um ideal coletivo, tenhamos a consciência, a mais clara e completa possível das razões de nossa conduta. Porque é essa consciência que confere ao nosso ato essa autonomia que a consciência pública atualmente exige de todo ser verdadeiramente e plenamente moral. (DURKHEIM, 2008, p. 124)

O autor declara ser possível a constituição de identidades autônomas quando os indivíduos são socializados tornando-se conscientes da necessidade da adesão voluntária às regras impostas socialmente. As normas podem ser ‘impostas’ aos indivíduos que anelam desviar-se das mesmas, por meio de sanções; “correntes de opinião, crenças e práticas, sentimentos coletivos são ‘impostos’ aos indivíduos quando, uma vez interiorizados, influenciam-nos a pensar, sentir e agir de certas maneiras” (LUKES, 1977, p. 26).

Autonomia supõe adesão consciente à sociedade, já que o indivíduo percebe racionalmente que tal assentimento faz parte de sua natureza, além de ser condição de sua existência.

O que caracteriza o aspecto pluralista da autonomia pode ser melhor resumido pela palavra *funcional*: cada grupo ou comunidade, dentro da comunidade maior, deveria ser dotado da maior autonomia possível, de acordo com o desempenho de sua função, e com o desempenho por outros grupos e comunidades das funções a eles inerentes por tradição ou por plano. A família, a Igreja, o sindicato, a universidade: cada uma destas é uma associação construída em torno de uma função inconfundível. O sucesso de cada uma dependerá, portanto, do grau de autonomia que ela possuir no desempenho de sua função característica – e, também, em seu sentido de liberdade no que concerne à invasão desnecessária por outras associações da sociedade, como o governo político, maior e mais abrangente. (NISBET, 1982, p. 382)

Na possibilidade de haver uma moral, ela tem por objetivo o grupo composto por uma multiplicidade de indivíduos associados, isto é, a “sociedade, com a condição, entretanto, que ela possa ser considerada como uma personalidade qualitativamente diferente das personalidades individuais que a compõem. A moral começa, pois, ali onde começa a união para formar um grupo, qualquer que seja este grupo” (DURKHEIM, 1994, p. 60).

Em um dado momento de sua história, para cada povo “existe uma moral, e é em nome desta moral imperante que os tribunais condenam e a opinião julga”, mas “os aspectos mais essenciais da moral são percebidos, assim, de maneira distinta pelas diferentes consciências” (DURKHEIM, 1994, p. 63).

As regras morais, sob a ascendência da educação, da cultura e do meio, são vistas por cada consciência individual por um ângulo particular. Porém, jamais poderá ser desejada outra moral que não a exigida pelo estado social de seu tempo. Nesse diapasão, almejar outra moral distinta da que está implícita na natureza da sociedade é refutar esta e, extensivamente, a si mesmo.

2.1 Elementos da moralidade

A disciplina é o primeiro elemento da moralidade e “tem por objeto regular a conduta; ela prefigura ações que sempre se repetem em condições determinadas; mas ela não existe sem autoridade” (DURKHEIM, 2008, p. 46).

Para firmar-se, a moral deve ser internalizada pelos indivíduos mediante a disciplina e a reiteração de ações. Ulteriormente, é necessário que a moral seja legitimada através da submissão às regras. A disciplina constitui um meio de realizar a natureza do homem, contudo deve modificar-se de acordo com essa mesma natureza, que é variável segundo as circunstâncias dos tempos.

Não só o conteúdo da disciplina se modifica, mas também a forma pela qual ela é e deve ser inculcada. Não só varia a esfera de ação do homem, como também as forças que nos retêm não são exatamente as mesmas nos diferentes períodos da história. [...] Assim, pelo fato de julgarmos a disciplina necessária, isso não significa que ela deva ser cega e escravizante. É preciso que as regras morais se encontrem investidas de autoridade, sem a qual elas seriam ineficazes, mas, a partir de determinado momento da história, tal autoridade não deve subtraí-las à discussão, não deve transformá-las em ídolos [...]. (DURKHEIM, 1984, p. 153-154)

A disciplina, primeira disposição a ser despertada na criança, a torna habilitada a agir moralmente, sendo condição para a própria felicidade. Por si mesma, a disciplina é um fator *sui generis* da educação, tendo em vista que no caráter moral existem elementos essenciais que unicamente a ela podem dever.

É pela disciplina, e só por ela, que podemos ensinar a criança a moderar os seus desejos, a limitar as suas apetências de toda a espécie, a limitar e, por isso mesmo, a definir os objetivos da sua atividade; e esta limitação é condição da felicidade e da sanidade moral. Obviamente, tal limitação, necessária, varia consoante os países e os tempos; ela não é idêntica nas diferentes idades da vida. À medida que a vida mental dos homens se vai desenvolvendo, à medida que ela se torna mais intensa e mais complexa, necessário se torna que o círculo da sua atividade moral se amplie em idêntica medida. (DURKHEIM, 1984, p. 144)

A sociedade constitui a finalidade eminente de toda atividade moral. Disso resulta que: “a) ao mesmo tempo em que ultrapassa as consciências individuais, lhes é imanente; b) tem todas as características de uma individualidade moral que impõe respeito” (DURKHEIM, 1994, p. 82).

Além de seu tomo para a formação do caráter e do domínio de nós mesmos, a disciplina moral frui a posse de um valor social, já que o dever moral auxilia o indivíduo a viver em acorde com os critérios da normalidade. Os limites a ele impostos dependem da educação, não ocorrem livremente, mas em função da autoridade exercida pela regra moral. Nas crianças, *ipso factus*, devem ser modelados o espírito de disciplina e o espírito de adesão ao grupo social.

O espírito de disciplina deveria fazer com que as crianças percebessem o *dever*, que é uma das dimensões da moral, enquanto o espírito de adesão ao grupo deveria fazer com que elas sentissem a moral sob seu outro aspecto, isto é, como um *bem*. Portanto, dever e bem são as duas faces irredutíveis da moral. (WEISS, 2009, p. 184)

O dever é definido por Durkheim (2008, p. 66) como: “a moral sempre que esta ordena e proíbe; é a moral severa e rude, usando de prescrições coercivas; é a ordem que é necessário obedecer”; e “o bem é a moralidade quando esta se nos apresenta como algo de bom, como um ideal amado, a que aspiramos mercê de um movimento espontâneo de vontade”.

Por um lado, “a moral se nos apresenta como uma legislação imperativa que nos exige uma total obediência”, por outro, “como um magnífico ideal a que a sensibilidade aspira espontaneamente” (DURKHEIM, 1984, p. 200).

A moderação dos desejos possibilita ao homem assegurar racionalmente sua felicidade, mas “é preciso que os indivíduos, conformando-se a ela (disciplina), tenham consciência de quais são seus fundamentos, de modo que sua deferência à moral vigente não chegue ao ponto de acorrentar a própria inteligência” (DURKHEIM, 2008, p. 66).

Segundo o mestre francês, há uma disciplina tanto na escola como na cidade, sendo que as regras determinantes dos deveres do estudante são semelhantes às que prescrevem ao homem feito a sua conduta. Assim, “as sanções e as recompensas que se relacionam com as primeiras não deixam de se assemelhar às sanções e recompensas que sancionam as segundas” (DURKHEIM, 1984, p. 76).

Os atos e as ações humanas distinguem-se em ações pessoais e ações impessoais. Os atos morais perseguem fins pessoais, pois “não existe atualmente, e nunca existiu, um povo que considerasse moral algum ato egoísta, isto é, que visasse unicamente ao interesse pessoal do agente” (DURKHEIM, 2008, p. 70).

Como já mencionado, o segundo elemento da moralidade é a adesão aos grupos sociais.

O espírito de adesão ao grupo produz o sentimento de amor pela sociedade. Indivíduo e sociedade constituem entidades com naturezas distintas. O indivíduo realizará a sua natureza aderindo-se à sociedade, e agir por respeito à sociedade não significa desaproveitar os próprios interesses, anulando-se. Não há, pois, *antithesis* entre a sociedade e o indivíduo.

Muito longe destes dois termos se oporem e apenas se poderem desenvolver em sentido inverso um ao outro, eles têm implicações entre si. Ao querer a sociedade, o indivíduo quer-se a si próprio. A ação que ela exerce nele, designadamente pela via da educação, não tem, de modo algum, por objetivo e por efeito comprimi-lo, diminuí-lo ou desnaturá-lo, mas, pelo contrário, engrandecê-lo, transformá-lo num ser verdadeiramente humano. Não há dúvida de que este engrandecimento somente poderá conseguir-se mercê de um esforço. Mas é precisamente a possibilidade de fazer voluntariamente esse esforço uma das características mais essenciais do homem. (DURKHEIM, 1984, p. 24)

É da sociedade que nos advém tudo o que há de melhor em nós, todas as formas superiores da nossa *praxis*. O homem, para ser um ente moral, deve ser e se sentir solidário com uma sociedade. Por esse motivo, “a educação moral consiste em vincular a criança à sociedade que a envolve imediatamente, que o mesmo será dizer: à família” (DURKHEIM, 1984, p. 182).

A escola é o único veículo moral pelo qual a criança pode metodicamente aprender a conhecer e a amar a pátria. Quando gostamos da nossa pátria e da humanidade em geral, somos solidários com o sofrimento das pessoas. A moral reproduz fielmente a estrutura da sociedade, que existe desde que seus membros disseminem os traços essenciais de um mesmo ideal, isto é, do ideal coletivo.

Foi a sociedade que, ao formar-nos moralmente, nos transmitiu os sentimentos que nos ditam tão imperativamente a nossa conduta, ou que reagem tão energicamente quando recusamos ceder às suas imposições. A nossa consciência moral é obra sua e expressa-a. Quando a nossa consciência fala, é a sociedade que fala em nós. Ora, o tom em que ela nos fala é a melhor prova da autoridade excepcional de que se encontra investida. (DURKHEIM, 1984, p. 193)

Apenas a sociedade encontra-se acima dos indivíduos, e dela emana toda a autoridade imperativa. Com efeito, sempre que a disciplina moral nos reprime, é a sociedade que de fato nos reprime e limita concretamente. Primeiro elemento da moralidade, a disciplina é a sociedade que nos dita as suas ordens e nos dá seu *corpus juris*.

Já na adesão ao grupo, o segundo elemento da moralidade, a sociedade é concebida como uma realidade boa e desejada, como um objetivo que atrai e como um ideal a ser realizado. A adesão a um grupo viabiliza a realização do homem, enquanto um ser social, e “quem faz o homem é este conjunto de bens intelectuais que constitui a civilização e a civilização é obra da sociedade” (DURKHEIM, 1983, p. 223).

Por viver em nós e por nós, a sociedade nos supera no que tange ao exterior e ao interior; e é uma grande potência moral, que nos transcende física e moralmente. A civilização, que resulta da cooperação dos homens vinculados durante sucessivas gerações, é uma obra essencialmente social – “é da sociedade que nós recebemos a civilização” (DURKHEIM, 1994, p. 83).

A civilização deve ser considerada a reunião dos mais elevados valores humanos, e da qual a sociedade é fonte e guardiã, além de conduto até cada um de nós, que atingimos apenas uma pequena porção das riquezas morais e intelectuais das quais a civilização é depositária. Ou seja, “aquilo que faz de nós seres verdadeiramente humanos é precisamente o que conseguimos assimilar deste conjunto de ideias, sentimentos, crenças e preceitos de conduta a que se chama civilização” (DURKHEIM, 1994, p. 84).

Além disto, “o conjunto de bens intelectuais e morais que constitui a civilização em cada momento da história tem por base a consciência da coletividade, e não a do indivíduo” (DURKHEIM, 1994, p. 102).

O fim último da educação moral é a adesão da criança aos grupos, cujo exercício efetivo ocorre mediante o estímulo. A escola é um grupo real, do qual a criança faz parte necessária e naturalmente. Por consequência, é pela escola que a criança pode ser conduzida para uma vida coletiva diferente da vida familiar. A participação e o gosto pela vida coletiva são produzidos pela escola, meio pelo qual há a elevação geral de todo o seu ser. A vida coletiva da classe deve especificamente ser nutrida por ideias, sentimentos e responsabilidades comuns.

Família, pátria e humanidade são os mais importantes grupos sociais, sendo que “os sentimentos que nascem e se desenvolvem no seio dos grupos têm uma energia que os sentimentos puramente individuais não alcançam” (DURKHEIM, 1994, p. 136).

Estes grupos sociais representam fases diferentes da evolução social e moral. Tais fases prepararam-se umas e outras e, conseqüentemente, os grupos correspondentes podem sobrepor-se sem se excluírem. Durkheim, *ex professo*, elucida que:

Do mesmo modo que cada um deles tem as suas atribuições na prossecução do desenvolvimento histórico, também eles se completam mutuamente no presente; cada qual tem a sua função. A família envolve o indivíduo de uma forma muito diferente da pátria, e responde a outras necessidades morais. Entre ambas não há, pois, que proceder a uma opção exclusiva (DURKHEIM, 1984, p. 177).

A escola, segundo o mestre francês, é essencial na formação do caráter da criança, enquanto a família, por ocupar-se das relações privadas, pratica uma moral acima de tudo afetiva, incompatível com a vida social. Assim, com sua própria anuência, a família foi substituída pela escola, ciente de que toda educação objetiva à vida pública.

De acordo com o mestre francês, “só quando submetidos à tripla ação da família, da pátria e da humanidade, os homens são moralmente completos” (AUGUSTO, 2009, p. 220).

Os grupos sociais não são excludentes, são complementares e cada um, em termos hierárquicos, responde a necessidades morais distintas. Os grupos são

ordenados, tratando-se da sociedade política ou pátria, que submete as famílias e encarna parcialmente a ideia de humanidade. *In continenti*, interesses políticos, judiciais, internacionais, dentre outros, assim como acontecimentos científicos, econômicos etc., arrastam o indivíduo para fora do ambiente doméstico, levando-o a fixar a atenção em outros objetivos. Desta forma, “o centro de gravidade da vida moral, que outrora residia na família, tende cada vez mais a deslocar-se. A família transforma-se num órgão secundário do Estado” (DURKHEIM, 1984, p. 178).

Ao tratar do terceiro elemento da moralidade, que é a autonomia da vontade, Durkheim tece uma crítica a Kant, para o qual a vontade não poderia ser inteiramente moral quando não é autônoma, submetendo-se passivamente a uma lei não legislada por ela própria. Trata-se, considerando-se a teoria de Durkheim, de um *thema probandum*, pois enquanto a razão abrange o universal, a sensibilidade toca o particular, de modo que a lei da razão é um jugo para as inclinações humanas, sobre as quais exerce um real constrangimento. Com argúcia, instrui o mestre francês: “entre a lei da razão e a nossa faculdade sensível, existe um verdadeiro antagonismo e, por conseguinte, a primeira só pode impor-se à segunda mercê de um autêntico constrangimento” (DURKHEIM, 1984, p. 216).

Por não ser transcendente, a razão está sujeita à lei do mundo. Kant admite que a vontade, desde que puramente racional e autônoma, independe da lei da natureza. Durkheim, *a fortiori*, não denega que o mundo moral, do qual somos senhores, não nos é exterior; em nós é representado por um sistema de ideias claras e distintas de cujas relações totais nos apercebemos. Com efeito, o autor alude à filosofia cartesiana, de cujos preceitos ou regras

O primeiro era o de nunca aceitar como verdadeiro algo que eu não conhecesse claramente como tal; ou seja, de evitar cuidadosamente a pressa e a prevenção, e de nada fazer constar de meus juízos que não se apresentasse tão clara e distintamente a meu espírito que eu não tivesse motivo algum para duvidar dele (DESCARTES, 1983, p. 49).

No tocante ao terceiro elemento da moralidade, a regra que prescreve os atos por nós efetuados deve ser livremente desejada, ou seja, livremente aceite, mas também esclarecida. Ensinar a moral não se abrevia a inculcá-la ou forjá-la, mas em explicá-la: “ora, recusarmos à criança qualquer explicação do gênero, não tentarmos fazer-lhe compreender os motivos das regras que ela deve seguir, é condenarmo-la a uma moralidade incompleta e inferior” (DURKHEIM, 1984, p. 224).

Não podendo abrigar-se em uma moral religiosa, o terceiro elemento da moralidade constitui a característica diferencial da moral laica, implicando que há uma ciência humana da moral e, ilativamente, que os fatos morais são fenômenos naturais provindos da razão.

Em virtude da necessidade da regra e da disciplina, a moral é uma moral do dever e, ao mesmo tempo, do bem, pois consigna à atividade do homem uma direção boa e que encerra o que é pontual para despertar o desejo e atrair a vontade.

Deste ponto de vista, com efeito, a maneira de formarmos moralmente a criança não consiste em repetir-lhe, ainda que calorosa e convictamente, um certo número de máximas muito gerais, válidas para todas as épocas e para todos os países, mas sim de lhe fazermos sentir as suas necessidades, de a iniciarmos na vida e de a prepararmos assim para uma participação nos empreendimentos coletivos que a aguardam. (DURKHEIM, 1984, p. 227)

O indivíduo deve subjugar-se à regra e devotar-se ao grupo para poder transfazer-se genuinamente em um homem. A moralidade é eminentemente humana e, ao concitar o homem a superar-se a si mesmo, encoraja-o a realizar a sua natureza de homem. Logo, a educação moral deve ser inserida em toda a vida escolar, assim como a moral imiscui-se na teia da vida coletiva. Apesar de manter-se una com a base, a moral é, *ultima ratio*, múltipla e variada como a própria vida.

2.2 As regras morais

As ações morais ocorrem de acordo com regras preestabelecidas, objetivando, a exemplo da moral laica, a submissão dos indivíduos à sociedade, um ser superior, exterior e coercitivo a eles. Durkheim entende não existirem “duas classes diferentes de regras morais, umas para proibir e outras para ordenar, mas são unicamente duas espécies de um mesmo gênero” (DURKHEIM, 1994, p. 69).

As regras morais possuem uma autoridade que compreende a noção de dever, aparecendo-nos como desejáveis, apesar de o seu cumprimento ocorrer com um esforço que nos conduz para fora de nós mesmos, elevando-nos acima de nossa própria natureza, inclusive por meio de constrangimento. A coação é necessária para que o homem adicione à sua natureza física a natureza social, cuja

superioridade permite a ele ultrapassar-se, tendo, “no entanto, o prazer de partilhar com outros homens interesses comuns, de levar com eles uma mesma vida moral” (QUINTANEIRO, 1996, p. 23).

Os domínios da vida moral e da vida social são coincidentes, de modo que precisar os fins da regra moral implica definir os objetivos da própria sociedade, entendida como “a natureza, mas elevada ao mais alto nível de seu desenvolvimento, concentrando todas as suas energias para, de certa maneira, superar-se a si própria” (DURKHEIM, 1994, p. 145).

Enquanto o dever é uma ação prescrita, as ações morais equiparam-se a regras preestabelecidas, sendo a moral um sistema de regras de ação predeterminante da conduta. As regras de tal sistema exercem uma ação coercitiva que circunscreve a ação humana.

A *regularidade* imposta pela regra à ação é o primeiro elemento constitutivo de uma disposição moral. A regularidade é uma característica precípua de toda ação moral, pois principia o que se tornará um hábito. Para Durkheim, “todo hábito coletivo apresenta quase que inevitavelmente certo caráter moral” (DURKHEIM, 2008, p. 43).

A disciplina, nessa ótica, transmite hábitos *ad libitum*, porém impõe-lhe freios, sendo útil ao interesse da sociedade e do próprio indivíduo. Trata-se de um meio sem o qual não poderia haver cooperação regular. É mediante a disciplina que o indivíduo aprende a moderar o desejo e ser feliz. Tal “faculdade de contermos as nossas tendências, de resistirmos a nós mesmos, faculdade que adquirimos na escola através da disciplina moral, é a condição indispensável para o aparecimento da vontade refletida e pessoal” (DURKHEIM, 1984, p. 150).

A regra moral é também caracterizada pela noção de *autoridade* porque é um imperativo ordenado externamente, “o ascendente que sobre nós exerce qualquer poder moral que nos seja reconhecidamente superior”; “os direitos e os costumes estabelecem nossa conduta” (DURKHEIM, 2008, p. 41).

A forma da regra moral é o caráter imperativo da moralidade. Dada a autoridade existente nas regras morais, elas são legítimas forças em desfavor das quais vêm embater-nos nossos desejos, carências e apetências tendentes a tornarem-se imoderados. Essas forças não são materiais, não mobilizam diretamente os corpos, mas movem os espíritos e “têm em si tudo o que é preciso

para obrigar a vergar as vontades, a constrangê-las, a sustê-las, a incliná-las neste ou naquele sentido” (DURKHEIM, 1984, p. 142).

Diferentemente dos hábitos, as regras impõem-se aos indivíduos como algo exterior, através da noção de autoridade, à qual obedecem de forma aceite. E as regras morais sempre possuem fins impessoais, isto é, a própria sociedade, que é superior à simples soma de indivíduos, como *meta optata*.

É conveniente advertir de novo aqui que a personalidade coletiva deve ser outra coisa que o total dos indivíduos de que está composta, porque se não fosse mais do que uma soma, não poderia alcançar mais valor moral que os elementos de que está formada. Chegamos, pois, a esta conclusão: se existe uma moral, um sistema de deveres e obrigações, é preciso que a sociedade seja uma pessoa qualitativamente diferente das pessoas individuais que compreende e de cuja síntese é o resultado. (DURKHEIM, 1994, p. 79)

O ato egoísta é destituído de uma dimensão moral, de um *quantum* ético. Os indivíduos deixados a si mesmos possuem desejos infinitos, sendo, portanto, incapazes de se satisfazerem, e “só atingem um certo equilíbrio graças a uma força exterior de ordem moral, que lhes ensina a moderação e os ajuda a encontrar a paz” (ARON, 1987, p. 313).

Neste viés, pode-se dizer que

O altruísmo, definido como um ato voltado para o outro, ou como um ato movido por fins impessoais, é, por outro lado, o lugar da moralidade. Além disso, é no registro do “vínculo ao grupo” e, portanto, do ato voltado para o outro, que Durkheim tratou do altruísmo das crianças. O interesse de sua apresentação está no fato de que ela lhe forneceu a ocasião para retornar ao par egoísmo-altruísmo de uma maneira original. (STEINER, 2009, p. 105)

Pelo fato de ser um ente consciente, a criança não é puramente egoísta, e é capaz de qualquer altruísmo desde o começo da vida, pois tem aptidão em se solidarizar com algo que não ela própria. Egoísmo e altruísmo são, em essência, manifestações intimamente envolvidas de toda a vida consciente. Havendo consciência, “existe um sujeito que se pensa distinto de tudo quanto não seja ele, um sujeito que diz ‘eu’. Enquanto pensar assim e concentrar a sua atividade em si mesmo, assim representado, ele procede como um egoísta” (DURKHEIM, 1984, p. 325).

A própria vida em sociedade presume uma regularidade não adstrita ao mundo social, “considerado por Durkheim como um conjunto moral, tendo sua estrutura e organização sujeitas ao entendimento racional” (TIRYAKIAN, 1978, p. 254).

É a moral de cada sociedade que determina as ações admissíveis socialmente, regulando a conduta dos homens.

Para Durkheim, portanto, a moral é um fenômeno social, e os fenômenos sociais têm um componente moral intrínseco; naturalmente, como corolário, o que é imoral – isto é, aquilo que nos surpreende como contrário às normas e padrões, ou à moral, não é um atributo intrínseco das coisas, mas uma qualidade do comportamento, da ação social; a moral refere-se à ação moral, em lugar de ser apenas uma atitude individual ou um estado de espírito. O que está na essência da noção de ordem social é uma ordenação moral ou normativa da conduta interpessoal. (TIRYAKIAN, 1978, p. 290)

Entender a moral é critério imprescindível para que ela possa ser espontaneamente aceita em um mundo onde não basta obedecer cegamente, o que provocaria a anomia, somente evitável pela autonomia, ou seja, pela consciência sobre a autêntica origem da moralidade, a sociedade “a coisa mais santa por excelência” (DURKHEIM, 2008, p. 113).

Os indivíduos, desde o nascimento, estão submetidos a regras e normas que devem ser cumpridas em prol da coesão social. Embora a natureza da moral seja una, os preceitos morais variam em cada sociedade. Obedecer à moral da própria época não significa deixar de contraditá-la quando for inapropriada. Conquanto o obstáculo ao espírito da disciplina conduza à desordem e à anarquia, a educação moral deve fazer a criança sentir a autoridade da sociedade e, ao mesmo tempo, nela despertar e desenvolver a energia moral. O homem é concebido em sua individualidade, mas sem se abster às suas obrigações e aos deveres sociais, isto é, sem se tornar egoísta.

2.3 Anomia

Durkheim, investigando as formas de patologia social, introduziu o conceito de anomia, isto é, de ausência ou desintegração das normas sociais, especialmente nas sociedades orgânicas desenvolvidas. A anomia apareceria quando diversas

funções sociais se tornassem superlativamente pusilânimes ou intermitentes. Como nas sociedades mais complexas, baseadas na diferenciação, nem sempre as tarefas individuais correspondem aos desejos e às aptidões dos indivíduos, os valores ficam debilitados e a sociedade, ameaçada pela desintegração. Atento às consequências éticas e políticas dessa desintegração, resultante da divisão do trabalho social, Durkheim propõe as formas cooperativistas de produção econômica.

Vê-se assim que, sob certas circunstâncias, a divisão do trabalho age de maneira dissolvente, deixando de cumprir seu papel moral: o de tornar solidárias as funções divididas. As normas, que em estado natural se desprendem por si mesmas como prolongações da divisão do trabalho, deixam de moderar a competição presente na vida social e de promover a harmonia das funções. Caracteriza-se aí um estado de *anomia*. São três os casos em que isto se dá: nas crises industriais e comerciais que denotam que as funções sociais não estão bem adaptadas entre si; nas lutas entre o trabalho e o capital, que mostram a falta de unidade e a desarmonia entre os trabalhadores e os patrões; e na divisão extrema de especialidades no interior da ciência. (QUINTANEIRO, 1996, p. 45-46)

À luz da teoria durkheimiana, as sociedades contemporâneas caracterizam-se por uma forte divisão do trabalho, que é fonte de civilização e condição imprescindível do desenvolvimento intelectual e material das sociedades: “perguntar-se qual é a função da divisão do trabalho é, portanto, procurar a que necessidade ela corresponde” (DURKHEIM, 1999, p. 13).

Mediante a divisão do trabalho, os habitantes da cidade são agrupados de acordo com sua profissão.

Cada profissão, com efeito, constitui um meio *sui generis* que requer aptidões específicas e conhecimentos especiais, em que predominam certas ideias, determinados usos, certas maneiras de ver as coisas; e uma vez que a criança deve estar preparada com vista à função que será chamada a cumprir, a educação, a partir de uma certa idade, deixa de poder ser a mesma para todos os sujeitos aos quais é ministrada. (DURKHEIM, 1984, p. 63)

A divisão do trabalho teria por função gerar a solidariedade, conferindo inteligibilidade às operações dos trabalhadores. Restabelecendo a solidariedade entre os homens, a divisão do trabalho social assumiria sua têmpora moral, avultando a coesão, a integração e a simetria na sociedade moderna. Inobstante, a “consciência coletiva tornava-se mais fraca e vaga à medida que a divisão do trabalho se desenvolvia. É inclusive em consequência dessa indeterminação

progressiva que a divisão do trabalho se torna a fonte principal da solidariedade” (DURKHEIM, 1999, p. 283).

A existência de uma sociedade e a própria coesão social baseiam-se em um grau de consenso entre os indivíduos, designado por solidariedade. O conceito de solidariedade social é o elemento especialmente relevante e que, *expressis verbis*, conduziu Durkheim a distinguir os principais tipos de grupos sociais. Ele propõe que cada tipo de sociedade é caracterizado por uma forma diferente de solidariedade social por haver semelhança de mentalidade e comunidade de ideias e sentimentos, ou por originar-se da diferenciação de funções e da divisão do trabalho.

Segundo ele, de fato, os indivíduos na sociedade moderna vão aos poucos ganhando autonomia em relação à sociedade, embora dependam cada vez mais dessa mesma sociedade para sobreviver. Para dar conta dessa contradição, Durkheim mostra que a solidariedade social se transformou, passando de uma forma mecânica a uma forma orgânica e contratual, por intermédio e pelo desenvolvimento de uma divisão do trabalho, sem dúvida inelutável, que encoraja a afirmação da identidade individual. (CUIN; GRESLE, 1994, p. 95)

Os liames que unem cada elemento ao grupo constituem a *solidariedade*, e esta pode ser *mecânica* ou *orgânica*, de modo que “sob a influência da primeira solidariedade os indivíduos se fundem numa massa, por assim dizer, ao passo que no caso da segunda cada qual tem sua esfera de ação, embora dependente das contribuições específicas de outros para o bem-estar do todo” (TIRYAKIAN, 1978, p. 265).

Nessa direção, o trabalho de classificação da sociedade deveria, segundo Durkheim, ser efetuado com base em uma sutil observação experimental.

Inclusive foi preciso que a divisão do trabalho já tivesse começado a existir para que sua utilidade fosse percebida e sua necessidade se fizesse sentir; e somente o desenvolvimento das divergências individuais, ao implicar uma maior diversidade de gostos e de aptidões, haveria necessariamente de produzir esse primeiro resultado. (DURKHEIM, 2007a, p. 72)

A divisão do trabalho é *conditio sine qua non* do desenvolvimento intelectual e material das sociedades. Inclusive, Durkheim viu “a função da divisão do trabalho como sendo a de criar solidariedade no sistema social como um todo” (BOTTMORE; NISBET, 1978, p. 747).

Segundo o mestre francês, nas sociedades onde prevalecia a solidariedade mecânica, os indivíduos diferem pouco entre si, e vinculam-se a partir da semelhança de valores expressos na tradição, na religião ou no sentimento comum. O clã e a horda são exemplos desse *statu quo* de sociedade, na qual não se pode, sem ser punido, escapar dos costumes dos ancestrais.

Para o mestre francês, a vida social seria derivada de uma dupla fonte, a saber: a similitude das consciências e a divisão do trabalho social.

O indivíduo é socializado no primeiro caso, porque, não tendo individualidade própria, confunde-se, como seus semelhantes, no seio de um mesmo tipo coletivo; no segundo, porque, tendo uma fisionomia e uma atividade pessoais que o distinguem dos outros, depende deles na mesma medida em que se distingue e, por conseguinte, da sociedade que resulta de sua união. (DURKHEIM, 1999, p. 216)

Primacialmente, a sociedade na qual prevalece o tipo orgânico de solidariedade define-se pela diferenciação social, de que o contratualismo, segundo Durkheim, é uma consequência e manifestação. Portanto, “a sociedade de diferenciação orgânica não se poderia manter se, fora ou acima do reino contratual, não houvesse imperativos e interditos, valores e objetos sagrados coletivos, que vinculassem as pessoas ao todo social” (ARON, 1987, p. 307).

Durkheim, em contraponto, afirma que a sociedade moderna não repousa no contrato e, se fosse “contratualista”, poderia ser explicada pelo comportamento dos indivíduos.

É verdade que as obrigações propriamente contratuais podem se fazer e se desfazer pelo simples acordo das vontades. Mas não se deve esquecer que, se o contrato tem o poder de ligar, é a sociedade que lhe confere esse poder. [...] Portanto, todo contrato pressupõe que, por trás das partes que o estabelecem, há a sociedade pronta para intervir a fim de fazer respeitar os compromissos assumidos. (DURKHEIM, 1999, p. 89)

Os filósofos jusnaturalistas Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau partem da hipótese do homem em *estado de natureza*, isto é, antes de qualquer sociabilidade, quando seria *domino* exclusivo de si e dos seus poderes. Por exemplo, enquanto Hobbes concebia o homem no estado natural como um lobo para o outro homem (*homo homini lupus*) e vivenciando uma guerra de todos contra todos (*bellum omnium contra omnes*), Rousseau o vê como livre, sadio, bom e feliz.

O verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer *isto é meu* e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo. Quantos crimes, guerras, assassinios, misérias e horrores não poupou ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou enchendo o fosso, tivesse gritado a seus semelhantes: “Defendei-vos de ouvir esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos e que a terra não pertence a ninguém!”. (ROUSSEAU, 1973, p. 270)

Sob o olhar do jusnaturalismo, o Estado representa uma instituição consequente de um pacto estabelecido livremente entre os indivíduos, celebrado ante a ameaça que significaria a não interrupção da vigência do estado de natureza.

Tantos são os inconvenientes desse estado que os homens decidiram renunciar à sua liberdade natural, principalmente ao direito de executar a lei de natureza com as próprias mãos, entregando-o ao corpo político formado nesse mesmo ato de renúncia. Esse é o pacto que dá origem à sociedade política (que Locke também denomina comunidade), isto é, um único corpo, político, representado pelo governo. (ABRÃO, 1999, p. 244)

Assim, na sociedade estatal, o poder do governo tem fulcro na concessão consensual do poder de regulação da vida social.

O mestre francês, *ex adversus* àqueles filósofos, argumenta que a vida social é natural por ser derivada não dos indivíduos, mas do ser coletivo, que, por si mesmo, é uma natureza *sui generis*, resultante “dessa elaboração especial à qual estão submetidas as consciências particulares devido à sua associação e da qual se desprende uma nova forma de existência” (DURKHEIM, 2007a, p. 95).

Mesmo reconhecendo a relevância dos contratos, o autor assevera que o elemento contratual deriva da estrutura social, e inclusive um derivado do estado de consciência coletiva na sociedade moderna. Os contratos localizam-se em um contexto social não determinado pelos indivíduos. Ou seja, “os contratos são concluídos entre indivíduos, mas suas condições são fixadas por uma legislação que traduz a concepção que a sociedade global tem do justo e do injusto, do tolerável e do proibido” (ARON, 1987, p. 304).

É com justificativa na sociedade que se pode compreender o que são os indivíduos e como e por que eles estabelecem livremente contratos entre si. Durkheim, ao considerar qualquer contrato como parte de um sistema ou estrutura *lato sensu*, conduz-se às bases pré-contratuais do contrato, que são toda a rede de tradições, entendimentos e regras legados e que alicerçam o contrato moderno.

O que faz do contrato um instrumento que deve ser cumprido, respeitado, com as inobservâncias punidas pela lei, é que muito antes de ter surgido a ideia do contrato de indivíduo a indivíduo, em nosso desenvolvimento social, havia um contrato ou acordo do homem com os deuses, expresso ritualmente. O aparecimento do contrato moderno é apenas uma secularização do que era originalmente um ritual muito sagrado – daí o poder de persistência inerente ao contrato. (BOTTOMORE; NISBET, 1978, p. 740)

A possibilidade dos contratos consiste, portanto, na existência de uma condição e sociabilidade que os precede, “um sistema social com suas normas e valores que permite avaliar a diferenciação, como de resto permite definir e atribuir os papéis sociais. Eis o sentido que se deve dar à afirmação de Durkheim de que a sociabilidade preexiste nos contratos” (PIZZORNO, 1977, p. 51).

Ademais, “as relações contratuais se desenvolvem necessariamente com a divisão do trabalho, pois esta não é possível sem a troca, de que o contrato é a forma jurídica” (DURKHEIM, 1999, p. 400).

O elemento contratual deriva da estrutura da sociedade, e “para que haja uma esfera cada vez mais ampla, em que os indivíduos possam concluir livremente acordos entre si, é preciso que a sociedade tenha uma estrutura jurídica que autorize essas decisões autônomas dos indivíduos” (ARON, 1987, p. 304).

Conforme os pressupostos durkheimianos, o indivíduo foi consagrado pela sociedade, e a sua emancipação progressiva não significa uma extenuação, mas uma transformação do bem social. Nessa linha, “a sociedade moderna, portanto, objetivamente torna o indivíduo mais dependente de outrem, devido ao caráter fragmentar de sua tarefa e, ao mesmo tempo, leva-o a tomar consciência de sua ‘diferença’, de sua personalidade própria” (HUISMAN, 2001, p. 306).

Enquanto a solidariedade mecânica “só é possível na medida em que a personalidade individual é absorvida na personalidade coletiva”, a solidariedade orgânica “só é possível se cada um tiver uma esfera de ação própria, por conseguinte, uma personalidade” (DURKHEIM, 1999, p. 108).

Por se tornar a fonte eminente da solidariedade social, a divisão do trabalho torna-se também a razão da ordem moral. Inclusive, a personalidade individual desenvolve-se com a divisão do trabalho, que cria entre os homens um sistema completo de direitos e deveres que os associam uns aos outros de modo perene. Mas somente a personalidade moral situada acima das personalidades particulares compõe a coletividade, pois uma regulamentação moral ou jurídica expressa

basicamente necessidades sociais que apenas a sociedade pode conhecer. Deste modo, “a função da divisão do trabalho é, enfim, a de integrar o corpo social, assegurar-lhe a unidade. É, portanto, uma condição de existência da sociedade organizada, uma necessidade” (QUINTANEIRO, 1996, p. 32).

A sociedade, para manter-se, necessita

Que o trabalho se divida entre os seus membros, e se reparta entre eles de determinada maneira em vez de qualquer outra. É por isso que ela prepara, com os seus próprios meios e pela via da educação, os trabalhadores especializados de que necessita. É portanto para ela, e também por ela, que a educação assim se diversificou (DURKHEIM, 1984, p. 64).

A ausência de disciplina econômica acarreta a diminuição da moralidade pública, e “não só a divisão do trabalho apresenta a característica pela qual definimos a moralidade, como tende cada vez mais a se tornar a condição essencial da solidariedade social” (DURKHEIM, 1999, p. 422).

Para Durkheim, o efeito mais notável da divisão do trabalho, a qual supõe dois seres mutuamente dependentes entre si, por serem incompletos, não é potencializar o rendimento das funções divididas, mas torná-las, acima de tudo, solidárias. No entanto, o desenvolvimento da divisão do trabalho e do individualismo pode promover uma patologia da consciência coletiva, uma decomposição do corpo social, que é a própria anomia, cujo estado, entretanto, “é impossível onde quer que os órgãos solidários se encontrem em contato suficiente e suficientemente prolongado” (DURKHEIM, 1999, p. 385).

A liberdade, de acordo com o mestre francês, consiste no fato de a sociedade moderna libertar o homem da escravidão de suas paixões mediante freios morais moderadores, tendo em vista o convencimento racional de ser a obediência uma *arete* moral. Os indivíduos, nas sociedades modernas, “não são mais intercambiáveis, e cada um pode realizar a própria vocação”, e “é importante, pois, atribuir um conteúdo muito extenso e uma autoridade suficiente à consciência coletiva numa sociedade onde o individualismo se tornou a lei suprema” (ARON, 1987, p. 347).

O mesmo grau de convencimento evidencia-se quanto à justiça. A sociedade, fonte de moderação, é local da edificação da liberdade individual, assim como da aplicação de justiça social. O papel da sociedade não é outro senão definir o *telos* que orienta as ações dos indivíduos, pois “a anomia ilustra justamente o caso em

que se pode demonstrar que uma ausência de ordem social tem como consequência uma desordem psíquica” (PIZZORNO, 1977, p. 72).

Por isso, é no horizonte da anomia que se estabelece o tema da disciplina social, reunida em torno de rotinas e hábitos sociais capazes de governar as paixões e os desejos irrestritos dos homens *in nomine* do bem comum.

O homem individual é um homem de desejos, e, por isso, a primeira necessidade da moral e da sociedade é a disciplina. O homem precisa ser disciplinado por uma força superior, autoritária e amável, isto é, digna de ser amada. Esta força, que ao mesmo tempo se impõe e atrai, só pode ser a própria sociedade (ARON, 1987, p. 319).

Nessa inferência, se em uma determinada instituição de ensino não prevalecer a disciplina, mas o azo à vazão dos desejos e paixões irrestritos dos alunos, a sociedade escolar e a moral poderiam ficar seriamente comprometidas. Afinal, alvitra Durkheim, é diante de uma potência moral digna de respeito que as paixões humanas adernam-se. Inexistindo essa autoridade, ocorre a prevalência da lei do mais forte, alusivamente à teoria hobbesiana. O estado de desregramento ou *anomia*, portanto, “ainda é reforçado pelo fato de as paixões estarem menos disciplinadas no próprio momento em que teriam necessidade de uma disciplina mais vigorosa” (DURKHEIM, 2000, p. 322).

A carência de uma definição dos fins individuais, que se tornam desmesurados ante a falta de critérios para avaliar sua realização é patenteada pela anomia, cujo remate depende da existência ou da formação de um grupo no qual se possa constituir o sistema de regras imprescindível à sociedade. Durkheim impetra que, a fim de impedir a condição anômica, o Estado deve perceber as transformações sociais tempestivamente e alterar a lei – *id est*, o elemento necessário à perfeita integração entre os indivíduos e que os possibilita agir no interior da sociedade –, incorporando as práticas anteriormente não legais à mesma.

De acordo com a teoria moral de Durkheim, a disciplina é a primeira disposição a ser despertada na criança, habilitando-a a agir moralmente, sendo condição para a própria felicidade. A disciplina é um fator *sui generis* da educação, pois no caráter moral existem elementos essenciais que somente a ela podem dever. O segundo elemento da moralidade é a adesão aos grupos sociais, geradora do sentimento de amor pela sociedade, concebida como uma realidade boa e desejada, como um objetivo que atrai e um ideal a ser realizado. O terceiro elemento

da moralidade é a autonomia da vontade, segundo a qual a regra que prescreve os atos efetuados pelos indivíduos deve ser livremente desejada e esclarecida. Durkheim define o dever como a moral que ordena e proíbe, a ordem que deve ser obedecida; e o bem é definido como a moralidade enquanto algo de bom, como um ideal amado e aspirado por um móbil espontâneo da vontade. As regras morais estão investidas de uma autoridade ordenadora em função da qual são obedecidas. A moral, por envolver uma noção de dever, distingue-se de outros conjuntos de regras e constitui uma obrigação, uma das primeiras características da regra moral. A moral de cada sociedade determina as ações admissíveis, regulando a conduta dos homens. Tudo o que existe nos indivíduos de autenticamente humano emana da sociedade. Esta ensina aos homens a virtude do sacrifício, da privação e a subordinação de seus fins individuais aos coletivos.

CAPÍTULO III – O FENÔMENO SOCIAL DA EDUCAÇÃO

Este capítulo analisa a educação como um fenômeno social, segundo o pensamento de Durkheim. Cada sociedade possui um sistema de educação que é imposto aos indivíduos. Os sistemas de educação de cada período histórico respondem a exigências sociais e sua função é perpetuar os valores da coletividade. A definição da educação requer considerar os sistemas educativos existentes ou que já tenham existido, compará-los e deles apreender os caracteres comuns. A educação consiste na ação de uma geração de adultos sobre uma geração de indivíduos jovens, crianças e adolescentes, além de variar conforme as classes sociais, as regiões, as profissões e também de uma sociedade para outra. Durkheim entende ser preciso inculcar a consciência coletiva na alma das crianças, por isso a prioridade da educação infantil é introjetar, além da disciplina, valores e costumes sociais aos quais as crianças não chegariam de maneira espontânea. Na escola, há todo um sistema de regras que predeterminam o comportamento da criança, e nela desperta a lógica da vida em grupo e a necessidade de aderir a forças coletivas. A autoridade do mestre é um aspecto da autoridade do dever e da razão; contudo, a socialização da criança não significa desprezar a personalidade humana ou a noção de responsabilidade e de iniciativa. O autor refuta a moral religiosa que norteava a conduta das pessoas até o início da modernidade, aclarando que a moral laica pode revelar o justo atributo da formação do novo homem, apto a subordinar-se à vida moral e social. Tal é a obra da educação.

3 SISTEMAS DE EDUCAÇÃO

Na obra *Educação e Sociologia*, Durkheim sustenta que a educação constitui “um fenômeno eminentemente social”, e “cada sociedade, considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível. É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos” (DURKHEIM, 1978, p. 36-37).

Somos obrigados a seguir as regras imperantes no meio social em que vivemos e que são impostas pela *doxa*. Esta, segundo Durkheim (1984), constitui uma força moral portadora de um poder constrangedor semelhante ao poder das

forças físicas. Uma vez adultos, os filhos não são capazes de viver no meio dos seus contemporâneos sem se encontrarem em concordância com o mesmo. Existe, “em cada lapso do tempo, um tipo regulador de educação do qual não nos podemos afastar sem enfrentarmos vivas resistências que encerram as veleidades de dissidências” (DURKHEIM, 1984, p. 12).

Todo sistema de educação é condicionado pela sociedade,

E responde a certas exigências sociais, mas tem igualmente a função de perpetuar os valores da coletividade. Considerada como causa, a estrutura social determina a estrutura do sistema de educação, e este tem por objetivo associar os indivíduos à coletividade, convencendo-os a tomar como objeto do seu respeito, ou do seu devotamento, a própria sociedade (ARON, 1987, p. 359).

Neste aspecto, os deveres cumpridos pelo indivíduo estão definidos no direito e nos costumes, e são recebidos através da educação. A cada momento, existe um tipo regulador de educação determinado por costumes e ideias e que é produto da vida em comum, obra das gerações passadas. Além disso, não é a frequência com que ocorre que confere relevância ao costume, “mas seu imperativo moral: um costume é uma regra social que deve ser seguida e é dotada da autoridade de alguma sanção. É a existência desta que faz o costume diferenciar-se de simples hábitos” (TIRYAKIAN, 1978, p. 271).

Segundo o mestre francês, “estamos arraigados aos nossos hábitos, que são elementos da nossa individualidade, e essa tendência é tão-somente um aspecto do amor próprio” (DURKHEIM, 1984, p. 324).

E, quanto aos sistemas de educação, eles só são compreensíveis em sua dependência com a religião, a organização política, o grau de desenvolvimento das ciências etc. Na verdade, “descobrimos a realidade profunda de todas as religiões, a ciência não recria uma religião, mas dá confiança na capacidade que têm as sociedades de produzir em cada época os deuses de que necessitam” (ARON, 1987, p. 322).

Os interesses religiosos, portanto, constituem a forma simbólica de interesses sociais e morais, e se o homem adora uma sociedade transfigurada, adora uma realidade autêntica, que não é Deus, e sim a própria sociedade.

Para analisar educação, tendo a obra de Durkheim como referência, será obrigatório considerar os sistemas educativos que ora existem, ou tenham existido,

compará-los e apreender deles os caracteres comuns. Para que exista educação, “faz-se mister que haja, em face de uma geração de adultos, uma geração de indivíduos jovens, crianças e adolescentes, e que uma ação seja exercida pela primeira, sobre a segunda” (DURKHEIM, 1978, p. 38).

A educação varia conforme as regiões as profissões, e também de uma sociedade para outra. Contudo, “não há povo em que não exista certo número de ideias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertencem” (DURKHEIM, 1978, p. 39).

Sumariamente, é forçoso transferir a consciência coletiva para a alma da criança. E, para se inculcar nas crianças o espírito coletivo, “torna-se necessário pô-las em contato com esse espírito coletivo. [...] Quando fazemos com que os alunos vivam a história do seu país, fazemos, portanto, com que eles vivam, simultaneamente, na própria intimidade da consciência coletiva” (DURKHEIM, 1984, p. 393).

Pode-se, outrossim, observar a forma como são educadas as crianças: a educação infantil prioriza a introjeção de valores e costumes sociais aos quais a criança não afluiria voluntariamente. Ou seja, quando se observam os fatos como são e como sempre foram, conclui-se que toda educação consiste em um esforço ininterrupto para impor às crianças modos de ver, sentir e agir aos quais elas não teriam chegado espontaneamente.

Desde os primeiros momentos de sua vida, forçamo-las a comer, a beber, a dormir em horários regulares, forçamo-las à limpeza, à calma, à obediência; mais tarde, forçamo-las para que aprendam a levar em conta outrem, a respeitar os costumes, as conveniências, forçamo-las ao trabalho, etc., etc. Se, com o tempo, essa coerção cessa de ser sentida, é que pouco a pouco ela dá origem a hábitos, a tendências internas que a tornam inútil, mas que só a substituem pelo fato de derivarem dela. (DURKHEIM, 2007a, p. 6)

O objeto da educação é justamente produzir o ser social, podendo-se ver nela como esse ser constituiu-se na história. A pressão sofrida pela criança é a pressão mesma do meio social que tende a plasmá-la à sua imagem e do qual os pais e os mestres são os representantes e os intermediários. Realmente, educar é cultivar a criança a fim de fazer dela um homem, e toda imagem do homem é uma imagem do social, de modo que “fixar fins para a educação é escolher um tipo de homem,

portanto de homem social, portanto de sociedade” (CHARLOT, 1983, *apud* ARANHA, 1989, p. 2).

Para Durkheim, o objeto da educação é a socialização metódica das novas gerações. Além do ser individual composto por estados mentais referentes a ele mesmo e aos fatos de sua vida pessoal, há no indivíduo um sistema de ideias, sentimentos e hábitos que expressam não a sua própria personalidade, mas o grupo ou grupos distintos de que ele pertence, como as crenças religiosas, as práticas morais, as opiniões coletivas etc. Logo, “há em nós duas consciências: uma contém apenas estados que são pessoais a cada um de nós e nos caracterizam; ao passo que os estados que a outra compreende são comuns a toda a sociedade. [...] Embora distintas, essas duas consciências são ligadas uma à outra” (DURKHEIM, 1999, p. 79).

A sociedade deve, célere e seguramente, sobrepor ao ser egoísta e associal que acaba de nascer um outro ser apto a subordinar-se à vida moral e social. Esta é a obra da educação: modelar no homem um ser novo, de modo que, ultrapassando a sua natureza inicial, a criança se transforme num homem.

Eis a obra da educação, cuja grandeza é evidente! Ela não se limita a desenvolver o organismo individual no sentido traçado pela sua natureza, a tornar evidentes as potencialidades ocultas que apenas pretendiam revelar-se. A educação gera no homem um ser novo. Esta virtude criadora é, aliás, um privilégio especial da educação humana. (DURKHEIM, 1984, p. 18).

A educação, pois, modela no homem um ‘homem novo’, constituído por tudo que faculta valor e dignidade à existência. Tal virtude criadora é um *privilegium* especial da educação humana, a qual responde a necessidades externas, ou seja, sociais. Os homens têm interesse em submeter-se à sociedade, “porque 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 em nós de propriamente humano” (DURKHEIM, 1978, p. 45).

A hereditariedade não transmite as aptidões supostas pela vida social do homem. A transmissão dos atributos individualizantes que diferenciam o homem é realizada por uma via social, que é a via da ação educativa.

Entre as virtualidades indefinidas que constituem o homem, quando acaba de nascer, e o personagem muito definido em que deve transformar-se para desempenhar um papel útil na sociedade, a distância é, pois, considerável.

É essa distância que a educação deve obrigar a criança a percorrer. Verifica-se quão vasto é o campo que se abre à sua ação. (DURKHEIM, 1984, p. 30).

Segundo o mestre francês, a educação possui tanto uma função coletiva como o objetivo de adaptar a criança ao meio social em que ela está destinada a viver. Trata-se da socialização da criança, o que não significa desprezar a personalidade humana ou a noção de responsabilidade e de iniciativa. O indivíduo, por outro lado, não está fadado originalmente a uma carreira especial, ou seja, sua constituição congênita não o predispõe necessariamente “a um papel único, tornando-o incapaz de qualquer outro, mas recebe da hereditariedade apenas predisposições muito gerais, logo bastante flexíveis, e que podem assumir diferentes formas” (DURKHEIM, 1999, p. 341).

Porque é humano, o homem vive em sociedade. A sociedade institui todo o sistema de representação que mantém no homem a ideia e o sentimento da lei. Além disso, a sociedade existe na medida em que a educação garanta, entre os cidadãos, satisfatória gama de ideias e de sentimentos. Para que a educação produza tal resultado, “não pode ser inteiramente abandonada ao arbítrio dos particulares” ou ser “propriedade de um partido” (DURKHEIM, 1999, p. 48-49).

Tendo a educação uma função essencialmente social, “o Estado não pode desinteressar-se dela. Pelo contrário, tudo quanto seja educação deve estar, de algum modo, submetido à sua ação. Isso não significa que o Estado deva necessariamente monopolizar o ensino” (DURKHEIM, 1984, p. 25).

Contudo, ao Estado compete controlar a educação ministrada em instituições de ensino particulares e, na realidade, não impende a ele criar a “comunhão de ideias e de sentimentos sem a qual não existe sociedade; ela deve constituir-se por si própria, limitando-se o Estado a consagrá-la, a mantê-la, a torná-la mais consciente aos particulares” (DURKHEIM, 1984, p. 26).

Sobretudo, a sociedade é um conjunto de ideias e de sentimentos, de certas formas de ver e de sentir, tratando-se de uma fisionomia intelectual e moral, distinta de todo o grupo. Antes de tudo, a sociedade é uma consciência – a consciência da coletividade.

Na vida em sociedade, o homem defronta com regras de conduta que não foram concebidas diretamente por ele, e que existem e são aceitas, devendo, por

isso, ser seguidas por todos. Sem tais regras, a existência da sociedade não seria possível e, portanto, os indivíduos devem ser obedientes a elas.

A vida social e a organização social são possíveis e refletem disposições normativas. As instituições sociais são agregados dessas disposições normativas, que são ao mesmo tempo prescritivas e proscritivas, e que cortam verticalmente as camadas sociais. Qualquer que seja a sua disposição institucional e qualquer que seja seu estágio de desenvolvimento, a ordem social, como tal, é um verdadeiro fenômeno moral. Não podemos dizer que tudo o que encontramos no mundo social de hoje é moral, mas isso não equivale a dizer que a moral está fora das estruturas sociais e da organização social. (TIRYAKIAN, 1978, p. 289-290)

A educação aplica-se a disposições presentes na criança, que, submetida à influência do educador, fica em estado de passividade, sendo, pois, facilmente sugestionável e, pelo mesmo motivo, “torna-se muito acessível ao contágio do exemplo, muito propensa à imitação” (DURKHEIM, 1978, p. 53).

O mestre, nesse processo, possui um ascendente natural sobre o discípulo.

Ora, estas duas condições encontram-se realizadas nas relações mantidas entre o educador e a criança submetida à sua ação: 1º, a criança encontra-se naturalmente num estado de passividade, exatamente semelhante àquele em que o hipnotizado se encontra artificialmente situado. A sua consciência ainda mal contém um reduzido número de representações capazes de lutarem contra as que lhe são sugeridas; a sua vontade ainda é rudimentar. Também se apresenta facilmente sugestionável. Por idêntico motivo, a criança é muito atreita ao contágio do exemplo, muito propensa à iniciação; 2º, o ascendente que o mestre tem, naturalmente, sobre o seu aluno, na sequência da superioridade da sua experiência e da sua cultura, propiciará naturalmente à sua ação o poderio eficaz que lhe é necessário. (DURKHEIM, 1984, p. 31)

E, se a ação educativa tem eficácia semelhante à sugestão hipnótica, é possível esperar bastante da educação, desde que o indivíduo saiba utilizá-la. Porém, quando a educação se dê de forma paciente e contínua, quando não procure resultados imediatos e aparentes, “mas prossiga com lentidão, buscando objetivos bem determinados, sem se deixar desviar por incidentes exteriores e circunstâncias adventícias, então chegará a dispor de todos os meios necessários para influenciar profundamente a alma da criança” (DURKHEIM, 1978, p. 53).

O sentimento do dever estimula o esforço tanto para a criança como para o adulto, porque, para ser sensível, como é conveniente às punições e recompensas, é necessário ter consciência de sua dignidade e, por consequência, do dever. A criança apenas conhece o dever por intermédio de seus pais ou professores, como

estes o revelam na conduta e na linguagem, “que nos permitiu elevarmo-nos acima da pura sensação; e não se torna necessário demonstrar que a linguagem é, acima de tudo, uma realidade social” (DURKHEIM, 1984, p. 23).

Para o autor, é vital que os pais e mestres sejam o dever personificado para o educando, ou seja, a autoridade moral é a qualidade íncita do educador, cuja ação deve ser exercida em relação às disposições próprias da compleição moral, da qual primeira disposição básica é o espírito de disciplina. Especialmente, o dever possui o tom imperativo com o qual “fala às consciências, o respeito que inspira a vontade, e que faz inclinar-se, desde que ele se tenha pronunciado. Por isso mesmo, é indispensável que uma impressão do mesmo gênero resulte da pessoa do mestre” (DURKHEIM, 1978, p. 55).

A autoridade consiste em ascendência moral, nada tendo de violento e de compressor.

É que o receio do castigo é uma coisa muito diferente do respeito pela autoridade. Ela somente possui valor moral se o castigo for reconhecimento justo por parte daquele que lhe sofre as consequências, o que implica que a autoridade que pune já seja considerada legítima. É isto que está em causa. Não é do exterior que o mestre pode manter a sua autoridade; é dele próprio. A autoridade só lhe pode advir de uma lei interna. Ele tem de acreditar, não em si, nem, indubitavelmente, nas qualidades superiores da sua inteligência ou da sua coragem, mas sim na sua missão e na grandeza dessa mesma missão. (DURKHEIM, 1984, p. 34)

Assim como o sacerdote é o intérprete do seu *theós*, o mestre laico interpreta as grandes ideias morais do seu tempo e do seu país. Em uma autoridade derivada da impessoalidade são incabíveis o orgulho, a vaidade e o pedantismo. Ainda, a autoridade supõe que sejam realizadas no mestre duas condições substanciais. A primeira é a vontade, considerando-se que a autoridade implica a confiança, pois a criança confia apenas em quem não hesita, não tergiversa e não volta atrás sobre suas decisões. A segunda, e principal, é “que o mestre demonstre sentir realmente, sinceramente, o sentimento da própria autoridade. A autoridade é uma força que ninguém pode manifestar se efetivamente não a possui” (DURKHEIM, 1978, p. 55).

O castigo também é um fenômeno normal da sociedade, e a criminalidade pode possuir aspectos anormais quando sua taxa for excepcionalmente elevada.

Ademais, o autor entende que a contraposição entre a ideia de liberdade e de autoridade, como fatores de educação contraditórios, é fictícia. Liberdade e autoridade são termos correlatos.

A liberdade é filha da autoridade bem compreendida. Porque ser livre não é fazer o que se queira; é ser-se senhor de si, saber agir pela razão, praticando o dever. Ora, é justamente com o objetivo de dotar a criança desse domínio de si mesma que a autoridade do mestre deve ser empregada. A autoridade do mestre não é mais do que um aspecto da autoridade do dever e da razão. (DURKHEIM, 1978, p. 56)

A criança deve acostumar-se a ver a autoridade na palavra do educador, reconhecendo nele a força moral. Somente assim saberá encontrá-la, posteriormente, nos ditames da própria consciência. Contudo, o autor adverte que

O educador deve ter em conta o gênero de individualidade que existe em cada criança. Ele deve, por todos os meios ao seu alcance, procurar favorecer o seu desenvolvimento. Em vez de aplicar a todas elas, de uma forma invariável, a mesma regulamentação impessoal e uniforme, o educador terá, pelo contrário, de variar, de diversificar os métodos consoante o temperamento e a aptidão de cada inteligência. Mas, para poder adaptar com discernimento as práticas educativas à diversidade dos casos particulares, há que saber quais as suas tendências, quais as razões dos diferentes processos que as constituem, quais os efeitos que elas produzem nas diferentes circunstâncias. Necessário se torna, numa palavra, mantê-las submetidas à reflexão pedagógica (DURKHEIM, 1984, p. 50-51).

Durkheim destece a confusão entre os termos educação e pedagogia. Segundo ele, a educação é a ação exercida pelos pais e mestres junto às crianças, e a pedagogia não consiste em ações, mas em teorias, que são modos de conceber a educação, não de praticá-la. Para o autor, a educação é a matéria da pedagogia, que reflete sobre as coisas da educação.

Um conjunto de estudos pode ser denominado ciência quando apresentar alguns critérios, a saber:

1º) Os estudos devem recair sobre fatos que conheçamos, que se realizem e sejam passíveis de observação. Uma ciência, de fato, define-se por seu objeto; supõe, por consequência, que esse objeto exista, que possa ser claramente definido; de qualquer modo, que se possa determinar o lugar que na realidade ocupe;

2º) É preciso que esses fatos apresentem entre si homogeneidade suficiente para que possam ser classificados numa mesma categoria. Se uns forem irreduzíveis a outros, haverá, não uma ciência, mas tantas ciências quantas forem as espécies distintas de fatos, ou coisas a estudar. Acontece, frequentemente, que as ciências em formação procuram abarcar confusamente uma pluralidade de objetos diferentes; é o caso, por exemplo, da geografia e da antropologia. Mas isso não será senão fase transitória no desenvolvimento das ciências;

3º) A ciência estuda os fatos para conhecê-los, e tão-somente para conhecê-los, de modo absolutamente desinteressado. (DURKHEIM, 1978, p. 59)

Não há motivo para que a educação não se torne o objeto de pesquisa que satisfaça a essas condições e que, conseqüentemente, apresente os caracteres de uma ciência. As práticas educativas baseiam-se em ideias e sentimentos coletivos, sendo que todas as práticas educativas apresentam um caráter essencial comum: “resultam, todas elas, da ação exercida por uma geração sobre a geração seguinte, com vista a adaptar esta última ao meio social no qual ela é chamada a viver” (DURKHEIM, 1984, p. 41).

Mediante a comparação de sociedades da mesma espécie, é possível constituir tipos de educação, da mesma forma como se constituem tipos de família, de religião ou de Estado. E, para atender às transformações incessantes que sobrevêm nas opiniões e nos costumes, é preciso que a educação também se transforme, porém sendo permanentemente animada pela reflexão.

Quando o educador se apercebe dos métodos que utiliza, da sua finalidade e da sua razão de ser, encontra-se em condições de os julgar e, por consequência, está habilitado a modificá-los, se acaso se convencer que o fim a atingir não é o mesmo ou que os meios a utilizar devem ser diferentes. A reflexão é, por excelência, a forma antagônica da rotina, e a rotina é o obstáculo aos progressos necessários. (DURKHEIM, 1984, p. 51)

Durkheim explica que, para compreendermos o sistema de nosso tempo, não é suficiente considerá-lo como ele se apresenta hoje, pois todo e qualquer sistema educativo é produto histórico, passível de ser explicado apenas pela história, cujo alvo é a formulação de leis, o estabelecimento de relações de causalidade ou de funcionalidade. A Sociologia indica o caminho: tratar os fatos como ‘coisas’, do ‘exterior’, analisar estruturas e instituições coletivas, determinando correlações, comparando sistematicamente.

O sistema educativo é uma verdadeira instituição social, e “só a história do ensino e da pedagogia permite esclarecer os fins que a educação deve colimar, em cada época” (DURKHEIM, 1978, p. 73).

O ideal pedagógico de uma época revela o estado da sociedade do período em questão. Contudo, para que esse ideal se concretize, é preciso que a consciência da criança seja adaptada ao mesmo.

Os sistemas de educação estão vinculados a sistemas sociais determinados. Assim, cada tipo de povo possui um tipo de educação próprio, que pode servir para

defini-lo, bem como sua organização moral, política e religiosa. A educação tem variado prodigiosamente no espaço e no tempo. As necessidades dos homens também têm variado, justamente porque as condições sociais de que dependem não se conservaram idênticas.

A educação sofreu variações infinitas, consoante os tempos e os países. Nas cidades gregas e latinas, a educação preparava o indivíduo para que este se subordinasse cegamente à coletividade, para que se transformasse na “coisa” da sociedade. Hoje em dia, ela esforça-se por transformá-lo numa personalidade autônoma. Em Atenas, procuravam-se formar espíritos delicados, refletidos, sutis, espíritos de ponderação e de harmonia, capazes de apreciar o belo e as alegrias da pura especulação; em Roma, pretendia-se, antes do mais, que as crianças se transformassem em homens ativos, apaixonados pela glória militar, indiferentes ao que às letras e às artes diz respeito. Na Idade Média, a educação era, antes de tudo, cristã; na Renascença, ela adquire um caráter mais laico e mais literário; hoje em dia, a ciência tende a ocupar o lugar que a arte nela ocupava outrora. (DURKHEIM, 1984, p. 10)

Observe-se que o autor estava atento às transformações do processo educativo, tendo sido capaz de apreender sua historicidade, não se atendo exclusivamente à sua época, caracterizada por uma sociedade recém-industrializada.

Durkheim entende que cada profissão reclama aptidões particulares e conhecimentos especiais, e, como a criança deve ser preparada com vistas à função que exercerá, a educação, a partir de certa idade, deixa de ser a mesma para todos. Isso justificaria a *orexis* à diversificação e à especialização em todos os países civilizados.

Cada vez mais, julgamos necessário não submeter todas as nossas crianças a uma cultura uniforme, como se devessem levar todas à mesma vida, mas formá-las de maneira diferente, tendo em vista as diferentes funções que serão chamadas a preencher. Numa palavra, por um de seus aspectos, o imperativo categórico da consciência moral está tomando a seguinte forma: *Coloca-te em condições de cumprir proveitosamente uma função determinada*. (DURKHEIM, 1999, p. 6)

Na sociedade menos extensa, mais as semelhanças predominam sobre as diferenças e mais se assemelha a mentalidade dos indivíduos. Inversamente, “quanto maior se torna a sociedade (em volume de população e laços sociais), maior a competição entre indivíduos pelos recursos escassos e mais necessária a diferenciação social para a sobrevivência” (TIRYAKIAN, 1978, p. 265).

Deste modo, com “o crescimento quantitativo (volume) e qualitativo (densidade material e moral), ocorre na sociedade um processo de especialização das funções, chamado por Durkheim de divisão do trabalho social” (SELL, 2001, p. 143).

Tal divisão do trabalho é, por exemplo, “um fato social cuja origem não se encontraria nos interesses ou motivações individuais, mas em fenômenos sociais, como o volume e a densidade material e moral da sociedade” (QUINTANEIRO, 1996, p. 17).

A diferenciação social, nessa contextura, dimana da combinação dos fenômenos do volume e da densidade material e moral, e é a solução pacífica da luta pela vida. Em vez de alguns indivíduos serem eliminados para que outros possam sobreviver, como ocorre no reino animal, é permitido a um número maior de indivíduos sobreviver, diferenciando-se, e todos podem ter um papel e preencher uma função.

Deixa de ser necessário eliminar a maioria dos indivíduos a partir do momento em que, não sendo eles semelhantes entre si, porém diferentes, cada um colabora com uma contribuição que lhe é própria para a vida de todos.

Esta explicação está de acordo com o que Durkheim considera uma regra do método sociológico: a explicação de um fenômeno social por outro fenômeno social e a explicação de um fenômeno global por outro fenômeno global. (ARON, 1987, p. 306)

Na perspectiva durkheimiana, a associação entre os indivíduos é possível somente a partir da dependência entre eles para executar alguma atividade social. Os indivíduos, assim, não devem dedicar-se todos ao mesmo gênero de vida. De acordo com as suas aptidões, eles têm diferentes funções a cumprir, às quais devem harmonizar-se.

Nem todos somos talhados para meditar; existem homens de sensibilidade e homens de ação. Inversamente, são necessários aqueles cuja missão é pensar. Ora, o pensamento apenas pode desenvolver-se quando se desvia do movimento, quando se concentra em si mesmo, quando afasta da ação externa o sujeito que a ele se entrega integralmente. (DURKHEIM, 1984, p. 8)

Ora, para poder manter-se, a sociedade tem necessidade de dividir o trabalho entre seus membros de um modo certo e determinado: “eis por que já prepara, por suas próprias mãos, por meio da educação, os trabalhadores especiais de que

necessita. É, pois, por ela e para ela que a educação se diversifica” (DURKHEIM, 1978, p. 78).

Acima de tudo, a educação é o meio pelo qual a sociedade renova infindavelmente as condições de sua própria existência. A educação reforça a homogeneidade entre os membros da sociedade, firmando na alma da criança com antecedência as similitudes precípuas que a vida coletiva supõe. A educação, portanto, consiste em uma socialização metódica de cada nova geração, e sua meta é constituir o *ser social* em cada um de nós. Durkheim evoca que o ser social não nasce com o ser humano nem é resultante de um desenvolvimento espontâneo. A reflexão, ao fazer o homem compreender o quanto o ser social é mais rico, mais complexo e mais duradouro que o ser individual, “não pode deixar de revelar-lhe as razões inteligíveis da subordinação que dele é exigida e dos sentimentos de apego e de respeito que o hábito fixou em seu coração” (DURKHEIM, 2007a, p. 95).

Considerando-se os *fins* visados e os *meios* empregados pela educação, é sempre às necessidades sociais que ela atende; o que ela exprime são ideias e sentimentos coletivos. Importa-nos conhecer as necessidades da sociedade, cuja compreensão depende de considerar a sua própria natureza, e não dos particulares. Assim, “tanto mais conheçamos a sociedade, tanto melhor chegaremos a perceber o que se passa nesse microcosmo social que é a escola” (DURKHEIM, 1978, p. 88).

Os valores morais foram interiorizados mediante processos de socialização desenvolvidos por instituições como a família e a religião, além de profissionais como pedagogos e filósofos. Porém, na Modernidade, o processo ocorreu por meio da escola.

A liberalização da educação familiar faz com que a família transfira para a escola o aprendizado da vida em sociedade. A escola recebe a incumbência de ensinar os filhos a respeitar as obrigações do tempo e do espaço, as regras que permitem viver em comum e encontrar a relação justa e adequada com os demais. E essa socialização não diz respeito apenas aos anos de adolescência: toda a escolarização concorre para ela. (PROST, 1992, p. 82)

Durkheim concebe a escola como um local de transmissão de um *mathema* sistematizado e legitimado socialmente, além de um *locus* de interiorização de normas e hábitos que auxiliam para a formação de consensos sociais imprescindíveis à sobrevivência da sociedade. Claro está para mestre francês que diferentes sociedades utilizam estratégias e mecanismos para o aval de sua

reprodução simbólica e cultural, assim como a socialização das novas gerações, o que constitui uma das temáticas primordiais da análise sociológica.

3.1 A disciplina escolar

Apesar de a educação doméstica ser uma primeira e excelente preparação para a vida moral, a sua eficácia é assaz limitada, principalmente no tocante ao espírito de disciplina, já que o respeito à regra não se desenvolve em um ambiente familiar. Contudo, a escola a liberta dessa dependência estreita, sendo que “na própria escola, e por idêntico motivo, necessário se torna que a criança seja confiada sucessivamente a diferentes mestres” (DURKHEIM, 1984, p. 248).

A variedade dos professores que se sucedem impede que a indução de apenas um seja exclusiva. E é na escola que existe todo um sistema de regras que predeterminam o comportamento da criança, na qual é possível inculcar o espírito da disciplina. A escola possui o necessário para despertar na criança o espírito de solidariedade, a lógica da vida em grupo e a necessidade de aderir a forças coletivas.

Afinal, a criança precisa sentir acima de si uma regra que a contenha e a mantenha. A criança, assim como o homem, deixa de estar nas condições normais quando nada mais sente, do exterior, que a limite, modere e obrigue a não exceder a sua natureza; “e isto é sobretudo verdadeiro em relação à criança na qual a carência de cuidado e de moderação ainda não teve tempo de se organizar de forma a poder funcionar espontaneamente” (DURKHEIM, 1984, p. 255).

Durkheim recorda que toda a ação moral implica que precisamos constranger inclinações, calar apetências e moderar tendências.

Ao mesmo tempo, como toda a regra tem algo de fixo e de invariável, que a coloca acima de todos os caprichos individuais, e uma vez que as regras morais são ainda mais imutáveis que todas as outras, aprendermos a agir moralmente é aprendermos igualmente a comportarmo-nos com nexos, segundo princípios constantes, superiores aos impulsos e às sugestões fortuitas. Portanto, é geralmente na escola do dever que se forma a vontade. (DURKHEIM, 1984, p. 147)

A função da educação é desencadear na criança estados físicos e mentais considerados pela sociedade como indispensáveis a todos os seus membros.

Através da educação, a sociedade prepara no íntimo das crianças as condições essenciais da própria existência.

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem 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 destine. (DURKHEIM, 1978, p. 41)

E, também, a disciplina escolar deve manter-se dentro de determinados limites, não se estendendo a toda a vida escolar, ou seja, seu poder regulamentar necessita de ser contido. À criança cabe sentir a autoridade moral existente na regra e que a torna respeitável. Para que sua obediência seja verdadeiramente moral, deve traduzir exteriormente esse sentimento interior de respeito.

As regras sociais e a disciplina são parte da organização social, para Durkheim, e a organização social, longe de ser alienativa, é integrativa e faz parte da saúde mental. Em suma, a saúde social e a saúde mental se interligam e dependem de uma sociedade bem regulada (isto é, ordenada normativamente). (TIRYAKIAN, 1978, p. 289)

É por intermédio do mestre que a regra é revelada, com autoridade, à criança. O papel do professor consiste em orientar uma vida coletiva espontânea, multiplicando as condições em que se pode gerar uma livre elaboração de ideias e de sentimentos comuns. Durkheim entende que o mestre laico constitui o instrumento de uma grande realidade moral que o ultrapassa e com a qual ele se comunica mais diretamente com a criança. O mestre deve empenhar-se a apresentar a regra como uma força moral que lhe é superior, e da qual ele não é o autor, mas o executor. A regra impõe tanto ao mestre como às crianças, não podendo ser alterada nem revogada.

A autoridade do mestre, ademais, deve temperar-se com benevolência, para que a firmeza não degenere em inflexibilidade e em rudeza.

Temos frequentemente afirmado que o dever apresentava dois aspectos: numa das suas faces, surge-nos severo e imperativo; na outra, desejável e atraente. Na família, o segundo elemento é preponderante; na escola, pelo contrário, o primeiro deve adquirir maior importância; no entanto, a constituição moral da criança é ainda demasiadamente tenra e vacilante para poder defrontar eficazmente a pura austeridade do dever. (DURKHEIM, 1984, p. 263)

Por outro lado, a regra não reage nem se impõe *per se*, e sim por intermédio do mestre, que a põe em prática, e não pode consentir que a transgridam, não evidenciando que nela deixou de acreditar, pois “a dúvida, ainda que simplesmente aparente de um, dá origem à dúvida do outro, e a dúvida do aluno abala a disciplina na sua base” (DURKHEIM, 1984, p. 269-270).

Perante a infração, o mestre deve continuar detendo a mesma força e, sem indulgência, condenar ostensivamente o ato praticado. Tal reprovação enérgica constitui a pena, principalmente. Para que a pena tenha uma ação educativa no indivíduo a que é infligida, deve a ele afigurar-se como respeitável.

A verdadeira função da pena é manter intacta a coesão social e, com isso, conservar toda a vitalidade da consciência comum. Por outro flanco, “ela [a pena] tem por função útil manter esses sentimentos no mesmo grau de intensidade, pois estes não tardariam a se debilitar se as ofensas que sofrem não fossem castigadas” (DURKHEIM, 2007a, p. 75).

Sendo moralmente censurada, a criança perceberá ter cometido uma falta moral, e somente a censura adverti-la-á de que, ao mesmo tempo, comportou-se irrefletidamente e mal ao ter violado um ditame merecedor de respeito.

3.2 A educação moral laica

Durkheim defendia que a uma sociedade que não preenche o seu *vacuum* moral sucede uma implosão.

Entretanto, é importante notar que o período vivenciado por Durkheim teve forte influência nesse aspecto, ou seja, a França, a partir de 1848, sofreu grandes perturbações políticas e sociais com os novos agentes – burguesia e proletariado. Esse contexto permitiu que, após as turbulências, os Estados reivindicassem uma nova ordem social. O intuito era vencer a diferenciação que o desenvolvimento do capitalismo e das inovações tecnológicas acarretava, conduzindo a sociedade a uma dispersão dos costumes, crenças e hábitos. A busca da coesão social era necessária para os Estados recuperarem a estabilidade política; a moral, segundo Durkheim, possibilitaria essa coesão, tornando comuns, novamente, hábitos, costumes e crenças. (ATISANO, 2006, p. 28-29)

Durkheim busca explicar a emergência da Modernidade e enfatiza as rupturas e transformações presentes no processo de *metabole* do substrato social a partir da

passagem de uma vida coletiva na qual preponderavam as similitudes para outra em que repontavam a diferenciação e o reconhecimento da individualidade.

Tratava-se, para ele, de compreender o advento de uma nova configuração social. A divisão do trabalho e o mercado aparecem, então, como seus elementos característicos, além da individualização, como seu traço distintivo, a partir da diversificação de funções organicamente articuladas, no mesmo movimento em que permanecia possível a visão de um todo baseado exatamente na valorização compartilhada desse processo individualizante. Sua tentativa de explicação, ao mesmo tempo, realçou as permanências e continuidades, bem como ressaltou a importância da Sociologia como elemento básico de uma nova moralidade que se estava impondo, a moral laica. (AUGUSTO, 2009, p. 209)

Para Durkheim (1984), é possível estabelecer uma educação laica oferecendo-se ao indivíduo uma orientação que o transcenda. A pedagogia do autor está intrinsecamente associada com sua Sociologia da educação, e justamente uma posição sociológica deve ser perfilhada a respeito das reformas educacionais que respondam às necessidades políticas e sociais do momento.

Essas necessidades derivavam diretamente dos ideais da Terceira República. Isso quer dizer que seus pronunciamentos normativos não dizem respeito a um projeto abstrato, cujo objetivo seria formar o Homem em geral, de acordo com princípios ideais de realização da humanidade. Ao contrário, sua proposta pedagógica é circunscrita historicamente, pois vinculada aos ideais republicanos de seu tempo. E a realização desses ideais demandava um cidadão republicano. (WEISS, 2009, p. 176)

O mestre francês assumiu a missão de formular uma moral de bases científicas, que substituísse em definitivo “a tradicional moral cristã e a autoridade da Igreja Católica, que constituía um ponto de convergência básico para todo movimento político de direita que contestasse a legitimidade da Terceira República” (TIRYAKIAN, 1978, p. 256).

No contexto da Terceira República (1870-1940), o governo francês percebeu que um dos setores imprescindíveis para se realizar mudanças era o educacional. A contribuição de Durkheim é o projeto de uma educação moral laica, que abdica de qualquer referência “aos princípios sobre os quais repousam as religiões reveladas, que se apoia exclusivamente sobre ideias, sentimentos e práticas que se justificam unicamente pela razão, em uma palavra, uma educação puramente racionalista” (DURKHEIM, 2008, p. 19).

O autor estava ciente da necessidade de conscientização acerca das mudanças que a existência de uma educação moral racional pressupõe e acarreta. Mas, para ele, isso não justifica surpresas ou desânimos; antes, deve estimular os indivíduos a uma maior dedicação.

Saberemos tanto melhor modelar a sensibilidade moral dos alunos, em qualquer dos sentidos, quanto mais completas e precisas forem as noções que tivermos acerca do conjunto de fenômenos a que chamamos inclinações, hábitos, apetências, emoções etc., acerca das diversas condições de que os mesmos dependem, acerca da forma com que na criança se apresentam. (DURKHEIM, 1984, p. 56)

Com base nessa assertiva, seria insuficiente uma mera mudança na forma de ensinar a moral. Uma moral laica não consistiria na discreta supressão dos símbolos religiosos, o que acarretaria uma moral depauperada e tênue. Por isso, é necessário procurar no próprio âmago das concepções religiosas as realidades morais ali perdidas e encobertas.

É preciso decantá-las, descobrir em que consistem, determinar sua própria natureza e exprimi-la em uma linguagem racional. É preciso, em uma palavra, descobrir os equivalentes dessas noções religiosas que, durante muito tempo, serviram de veículo às ideias morais mais essenciais. (DURKHEIM, 2008, p. 24-25)

A moral racionalizada não pode perder seus elementos constitutivos, porém deve opulentar-se com elementos novos. A meta da moral laica é remover da educação elementos religiosos, substituindo-os por uma moral racional, postulando, mediante um cinzelamento da sua sensibilidade moral, uma mentalidade mais crítica das crianças quanto às injustiças sociais.

Ora, é nas escolas públicas que se forma a maioria das nossas crianças; elas são e devem ser as guardiãs por excelência do nosso padrão nacional. Façamos o que fizermos, elas são como que o maquinismo regulador da educação geral; assim, é sobretudo delas que teremos de aqui nos ocupar e, conseqüentemente, ocupar-nos-emos da educação moral, tal como esta é e deve ser entendida e praticada. (DURKHEIM, 1984, p. 102)

Para Durkheim, uma turma é uma pequena sociedade, que deve ser orientada não como se fosse um mero aglomerado de sujeitos independentes uns dos outros. Afinal, as crianças de uma turma pensam, sentem e agem de um modo peculiar e, portanto, distinto de quando se encontram isoladas.

A moral, segundo Durkheim, deve ser vista como um fato social, o que implica analisar e comparar os fenômenos morais para encontrar respostas racionais capazes de erigir os ensinamentos da educação moral e inculcar nas crianças os elementos da moralidade.

Na Sociologia de Durkheim, a educação é um fenômeno eminentemente social, e todo sistema de educação é condicionado pela sociedade, responde a exigências sociais e sua função é perpetuar os valores da coletividade. O objeto da educação é a socialização metódica das novas gerações, por meio da transferência da consciência coletiva para a consciência da criança. Essa socialização da criança, no entanto, não significa desprezar a personalidade humana ou a noção de responsabilidade e de iniciativa. Também, a autoridade do mestre consiste em ascendência moral, e não em algo violento e compressor. A educação produz no indivíduo o ser social, um ser novo, de modo que, ultrapassando a sua natureza inicial, a criança transforme-se em homem. Por outro lado, a ação educativa tem eficácia semelhante à sugestão hipnótica, sendo possível esperar muito da educação, se o indivíduo souber utilizá-la. A criança, em particular, deve acostumar-se a identificar a autoridade na palavra do educador e nele reconhecer a força moral, assim saberá encontrá-la nos ditames da própria consciência. O ideal pedagógico de uma época revela o estado da sociedade do período em questão. Contudo, para que esse ideal se concretize, é preciso que a consciência da criança seja adaptada ao mesmo. Mediante a educação, portanto, é que a sociedade prepara no íntimo das crianças as condições fundamentais da própria existência.

CAPÍTULO IV – PARADIGMA VIGENTE NA EDUCAÇÃO HODIERNA

Durkheim, desde a sua aula inaugural falou sobre a educação, seja em artigos, seja em conferências. A Educação Moral foi o primeiro curso por ele ministrado em Sorbonne, em 1902. O fenômeno social da educação é definido e explicado devido à sua função, ou seja, o cientista social deve perguntar a que necessidade geral da sociedade a educação corresponde. Diante disso, este capítulo trata de acordos internacionais, globalização das políticas educacionais e a transformação da educação em fonte de investimentos caracterizaram as últimas décadas do século XX. Na década de 1990, a teoria do capital humano foi recuperada e aplicada no âmbito educacional, associando a escolarização, sobretudo o ensino superior, à consecução de competências que possibilitam uma ascensão social. No período, a própria UNESCO adotou a teoria do capital humano, considerando que a renda elevada estaria relacionada a um maior nível educacional. A função social da escola e do ensino universitário passa a estar subordinada aos interesses do capital. Ainda na década de 1990, as políticas educacionais e os conteúdos e métodos de ensino-aprendizagem foram baseados nas competências que os alunos deveriam obter. Por parte do governo brasileiro, houve um controle ideológico da educação através dos parâmetros curriculares e da avaliação institucional, além de uma expansão do setor privado de ensino superior, cujo financiamento depende da cobrança de mensalidades, taxas e anuidades. Após a promulgação da LDB em 1996, destacaram-se duas políticas públicas educacionais: o PROUNI e o FIES, que são políticas inclusivas destinadas a pessoas de baixa renda para o ingresso no ensino superior. Já na primeira década do século XXI, o conceito de competência tornou-se a referência central das políticas públicas e das reformas curriculares pelo Estado. O ensino superior e os serviços educacionais privados transformaram-se em mercadorias, enquanto o maior foco é a empregabilidade, a adequação dos alunos aos preceitos neoliberais, onde a competência e a obtenção de habilidades são mais relevantes que o conhecimento histórico-científico capaz de transformar, por meio do processo de escolarização, a consciência dos alunos. Vivaz, Durkheim já propusera que as práticas educativas estão vinculadas em um mesmo sistema cujas partes concorrem para o sistema de educação próprio do país em um determinado tempo. Este é caso do ensino superior do Brasil contemporâneo.

4 O DESIDERATO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Para Durkheim, a educação realizada em uma sociedade é um conjunto de práticas, de costumes, de modos de fazer, que constituem fatos definidos, com a mesma realidade da de outros fatos sociais. Também, ninguém pode fazer com que uma sociedade tenha um sistema de educação diferente daquele que está implicado em seu próprio arcabouço.

As práticas educativas não são fatos isolados uns dos outros; ao contrário, para uma mesma sociedade, estão ligadas num mesmo sistema em que todas as partes concorrem para um fim único: é o sistema de educação próprio desse país e desse tempo. Cada povo possui o seu, como possui o seu sistema moral e a sua estrutura religiosa e econômica. Mas, por outro lado, povos da mesma espécie, isto é, povos que se parecem pelos caracteres essenciais de sua constituição, devem praticar sistemas de educação comparáveis entre si. As semelhanças que a sua organização geral apresenta devem, necessariamente, acarretar outras da mesma importância em sua organização educativa. (DURKHEIM, 1978, p. 61)

Efetivamente, Durkheim cumpriu a promessa de sua aula inaugural, nunca tendo abandonado “seu propósito de falar da educação como sociólogo, não apenas em suas aulas, como também em suas conferências e artigos” (WEISS, 2009, p. 174).

Nas obras *Educação e Sociologia*, *A Evolução Pedagógica* e *A Educação Moral*, Durkheim explicita ser por meio da educação que a moral se torna real. Toda proposição normativa deve ancorar-se na realidade social. Nesse aspecto, “a ciência não apenas descreve o estado atual da educação, mas também é capaz de apresentar em que medida a educação de uma determinada época já não se encontra em sintonia com os novos ideais sociais” (WEISS, 2009, p. 176).

Assim, por exemplo, as últimas décadas do século XX protagonizaram acordos internacionais, transformando a educação em uma fonte de investimentos. Várias conferências em nível mundial articularam decisivamente a nova agenda educacional, culminando na globalização das políticas educacionais.

Primeiramente, é necessário admitir que há, de fato, uma inter-relação entre as políticas educacionais, a organização e a gestão das escolas, as práticas pedagógicas na sala de aula e o comportamento das pessoas. As políticas educacionais e diretrizes organizacionais e curriculares são portadores de intencionalidades, ideias, valores atitudes, práticas, que influenciam as

escolas e seus profissionais na configuração das práticas formativas determinando um tipo de sujeito a ser educado. (LIBANEO, 2008, p. 14)

De fato, muitas são “as frentes de articulação e cooperação internacional que vêm se estabelecendo nos anos recentes. De fato, há uma agenda que firma num cenário mais amplo, donde o Brasil recebe influências que se expressam nas tendências de política educacional no País” (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2001, p. 68).

Cohn (2004) preconiza ser remissório na literatura sobre as políticas públicas que o fator educação, isto é, grau de escolaridade, seja concebido como um dos principais fatores que viabilizam a suplantação da desigualdade social. A convergência da dimensão educativa na política brasileira de juventude avoca para si uma índole de transversalidade nos programas e nas ações atinentes.

Esses programas seriam conciliáveis com a necessidade de se privilegiar a formação educacional dos alunos, tendo em vista que a educação pode ser entendida como “o conjunto das ações, processos, influências, estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social” (LIBÂNIO, 2002, p. 30).

Já na década de 1990, o Banco Mundial determinava que

A melhoria das aptidões e da capacidade do trabalhador é essencial para o êxito econômico numa economia global cada vez mais integrada e competitiva. Os investimentos em capital humano podem melhorar o padrão de vida familiar, expandindo as oportunidades, aumentando a produtividade, atraindo investimentos de capital e elevando a capacidade de auferir renda (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 42).

Os investimentos no setor da educação e em sua melhoria estão, no entanto, condicionados pelas relações de poder político e econômico, as quais não são mais definidas pela educação em geral, nem pela formação profissional em particular.

Ainda de acordo com o Banco Mundial,

O aprendizado produtivo não acaba na escola. A maioria dos indivíduos procura melhorar as suas aptidões durante a sua vida profissional por meio de treinamento em serviço e em centros de capacitação formal. Da perspectiva tanto do empregado como do patrão, o treinamento é um investimento. Muitas vezes, os trabalhadores se dispõem a pagar por seus cursos de treinamento ou aceitam salários menores do que receberiam se não estivessem sendo treinados em serviço, em troca de uma expectativa de melhores salários no futuro. As empresas têm um incentivo para investir na capacitação de seus empregados, porque frequentemente necessitam de trabalhadores com certas aptidões (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 44).

Os investimentos em treinamento e capacitação devem se dar pessoalmente pelo Estado ou pelas empresas, e, conforme denota o documento, um profissional capacitado mantém seu emprego ou pode, em caso de demissão, conseguir outro.

Na década de 1990, as políticas educacionais para os currículos da educação básica dos sistemas de ensino, impactadas pela globalização e pela política econômica neoliberal, procuraram gradualmente reformular os conteúdos e os métodos de ensino-aprendizagem com base nas competências que os cidadãos deveriam obter no curso da escolaridade.

Naquele período,

Os projetos de política educacional apontavam para um processo de centralização, por parte do Governo Federal, do controle ideológico da educação, através dos parâmetros curriculares e da avaliação institucional, e para um processo de descentralização de recursos, inclusive desobrigando a União do financiamento da educação básica (PERONI, 2003, p. 15-16).

Esses processos originaram-se das consequências econômicas, políticas, sociais e culturais responsáveis por gerar uma ampla integração cooperativa internacional e uma intensificação da competitividade tanto pelo conhecimento como pela escolaridade da população do Brasil.

A retomada das doutrinas neoliberais trouxe um novo vetor aos conceitos de Estado, à concepção de gestão e de finalidades da educação. A questão nodal da gestão deriva para a tendência, cada vez mais uniforme, de gerir o sistema de educação, imputando aos estabelecimentos de ensino a responsabilidade pelos resultados do sucesso do aluno. Para isso, foi criado um sistema uniforme de avaliação apoiado em indicadores quantitativos de resultados, que, por sua vez, também inclui a escola em um sistema de classificação comparativa e hierarquizada das instituições escolares. A responsabilização (*accountability*) torna-se o mote expressivo da gestão competente e profícua. (CHIZZOTTI, 2012, p. 433)

No contexto competitivo, a educação brasileira ateu-se a atingir um posto eminente no sistema classificatório comparativo entre escolas ou mesmo entre sistemas escolares, cuja classificação revelava-se como indicador de qualidade dos mesmos. Estabeleceu-se, na década de 1990, uma série de avaliações para a educação básica. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o primeiro e mais antigo modo de avaliação foi o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Implantado na mesma década e coordenado pelo INEP, o SAEB contava com a participação e o apoio das Secretarias Estaduais

e Municipais de Educação das 27 Unidades da Federação. A partir de 2002 passou a chamar-se Avaliação Nacional de Educação Básica (ANEB).

A avaliação supõe uma coleta de dados e informações, por meio de diferentes instrumentos de verificação, para saber se os objetivos previstos estão sendo atingidos. Os juízos de valor (ou valoração) referem-se a uma apreciação valorativa sobre o evento, atividade ou pessoa, como conclusão do processo avaliativo. A quantificação, ou menção qualitativa, refere-se à utilização de alguma forma ou medida a partir de critérios explicitados previamente. (LIBÂNEO, 2008, p. 237)

Ao término da década de 1990, posteriormente à promulgação da Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB/96), duas políticas públicas educacionais destacaram-se: o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

A expansão do setor privado mercantil do ensino superior foi reforçada pelas políticas educacionais ensejadas nos dois governos Lula e ampliadas no governo Dilma, como é o caso do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e seus sucessivos reajustes, no sentido de ampliar a oferta e suprir as demandas do empresariado da educação superior; do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES); da abertura do setor educacional para a participação das empresas e grupos estrangeiros; e da utilização do ensino a distância (EaD) como via para a “democratização” do acesso à educação, dentre outros mecanismos. (AVILA; LÉDA; VALE, 2012, p. 169)

Aprile (2008) observa que os programas de acesso ao ensino superior inserem-se no horizonte das políticas inclusivas compensatórias, pois visam corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas, sendo programas direcionados a pessoas de baixa renda e por isso considerados políticas inclusivas, compensatórias, focalizadas e afirmativas.

O objetivo das políticas públicas educacionais é ampliar o acesso ao ensino universitário, antes possível somente a uma classe hegemônica, e viabilizar uma inserção profissional mais qualificada e consoante ao desenvolvimento científico e tecnológico do país.

Segundo Amaral (2003), a legislação brasileira concedeu às instituições privadas de ensino superior a oportunidade de fixar suas próprias mensalidades, dissociando as negociações da área educacional e transferindo para os setores de relação com o consumidor e o produto consumido. O custo do ensino superior no

setor privado varia significativamente quanto ao custo e ao tipo de curso, da região e da instituição, se universidade, centro universitário ou faculdades.

O financiamento no setor educacional privado depende fortemente da cobrança de mensalidades, anuidades e taxas pelos cursos de graduação, *latu sensu*, mestrado, doutorado, etc. que são oferecidos.

4.1 A teoria do capital humano aplicada à educação

A teoria do capital humano, de Theodore Schultz, elaborada na década de 1960 e ressignificada nos anos 1990, encontrou na educação um solo fértil, galvanizando que um investimento no setor habilitaria o indivíduo a concorrer competentemente no mercado de trabalho e, por consequência, sua escolarização poderia assegurar-lhe uma mobilidade social. A educação seria “reconhecida como uma variável, política estratégica capaz de intensificar o crescimento da renda, produzir a modernização ou construir uma sociedade justa” (CUNHA, 1980, p. 16).

A teoria do capital humano vincula, assim, a escolarização à consecução de competências como meio de atingir uma melhor posição na sociedade, pois “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar” (SCHULTZ, 1971, p. 33).

Além de proporcionar a ascensão social, a educação promoveria a democracia, sendo então convocada, “talvez prioritariamente, para expressar uma nova relação entre desenvolvimento e democracia, como um dos fatores que podem contribuir para associar o crescimento econômico à melhoria da qualidade de vida e à consolidação dos valores democráticos” (MELLO, 1994, p. 31).

Por isso, na educação depositou-se “a expectativa de que esta possa, através da mobilidade social, melhorar os mecanismos de distribuição de renda e inserção produtiva, através do preparo dos indivíduos para o mercado de trabalho” (OLIVEIRA, 1997, p. 91).

Em função do poder explicativo desta teoria e da legitimação em que aprovisiona às despesas com educação com vistas “a preparar os indivíduos para a vida profissional, ela se tornou um dos fundamentos correntes das políticas

educacionais, sob forte incentivo de organismos multilaterais de fomento, financiamento e assessoramento a governos” (PIRES, 2005, p. 44).

Os ideais da teoria do capital humano reaparecem atualmente revigorados e associados aos objetivos educacionais das agências multilaterais como a UNESCO (Organização das 525 Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), que, além de funcionar como um laboratório de ideias, forma acordos universais nas questões mais emergentes.

Dos principais tópicos da UNESCO, constam:

- I. Perspectivas da educação e do desenvolvimento nos primórdios do pensamento econômico: artigos históricos.
- II. Educação como prioridade do desenvolvimento.
- III. Desenvolvimento econômico, alfabetização e a pirâmide educacional.
- IV. Função de produção agregada e crescimento não explicado da renda nacional.
- V. O objetivo e a medição da formação do capital humano.
- VI. Medidas da contribuição do ensino para o crescimento da renda *per capita*.
- VII. Ensino, experiência a diferencial de renda: algumas abordagens pioneiras.
- VIII. Relações entre custo e benefícios do investimento em ensino e treinamento no trabalho.
- IX. O conteúdo e o *locus* da educação e sua efetividade econômica.
- X. Desenvolvimento econômico, estrutura do mercado de trabalho e a demanda por habilidades humanas.
- XI. Recursos para a educação e critérios de decisão. (PIRES, 2005, p. 74)

Visando aprimorar a educação, a UNESCO promove agendas, apontamentos e diretrizes a serem seguidas. Organismos internacionais delineiam o *arkhétupos* educacional a ser adotado por meio de políticas, programas e projetos. Acredita-se que os países que seguem as recomendações podem atingir um ótimo nível educacional e concorrer plenamente no mercado mundial.

Nas recomendações da UNESCO há menção à teoria do capital humano, que alia a educação ao desenvolvimento econômico. Segundo a UNESCO, os índices de uma renda mais elevada estão associados a um maior patamar educacional. A educação, portanto, é entendida como mecanismo para solucionar os problemas da sociedade.

Melhor educação contribui para renda mais alta durante toda a vida e para um crescimento econômico mais robusto para o país, além de ajudar os indivíduos a fazerem escolhas mais informadas sobre fertilidade e outras questões importantes para o seu bem-estar. (UNESCO, 2005, p. 2)

Assentindo com a teoria do capital humano, a UNESCO estabelece uma sinonímia entre a escolarização, melhor qualidade de vida e de renda, o que culminaria em uma condição social mais favorável, ideais que, portanto, coincidem com aqueles postulados pela teoria do capital humano.

De acordo com a agência, a desigualdade social é ensejada pela má qualidade na educação, de modo que uma melhor colocação no mercado de trabalho e uma eficaz competitividade estariam relacionadas ao desenvolvimento educacional do país, que deve investir no capital humano de sua população. Isto é, os países questionam se o fator humano em formação enquadrar-se-á nos valores impostos pelo sistema vigente.

Apesar de a UNESCO (2005, p. 10) detectar “relações existentes entre qualidade do ensino, crescimento econômico e renda pessoal”, o fato é que a educação fica dependente da política econômica. Com isso, a educação e os educandos assumem um caráter adaptativo ao sistema econômico contemporâneo.

Nesse sentido, o que a teoria do capital humano não revela é que necessariamente ao indivíduo recai toda a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso e pelas desigualdades sociais, como tipifica o próprio liberalismo desde a sua gênese. Segundo Frigotto (1993, p. 53), “uma das funções efetivas da teoria do capital humano reside não enquanto revela, mas enquanto esconde a verdadeira natureza dos fenômenos”.

O investimento no capital humano é, pois, um fator resolutivo para o desenvolvimento econômico, todavia oculta o fato de a função social da escola estar subordinada aos interesses do capital.

O investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista macroeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social. (FRIGOTTO, 1993, p. 41)

Os fins da educação, no sistema educacional brasileiro, assim como de outros países, estão associados ao ideário do mercado capitalista, perpetuado por meio de um sistema de atitudes e de valores que mantém indene os valores do próprio capital, em cujo contexto neoliberal, vincular-se-ia “a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho” (GENTILI; SILVA, 1996, p. 12).

Na sociedade atual, é patente a desvalorização da escola e, por consequência, do trabalho do professor. Além disso,

A sociedade capitalista não tem interesse que os homens tenham consciência de sua condição de exclusão dessa sociedade dos bens culturais. Não podemos negar que os professores estão enfrentando este mal-estar; no entanto, é necessário entender o processo que vem ocorrendo de dismantelamento da escola e mesmo de uma banalização do conhecimento em prol de uma “sociedade do conhecimento” na qual o objetivo maior é pensar na empregabilidade, em formas de adequar os alunos aos preceitos neoliberais, na qual a competência e a aquisição de habilidades são mais importantes que o conhecimento histórico-científico, conhecimento este que pode impulsionar mudanças na consciência dos alunos que passam pelo processo de escolarização (FACCI, 2004, p. 33-34).

Em verdade, à educação cabe formar “o ser humano integral, englobando todas as dimensões de sua relação com o mundo, indo além do preparo de competências direcionadas para a mera possibilidade de adaptação ao mercado” (SILVA, 2007, p. 108).

Não obstante, na sociedade capitalista, a educação atende a interesses específicos, conforme a demanda de produtos, serviços e de mão-de-obra, seja esta prioritariamente técnica ou formal, isto é, “a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho” (FRIGOTTO, 1993, p. 26).

Na perspectiva de investimento nos indivíduos para melhor prepará-los para o trabalho, a educação torna-se definida pelos critérios de mercado, e o objetivo deste não é outro senão

Averiguar qual a contribuição do “capital humano”, fruto do investimento realizado, para a produção econômica. Assim como na sociedade capitalista, os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua “utilidade”, mas em função da troca, o que interessa do ponto de vista do mercado (FRIGOTTO, 1993, p. 67).

A educação, nesse compasso, não resolveria as mazelas da sociedade brasileira, e, sob o olhar da teoria do capital humano, os problemas que ocasionam as desigualdades sociais não seriam solucionados.

4.2 O afã por competências

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) incorporou, em 1997, o conceito de competências-chave para demarcar o projeto de desenvolvimento econômico dos países-membros. O conjunto das competências deveria compor os novos objetivos da educação, o rumo para o desenvolvimento dos países e a orientação para a constituição das novas gerações na sociedade do conhecimento e no mundo do trabalho, considerando a capacidade de análise, raciocínio e comunicação dos alunos ao resolverem, enunciarem e interpretar problemas que dependem de matérias diferentes.

O projeto teve papel importante na organização de debates internacionais e na sistematização de referências multinacionais para as políticas públicas de educação, tendo como suposto que os conhecimentos disciplinares são importantes, mas insuficientes para a complexidade crescente das atuais demandas sociais. (CHIZZOTTI, 2012, p. 441)

Na primeira década do século XXI, o conceito de competência tornou-se a referência axial das políticas públicas e das reformas curriculares. Enquanto fundamento comum de conhecimento a ser disponibilizado para a população escolar, as competências obrigaram o Estado a interferir diretamente nos currículos escolares. Houve, inclusive, um redimensionamento da história da educação brasileira com o advento da Conferência Nacional de Educação (CONAE).

A CONAE constitui-se [...] num espaço democrático de construção de acordos entre atores sociais, que expressando valores e posições diferenciadas sobre aspectos culturais, políticos, econômicos, apontam renovadas perspectivas para a organização nacional e para a formulação do Plano Nacional de Educação de 2011-2020. (BRASIL, 2010, p. 11)

A CONAE, objetivando construir um sistema de educação articulado, propõe caminhos para educação pública brasileira. Contudo, trabalhos sobre a questão curricular foram desenvolvidos anteriormente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). Este último “teve maior poder de indução em países que recorreram a financiamento desse banco. Nesses casos, as condicionalidades do financiamento impuseram

determinações explícitas a ser cumpridas, como ao Brasil enquanto esteve vinculado aos financiamentos do Fundo” (CHIZZOTTI, 2012, p. 436).

As questões econômicas, políticas e culturais promoveram o questionamento sobre as finalidades emergentes da educação básica e a busca de respostas aos paradigmas curriculares em vigência. Com isso, houve a proposição de um ensino voltado para a construção de competências, uma vez que “a escola só pode preparar para a diversidade do mundo trabalhando-a explicitamente, aliando conhecimentos e *savoir-faire* a propósito de múltiplas situações da vida de todos os dias” (PERRENOUD, 1999, p. 75).

De acordo com Tanguy (2002), *savoir-faire* são as capacidades presentes em uma situação precisa, constituindo o grau de habilidade manifesto pelo aluno para solucionar um problema proposto.

De qualquer modo,

Uma coisa é certa: as escolas estão aí, é nela que estão matriculados os filhos das camadas médias e pobres da população, e é questão de justiça que elas atendam, do melhor modo possível, aos direitos de todos e uma educação de boa qualidade, apta a preparar os alunos para a empregabilidade, participar da vida política e cultural, desenvolver a capacidade reflexiva para atuar e transformar a realidade social (LIBÂNEO, 2008, p. 21).

Os currículos regidos pelas competências objetivam superar o currículo centrado no acúmulo de conhecimentos formais e desvinculados de qualquer ação. Em um currículo voltado para a construção de competências, não importa a transmissão do conhecimento depositado, mas a virtualização de uma ação, a capacidade de utilizar o que se sabe para fazer o que se projeta. Assim, “organizar um currículo por competência envolveria criar situações que permitissem a mobilização de esquemas variados e próprios por parte dos sujeitos envolvidos no processo escolar” (MACHADO, 2002, p. 123).

Competência, pois, é um conceito presente nos programas de formação profissional, nos quais a preparação técnica oferece conhecimento e práticas operacionais para a atividade de trabalho. Entretanto, esse conceito “não se limita a dominar uma técnica particular, mas o termo exprime uma prática que envolve aptidões cognitivas, atitudes e outras disposições” (CHIZZOTTI, 2012, p. 444).

No atual mundo globalizado, o currículo por competências envolve disputa política e uma vigorosa intervenção do Estado na reestruturação das relações

capitalistas e na legitimação política das forças que porfiam garantir a hegemonia cultural.

4.3 “Aprender a aprender” é possível?

O término do século XIX, quando Durkheim elaborou seus estudos sobre o processo educacional, era distinto do período contemporâneo, então caracterizado pela sociedade da informação, que introduz mudanças céleres de comportamento, *nomos*, crenças, técnicas e representações. A moral existente é constituída de uma grande diversidade e fundada em novas compreensões de mundo impostas por esta sociedade.

Quando passamos a interpretar a sociedade moderna sob a luz da teoria educacional de Durkheim, surgem questionamentos sobre a existência desses preceitos comuns, sabendo que o desenvolvimento econômico e tecnológico dessa sociedade cria multiplicidade de ideias e costumes, o que aparentemente demonstra uma fragilidade do sistema de ensino como regulador social. Há um desmembramento de princípios regulatórios, principalmente se partirmos das concepções anteriores de moral, em que esses preceitos se apresentam como um “ente social” de forte espectro que influencia a todo o grupo. Hoje, parece não haver uma moral assim, de caráter rígido. (ATISANO, 2006, p. 34)

Com efeito, o progresso tecnológico e econômico da sociedade contemporânea engendra uma gama de posturas e de ideias possivelmente deponentes ao sistema de ensino enquanto um regulador da sociedade. A educação apresenta-se não mais como um requisito vital aos valores morais da vida social, mas tão-só como uma exigência ao desenvolvimento econômico.

A centralidade da divisa “aprender a aprender”, que caracterizaria a educação democrática no ideário pedagógico contemporâneo, pode ser constatada no texto do documento “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, também conhecido como Relatório Jacques Delors (1998).

Segundo o Relatório, é imperativo impor o conceito de educação durante a vida do discente com suas prerrogativas de flexibilidade, diversidade e acessibilidade tanto no tempo como no espaço. Trata-se da ideia de educação contínua, que deve ser, concomitantemente, reconsiderada e ampliada. Além das inescusáveis adaptações relacionadas às mudanças da vida profissional, a

educação deve ser uma construção permanente da pessoa, de seu saber e de suas aptidões, assim como de sua capacidade para julgar e agir.

Nesse quadro, “o ideal da educação não é aprender ao máximo, maximalizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola” (PIAGET, 1974, p. 353).

Priorizam-se, no aprender a aprender, as aprendizagens realizadas pelo indivíduo, pois nelas não se apresenta a transmissão, por outros indivíduos, de experiências e conhecimentos.

Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender”. (COLL, 1994, p. 136)

Aprender por si mesmo contribuiria, nesse contexto, para elevar a autonomia do indivíduo, como se não houvesse a possibilidade de postular uma educação através da transmissão do conhecimento socialmente produzido por outras pessoas e que estimulasse a autonomia intelectual e moral do aprendiz, tal como recomenda a teoria durkheimiana. Em conformidade com essa teoria, a educação consiste, sobretudo, em habituar os indivíduos a uma disciplina. Porém, essa disciplina à qual cada indivíduo está submetido é uma disciplina desejada, e mesmo amada, pois deriva do grupo. Formar os indivíduos, perspectivando integrá-los à sociedade, significa torná-los conscientes das normas que devem orientar a conduta de cada um. Assim sendo, “no processo da educação, durante o período em que o aluno frequenta a escola, ele se confronta com modelos que lhe poderão ser úteis no decorrer de sua vida durante e pós-escola. Essa posição é defendida, por exemplo, por Durkheim” (MIZUKAMI, 1986, p. 11).

Para Durkheim, a educação é um fato social que deve ser estudado como fenômeno engendrado por uma realidade social organizada historicamente e caracterizada por um conjunto de práticas e instituições, que, na extensão de uma sociedade dada, é geral, além de possuir uma existência própria, independente de suas manifestações individuais.

A educação integra o indivíduo à sociedade, promovendo uma identificação entre ambos, e tornando-os conscientes das normas norteadoras da conduta e do

valor imanente e transcendente das coletividades que cada homem pertence ou deverá pertencer, e “assim como cada sociedade tem uma moral que, de modo geral, está ajustada às suas necessidades, cada sociedade tem, igualmente, métodos de educação que respondem às necessidades coletivas” (ARON, 1987, p. 358).

O ambiente social é “internalizado pelo indivíduo no processo de socialização, tornando-se o componente humano do eu, por assim dizer. A socialização é, para Durkheim, um processo de aprendizado das estruturas normativas do ambiente social” (TIRYAKIAN, 1978, p. 289).

As consciências individuais são compostas pela sociedade, que é, “antes de tudo, um conjunto de ideias, de crenças, de sentimentos de toda espécie, num amálgama realizado pelos próprios indivíduos” (DURKHEIM, 1994, p. 90).

Nesse corolário, os indivíduos são integrados sob o influxo das diferentes instituições sociais, como a escola, *ad exemplum*. É, então, necessário “compreender a educação no contexto da sociedade humana, e como ela está organizada e como ela pode contribuir para a transformação da sociedade” (CORSETTI, 2010, p. 89).

À ótica da perspectiva educacional clássica, poder-se-ia afirmar que a expressão “aprender a aprender” não passaria de uma tautologia⁷ ou, como diria David Hume em sua investida contra a metafísica⁸, de um “grandioso jogo de palavras”?

4.4 Perspectivas educacionais

A sociedade, em termos gerais, elevou o tipo humano à condição de *modus* que o educador deve esforçar-se por reproduzir, e ela o fez de acordo com as suas necessidades.

⁷ Do grego ταὐτολογία, tautologia significa “dizer o mesmo”. Na retórica, trata-se de um termo ou texto que expressa de formas diferentes a mesma ideia. Como um vício de linguagem, a tautologia pode ser considerada um sinônimo de pleonasmo ou de redundância.

⁸ Com Hume (1711-1776), perdem valor todos os conceitos da metafísica – Deus, alma, infinito, mundo, céu, perfeição etc. – já que não passam de constructos mentais e, portanto, destituídos de qualquer realidade objetiva. Esses conceitos não correspondem a seres, a entidades reais e externas, independentes do sujeito do conhecimento, mas são nomes gerais usados pelo sujeito para indicar seus próprios hábitos associativos.

Quando estudamos historicamente a forma pela qual se formaram e desenvolveram os sistemas educacionais, apercebemo-nos de que os mesmos dependem da religião, da organização política, do grau de desenvolvimento das ciências, do estado da indústria, etc. Se os desligarmos de todas estas causas históricas, eles tornam-se incompreensíveis. (DURKHEIM, 1984, p. 12)

Sobretudo, as instituições pedagógicas são instituições sociais, e os problemas educacionais apenas podem ser tratados satisfatoriamente considerando-se a historicidade e o elo com fenômenos sociais mais amplos. Por isso, cada sociedade erige o sistema educacional mais adequado às suas necessidades materiais e às concepções do homem, assim como ao anelo de preservá-las.

Para Durkheim, “o homem que a educação deve realizar não é o homem tal como a natureza o fez, mas tal como a sociedade quer que seja; e esta o quer tal como a sua economia interna o exige” (1984, p. 68).

É fato que as instituições educacionais refletem os traços do sistema social que as contém. Assim, quando “o sistema pedagógico muda, é porque a própria sociedade mudou, ou porque mudaram as relações entre seus membros” (GIL, 1997, p. 24).

A globalização traz mudanças sociais, econômicas, políticas, culturais e educacionais, de modo que “as velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso estar em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo” (KENSKI, 2009, p. 29-30).

A perspectiva educacional clássica, cuja gênese remonta à Antiguidade greco-romana, prioriza a adaptação dos alunos à tarefa de aprendizagem, enfatizando o domínio do professor, o ensino em sala de aula e os tópicos a serem ensinados. Deste modo, “o controle das atividades dos alunos é fundamental para evitar o desperdício e a ineficiência. Por consequência, a abordagem clássica valoriza a elaboração de currículos claros, com objetivos bem definidos que possibilitam a avaliação do aproveitamento dos alunos” (GIL, 1997, p. 25).

Trata-se, ainda, de uma transmissão de ideias logicamente selecionadas e organizadas.

A relação professor-aluno é vertical, sendo que um dos polos (o professor) detém poder decisório quanto à metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na aula etc. Ao professor compete informar e conduzir seus alunos em direção a objetivos que lhes são externos, por serem escolhidos

pela escola e/ou pela sociedade em que vive, e não pelos sujeitos do processo. (MIZUKAMI, 1986, p. 14).

A autora explica que, na abordagem tradicional, a função do professor é transmitir um conteúdo predefinido, como mediador entre cada aluno e os modelos culturais. A metodologia baseia-se, com frequência, na aula expositiva, constituindo uma forma de ensino caracterizada pelo uso do método “maiêutico”⁹ e a avaliação é realizada objetivando a reprodução dos conteúdos ministrados nas aulas.

Por outro lado,

Cabe também considerar que o modelo clássico se mostrou bastante favorável para a absorção dos programas de modificação de comportamentos desenvolvidos por educadores de orientação comportamental. Graças a esses fatores, a perspectiva clássica pode ser vista como capaz de incorporar inovações, pelo menos no que se refere à tecnologia de ensino (GIL, 1997, p. 26).

Esta concepção de educação esteve presente em vários momentos da história e permanece atualmente sob outras formas.

Em reação à propalada austeridade da escola clássica, surge a perspectiva humanista, centralizada no aluno, ao qual o currículo é adaptado, com ênfase mais à liberdade¹⁰ que à eficiência.

Nesta abordagem, consideram-se as tendências ou enfoques encontrados predominantemente no sujeito, sem que, todavia, essa ênfase signifique nativismo ou apriorismos puros. Isso não quer dizer, no entanto, que essas tendências não sejam, de certa forma, interacionistas, na análise do desenvolvimento humano e do conhecimento. (MIZUKAMI, 1986, p. 37)

Psicólogos humanistas incentivaram firmemente esta orientação, principalmente Carl Rogers. Segundo ele, “a escola constitui a instituição mais

⁹ A maiêutica é denominada o método do filósofo ateniense Sócrates (479-399 a. C.), que, movido pela necessidade de superar o relativismo e o ceticismo dos sofistas e ciente da relevância de fazer ciência fundamentada em verdades universais (*unus versus allia*, “uma que se opõe a todas as outras”; “aquelas que têm validade em qualquer lugar, tempo e para qualquer indivíduo”), recuperou o objeto de estudo dos sofistas (o homem), passando a examiná-lo com um método constituído de duas etapas: *ironia* e *maiêutica*.

Sócrates caminhava pelas ruas da sua cidade difundindo dúvidas, instaurando incertezas e implantando a força revolucionária do negativo, a irônica força que, obliterando, germinava sempre o novo. Deste modo, “o perguntar de Sócrates era dirigido contra o sujeito cognoscente e tendia a provar que, apesar de tudo, em última análise, simplesmente nada sabia” (KIERKEGAARD, 1991, p. 41).

Através da maiêutica (do grego *maieutiké/tecné*, “a arte de dar à luz”), Sócrates auxiliava os homens a darem à luz a verdade, alicerce possível de toda ciência.

¹⁰ Porém, acreditar que “é muito mais importante ser passivo, cordato, amoroso, do que ter formação profissional” constitui uma “visão romântica e idealista do professor”, que “traz como consequência a reprodução da alienação da vida cotidiana e uma desqualificação do trabalho docente” (FACCI, 2004, p. 26).

tradicional, conservadora, rígida e burocrática de nossa época. E propõe, como antídoto, o ensino centrado no aluno, em que o papel fundamental do professor é o de facilitador da aprendizagem” (GIL, 1997, p. 27).

De acordo com Rogers,

Neste clima que promove o crescimento, a aprendizagem é mais profunda e se desenvolve num ritmo mais rápido, sendo mais útil para a vida e para o comportamento do aluno do que a aprendizagem adquirida na sala de aula tradicional. Isto acontece porque a direção é auto-escolhida, a aprendizagem é autodidata e a pessoa como um todo, com sentimentos e paixões tanto quanto com o intelecto, é envolvida no processo (1989, p. 79).

A perspectiva humanista foi também influenciada por educadores que salientam o aspecto político do ato de ensinar, como é o caso de Paulo Freire, para o qual os alunos são tratados como “depositários de conteúdo”, como “depósitos” do educador, perfazendo, portanto, uma “educação bancária” (FREIRE, 1979, p. 17).

As ideias de Paulo Freire, desde a década de 1960, “propõem um sistema completo de educação libertadora que iria desde a pré-escola até a universidade. Essa proposta se opõe aos sistemas tradicionais de educação e visa à transformação das estruturas econômicas, políticas e sociais de opressão do povo” (GIL, 1997, p. 27).

Tal educação libertadora ocorreria através do diálogo, com o qual ocorre a superação de que resulta um novo termo:

Não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos (FREIRE, 2007, p. 78-79).

Freire tem a proposta de uma educação dialógica, onde “o papel do educador não é o de ‘encher’ o educando com ‘conhecimento’ de ordem técnica ou não, mas sim o de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando, a organização do pensamento correto de ambos” (GONZALES, 2005, p. 86).

A educação não se resume ao problema pedagógico, exclusivamente; envolve, outrossim, questões sociais, culturais, históricas e políticas. Por isso Freire acentua o compromisso do profissional da educação com a sociedade, devendo “atuar, operar, transformar a realidade de acordo com finalidade propostas pelo

homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser de práxis” (FREIRE, 1979, p. 17).

Em contraponto, Durkheim, como representante da perspectiva tradicional de educação, defendia, à época da Terceira República francesa, que a existência da autoridade é indiscutível, porém a autoridade deve ser diversificada como os principais interesses da sociedade. Isto é, “deve haver autoridade da família, da religião, do grupo local, da província e, acima de tudo, da associação profissional socioeconômica” (NISBET, 1982, p. 428).

Comparativamente com o Brasil atual, há uma coincidência com a análise que o mestre francês tecera sobre a sua época: “pois bem, a moral tradicional está sacudida hoje, sem que nenhuma outra se tenha formado para ocupar seu lugar. Os antigos deveres perderam seu império, sem que vejamos ainda com clareza e segurança quais são nossos novos deveres” (DURKHEIM, 1994, p. 104).

No mesmo acorde, “o presente parece reduzir-se a um ponto evanescente, a um espaço inóspito, já não mais sustentado nem pelos ensinamentos da tradição, nem pela tensão em direção ao futuro” (BODEI, 2004, p. 17).

Para Durkheim (1994), as agudas transformações experimentadas pelas sociedades requerem transformações correspondentes nos *planos de educação*. O ente humano constitui-se progressivamente, no curso de lentas transformações, que iniciam no nascimento para apenas chegar ao termo na idade madura. As escolas de um país determinado traduzem ou exprimem o espírito desse país.

Mas, como ilustra o princípio educativo “aprender a aprender”, o *animus* das teorias pedagógicas é determinar aquilo que deve ser, e não em descrever ou explicar aquilo que é ou que foi. Essas teorias, conforme previsão de Durkheim, “não se encontram orientadas nem para o presente, nem para o passado, mas sim para o futuro” (1984, p. 45).

A pedagogia é, nesse âmbito, distinta da ciência da educação, pois não estuda cientificamente os sistemas de educação, apesar de neles meditar para fornecer à atividade do educador ideias capazes de orientá-lo.

Enquanto a ciência da educação tem por objeto *determinar* o que é e o que tem sido a educação, a Pedagogia tem como prerrogativa *refletir* sobre a educação existente e propor as reformas que considera necessárias. A pedagogia ocupa-se do *dever ser* da educação, com a educação que se deseja e se necessita tornar real. Nesse sentido, a pedagogia está para a educação, assim como a ética está para a moral, bem como depende

intimamente desta última, uma vez que, acima de tudo, a educação tem como prerrogativa transmitir a moral vigente em uma sociedade; portanto, na medida em que passamos a aspirar a uma nova moral, é preciso uma nova educação. (WEISS, 2009, p. 175)

Ademais, a pedagogia não é a educação, e sua função consiste “em orientá-la, em esclarecê-la, em auxiliá-la, se necessário, a suprimir as lacunas que nela se venham a produzir, em remediar as insuficiências que nela se verifiquem” (DURKHEIM, 1984, p. 52).

A arte da educação constitui a perícia do educador, a *empeiria* prática do mestre, não é a pedagogia.

A pedagogia é, pois, algo que medeia entre a arte e a ciência. Não é arte, uma vez que não constitui um sistema de práticas organizadas, mas sim de ideias relativas a essas práticas. É um conjunto de teorias. Por isso, ela se aproxima da ciência. Só que, enquanto as teorias científicas têm como única finalidade exprimirem a realidade, as teorias pedagógicas têm por objetivo imediato orientar a conduta. Não sendo a própria ação, elas preparam-na e situam-se muito próximo dela. (DURKHEIM, 1984, p. 100)

Todo assunto de pedagogia apenas terá um tratamento eficaz se determinar com exatidão as condições de tempo e de lugar em que se localizam as crianças a serem educadas. O autor entende que na infância é possível identificar dois períodos distintos. O primeiro, decorrente do ensino maternal, é sucedâneo da família; o segundo, ao contrário, “decorre na escola primária, onde a criança começa a sair do círculo familiar para se iniciar na vida ambiente. É aquilo que chamamos ‘o período da segunda infância’” (DURKHEIM, 1984, p. 115).

O mestre francês pondera que o ideal pedagógico vigente em uma determinada época põe a nu o estado da sociedade no período em questão. Mas esse ideal, para concretizar-se, depende de a consciência do aluno ser adaptada ao mesmo.

Inobstante, atualmente, sob o lume da perspectiva educacional humanista, o professor apresenta-se como um facilitador¹¹ e instrumento a serviço do aluno, e

¹¹ Ainda justificando o papel do docente como facilitador da aprendizagem, Zabala (2004, p. 110) argumenta que: “Como consequência das mudanças ocorridas no cenário universitário, a docência sofreu também importantes transformações. A tradicional missão do docente como *transmissor* de conhecimentos ficou relegada a segundo plano, dando espaço ao seu papel como *facilitador* da aprendizagem de seus alunos. O acesso ao conhecimento pode ser feito, hoje em dia, através dos mais diversos caminhos (livros, documentos de vários tipos, materiais em suporte informático, internet etc.). Por outro lado, a facilidade de acesso não supõe auxílio em relação à decodificação, à assimilação e ao aproveitamento dessa informação, nem garante a vinculação desse material com a prática profissional. É justamente nessa função da “aprendizagem” (a mais genuinamente “formativa”) que os professores universitários devem centrar sua ação”.

não mais um transmissor de conhecimentos, como requer a abordagem didática clássica ou tradicional representada por Durkheim.

4.5 Os porquês da educação

Saber verdadeiramente o que é o ensino “não é tão-somente conhecer-lhe a forma exterior e superficial; é sabermos qual o seu significado, que lugar ocupa, qual o papel que desempenha no conjunto da vida nacional” (DURKHEIM, 1984, p. 92).

A educação assim concebida é o objeto da ciência da educação, cujo atributo cardinal deveria consistir em conhecer e compreender a educação das sociedades contemporâneas e pretéritas. Isto é: a definição de educação requer a apreciação dos sistemas educativos existentes ou que tenham existido, a confrontá-los e deduzir suas características comuns.

A partir de um estudo exaustivo dos vários sistemas educativos, o sociólogo da educação deveria ser capaz de apreender as semelhanças e diferenças entre todos esses sistemas, depurando aqueles aspectos comuns, que permitiriam estabelecer tipos genéricos de educação, os quais corresponderiam às diferentes espécies de sociedade. Para ser eficaz, tal abordagem deveria considerar os fatos educativos de forma relacionada com todas as dimensões da vida social, pois estes não existiriam isoladamente e só poderiam fazer sentido se fossem considerados como realmente são, ou seja, como fatos socialmente determinados e organicamente vinculados aos demais aspectos do sistema social mais amplo. (WEISS, 2009, p. 173-174).

Inexiste uma sociedade na qual o sistema educacional não seja isocronamente uno e múltiplo. O sistema educacional é múltiplo, quando é possível afirmar que nele existem tantas e diferentes espécies de educação quantos os diferentes meios dessa sociedade.

Cada sociedade tem para si um certo ideal de homem, daquilo que ele deve ser, tanto do ponto de vista intelectual, como físico e moral; que esse ideal é, em certa medida, o mesmo para todos os cidadãos; que, a partir de um certo ponto, ele se diferencia consoante os meios particulares que qualquer sociedade compreende no seu seio. É esse ideal, simultaneamente uno e diverso, que constitui o polo da educação (DURKHEIM, 1984, p. 16).

A educação oferecida por uma sociedade determinada e considerada em um dado momento da sua evolução constitui um conjunto de práticas, modos de

proceder e costumes. Em um dado momento, não há como fazer com que uma sociedade possua outro sistema educacional além do que está implicado na sua estrutura.

Pedagogicamente, prescreve-se na contemporaneidade que aprender por si mesmo é fonte de ampliação da autonomia do indivíduo. Mas, assim como Hobbes, no ponto de partida Durkheim “vê o homem dominado pelo egoísmo natural, animado de desejos infinitos, tendo necessidade, portanto, de ser disciplinado” (ARON, 1987, p. 358).

Afinal, “sempre que nossas tendências se tornam libertas de qualquer medida, quando nada há que as limite, elas tornam-se tirânicas, e o primeiro escravo é o próprio sujeito que as experimenta” (DURKHEIM, 2008, p. 46).

No Brasil, a autonomia do aluno corresponde, muitas vezes, ao seu próprio empoderamento¹², concretizado pela indisciplina, expressamente na forma de desobediência e desrespeito às normas sociais e escolares, e pela prerrogativa de não ser reprovado ao longo da vida escolar.

Quanto ao primeiro aspecto do empoderamento do aluno, as regras e as normas orientam o funcionamento da escola, constituindo uma condição necessária ao convívio social. Rego (1996), nesse contexto, entende que o disciplinador é quem educa, oferece parâmetros e estabelece limites.

A educação moral na escola primária requer a descoberta dos legítimos *elementos da moralidade*, que constituem a fonte da vida moral e que devem ser inscritos nas crianças, de modo que “elas sejam incitadas a aderir às normas socialmente impostas, a partir da compreensão do papel determinante desempenhado pela vida social em sua existência, enquanto condição mesma de sua sobrevivência – moral, psíquica e, até, física” (AUGUSTO, 2009, p. 219).

Espera-se, pois, que as crianças precisem aderir às regras advindas de seus pais, educadores ou professores.

Os ‘limites’ implicados por estas regras não devem ser apenas interpretados no seu sentido negativo: o que não poderia ser feito ou ultrapassado. Devem também ser entendidos no seu sentido positivo: o limite situa, dá

¹² Empoderamento, “do inglês, ‘empowerment’, significa ‘atribuir poderes a alguém’ e é uma palavra que traduz a prática de transferir poderes de decisão a funcionários individuais e a equipes” (MAXIMIANO, 2004, p. 282).

Empoderar, em sentido figurado, representa a ação de conceder poder ou domínio ou sobre determinada situação, condição ou característica.

consciência de posição ocupada dentro de algum espaço social – a família, a escola, e a sociedade como um todo. (LA TAILLE, 2002, p. 9)

A disciplina, com efeito, “tem por objetivo a regularização da conduta; ela implica certos atos que se repetem em condições determinadas; mas não se processa sem autoridade. É uma autoridade regular” (DURKHEIM, 1984, p. 131).

A moralidade é sumamente disciplina e seu objeto é regularizar e conter, bem como “consiste em realizar fins impessoais, gerais, independentes do indivíduo e de seus interesses particulares” (DURKHEIM, 2008, p. 118).

O axioma basilar da consciência moral prescreve que o homem age moralmente quando persegue fins superiores aos individuais. À proporção que os indivíduos são socializados e se tornam conscientes da necessidade da adesão voluntária às regras impostas socialmente, “é possível a constituição de identidade autônomas – aliás, essa é a única forma de atingir a autonomia e a única forma realmente humana de sobrevivência” (AUGUSTO, 2009, p. 223).

Contudo, de forma contraditória, a sociedade presencia, através de exemplos reiterados pela mídia televisiva, um esvaziamento da autoridade do professor, a adaptação do currículo ao aluno etc., em síntese, um processo de crise ingente que envolve atrozmente o professorado.

Numa sociedade em mudança constante, novas funções colocam-se para serem assumidas pelos professores, não só do ponto de vista de uma reflexão e análise pedagógica, como a partir de instâncias político-sociais. O professor, em muitas ocasiões, é encarado como o ‘vilão’ de todas as mazelas que povoam o espaço intra-escolar, tais como: o descompasso entre objetivos do ensino formalmente estipulados e a ‘tarefa’ realizada; o fracasso escolar; os problemas de indisciplina e mesmo de violência na escola; as dificuldades de aprendizagem e, ainda, outras problemáticas enfrentadas nas instituições educativas. Defende-se, a todo instante, a necessidade de resgatar a valorização da escola, afirmando que é preciso torna-la uma instituição que realmente contribua para a cidadania, que esta escola precisa ser pública e que se deve garantir o acesso e a permanência de todos os seus alunos no processo de escolarização. (FACCI, 2004, p. 21)

Além disso, a escola insere-se em uma sociedade marcada por muita violência, miséria, epidemias, instabilidade econômica e política. O caminho para o desenvolvimento, nesse sentido, “é uma educação igualitária, que acolha os filhos dessa geração em conflito e projete essa geração no futuro, conscientes do seu papel numa possível transformação” (HOFFMANN, 2011, p. 18).

Quanto ao aspecto da prerrogativa de o aluno não ser reprovado no ensino superior privado,

As instituições particulares em sua maioria não se interessam em avaliar criteriosamente o aproveitamento dos seus alunos, porque não querem perder, em razão de reprovação, a clientela. As particulares categorizadas como *comunitárias* mantinham-se em melhor nível, mas muitas começam a atemorizar-se com as imposições e imposturas de mercado.

Enquanto isso, muitas universidades públicas (principalmente as federais) passam a viver sob orientações mais ou menos duras como aprovarem ao máximo, sob pena de verem algumas importantes verbas diminuídas ou cessadas (MORAIS, 2011, p. 34).

O aluno conclui a educação básica com sérias deficiências, o que compromete todas as outras áreas do conhecimento, pois ele, ao mesmo tempo, não sabe escrever corretamente nem compreende o que lê, como apontam os dados de desempenho em leitura e escrita em recentes provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)¹³.

As “progressões continuadas”, com bela teoria, mas sem padrão de recursos materiais e humanos, sejam elas explícitas ou mais disfarçadas, têm levado a tristes resultados, implantando um lamentável descomprometimento dos alunos com o esforço de aprender e de muitos professores com sua missão de formar e ensinar. E essas “progressões” são outros inimigos da educação. Alguém no uso bem-intencionado de suas faculdades racionais duvidará disso? (MORAIS, 2011, p. 86)

Em 1999, o Governo Federal criou o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), objetivando financiar a mensalidade de estudantes em universidades particulares mediante um empréstimo a ser pago após o término do curso. Para quem faz um curso de quatro anos, o financiamento oferece treze anos para pagar as despesas da faculdade, com juros de 3,4% ao ano. A inscrição para adquirir o benefício pode ser feita em qualquer época do ano. Mas, incontestemente é que, a

¹³ De acordo com o portal do Ministério de Educação e Cultura (MEC), órgão da administração federal direta, o Enem é uma prova elaborada pelo Ministério da Educação com o objetivo de verificar o domínio de competências e habilidades dos estudantes que concluíram o ensino médio. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa integral ou parcial em universidade particular por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni).

Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular, já que o resultado do Enem serve para acesso ao ensino superior em universidades públicas do país, através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu). A segunda versão do exame foi iniciada em 2009, tendo um aumento do número de questões e a utilização da prova em substituição ao antigo vestibular. O Enem é realizado anualmente, tem duração de dois dias, contém 180 questões objetivas divididas em quatro grandes áreas e uma questão de redação.

exemplo do FIES, o Governo Federal concede meios para o estudante ingressar no ensino superior, tanto público como privado, mesmo com déficits de aprendizagem.

Noutra senda, em 2014 o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgaram, via Internet, que o desempenho de estudantes caiu em matemática e redação em comparação com 2013, sendo que mais de 529 mil zeraram o texto.

O Enem é a primeira iniciativa de avaliação geral do sistema de ensino implantado no país visando auxiliar o Ministério da Educação na elaboração de políticas capazes de melhorar o ensino através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio e Fundamental, empreendendo alterações nos mesmos conforme indicasse o cruzamento de dados e pesquisas nos resultados do exame.

No tocante ao ensino superior particular, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 209, prevê que “o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional; II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”. E, com redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015, o artigo 213 da Constituição, em seu § 2º, estabelece que “as atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público”.

Outrossim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, permite a criação de instituições privadas *stricto sensu*. Em conformidade com o seu artigo 43,

A educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; [...]

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.

Tais finalidades da educação superior reconhecidas pela LDB quando ignoradas por corpos discentes desmotivados podem levar professores a um estresse profissional denominado síndrome de *burnout*, “um tipo especial de estresse ocupacional que se caracteriza por profundo sentimento de frustração e

exaustão em relação ao trabalho desempenhado, sentimento que aos poucos pode estender-se a todas as áreas da vida de uma pessoa” (REINHOLD, 2006, p. 64).

Em se tratando do ensino superior vigente no Brasil, aparentemente não interessa mais às academias competirem em qualidade. Com isso, passam a se importar com “os prédios, bibliotecas numerosas e até razoáveis e, acima de tudo, laboratórios (de informática e outros), para que o cenário já esteja pronto para a filmagem do *marketing* televisivo, cujo intuito é impressionar pais incautos” (MORAIS, 2011, p. 35).

Fato é que, também no Brasil, a educação superior e os serviços educacionais foram reconhecidos como objetos de lucro ou acumulação, mercadorias de valor venal, pelos empresários da educação.

Por um lado, se um capital em particular estiver buscando sua valorização a partir da venda de serviços educacionais, tais como o capital investido em instituições de ensino, sejam elas escolas ou universidades, esse capital comercial tenderá a tratar a prática social educacional como uma mercadoria cujo fim é ser vendida no mercado educacional. Em outras palavras, o serviço educacional, como um curso de graduação prestado por uma universidade (em geral, privada), é o caso típico da educação-mercadoria.

Se, por outro lado, a educação e o conhecimento são encarados como insumos necessários à produção de outras mercadorias, como sói ser no processo produtivo, o capital industrial tenderá a encarar a prática social educacional como uma mercadoria-educação. (RODRIGUES, 2007, p. 5-6)

No caso da mercadoria-educação, as vagas que são comercializadas em um curso de graduação atendem à relação entre oferta e demanda, ou seja, entre a empresa e o cliente. As instituições superiores comercializam “a mercadoria-educação e, ao mesmo tempo, operam o pensamento pedagógico empresarial no sentido de (con)formar uma força de trabalho de nível superior adequada ao *télos economia competitiva*” (RODRIGUES, 2007, p.16).

Para Klaus e Trevisan (2010), a iniciativa privada do Brasil democratizou o ingresso no ensino superior, tendo o país optado pelo setor privado como principal agente promotor da oferta de ensino superior à população. Concomitantemente, houve uma avultada multiplicação de faculdades, universidades particulares e centros universitários, prolongamentos naturais do ensino ministrado por instituições tradicionais de ensino básico.

Os autores dizem que após a desregulamentação do Governo em 2004 para as instituições de ensino superior privadas, e com a estabilização da economia,

houve um aumento do número de ofertas de cursos e, conseqüentemente, de matrículas no ensino superior. Com isso, rapidamente, o setor privado de ensino superior superou o setor público em número de alunos matriculados.

Segundo Sguissardi (2008), em 1999 havia 379 instituições de ensino superior privadas no Brasil, número que subiu para 439 em 2006. Sob a ótica de ampliação de acesso ao ensino superior, o aumento do número de instituições de ensino é precípua, mas desde que a qualidade do ensino não seja comprometida.

Não há dúvida de que em nossa realidade encontramos elevados níveis de excelência no ensino, pois que as universidades e faculdades “centrais” muitas vezes se mostram zelosas de um ensinar responsável. No entanto, em um país com pouca tradição acadêmica, em que tem ocorrido uma multiplicação desvairada de cursos superiores, têm-se multiplicado escolas lamentáveis, seja pelas frágeis condições para aprendizagem dos corpos discentes, seja pela inexperiência e até mesmo pela incompetência de corpos docentes de baixo custo financeiro para as instituições que ou se livram de professores muito bons cujo “tempo de casa” lhes acrescenta ônus, ou fogem de professores pós-graduados, cujos contratos também podem ser mais onerosos. A subética do interesse (ou obsessividade lucrativa) varreu de numerosas instituições quaisquer ideais de oferecer boa formação, ou de corresponder às sociedades que as acolhem e mantêm com a oferta de bons profissionais, tanto técnica quanto humanamente. (MORAIS, 2011, p. 33-34)

Conforme Ioschpe (2004), o nível de escolaridade passa, para um trabalhador, a ser o principal fator determinante do perfil de renda, o que confirmaria a teoria do capital humano, segundo a qual a educação e a formação elevam a renda futura¹⁴.

No Brasil, o ensino superior privado tem a função primordial de atender à próspera demanda por certificados de terceiro grau, quantitativa e lucrativamente, mais do que ofertar um ensino de qualidade. Nesse aspecto, uma

Educação de qualidade é aquela que promove para todos o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da

¹⁴ Como exemplo de reverso dessa moeda para os docentes do ensino superior, é pungente a seguinte citação: “Nossa vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estimula as titulações, visando à melhora do ensino superior. No entanto, muitas instituições têm transformado tal estímulo em desculpa para dispensar ou não contratar doutores e pós-doutores. Não será um bom momento para, de forma estritamente fiscalizada, estabelecer subsídios governamentais contempladores das organizações particulares de ensino superior? Se o governo exige, penso que ele deve também auxiliar. O telejornal “Bom dia, Brasil” (edição de 27/10/2009) noticiava, para espanto nacional, que a *Comlurb* (Companhia Municipal de Limpeza do Rio de Janeiro) abria inscrição para 1.400 vagas destinadas ao trabalho de garis. Pois bem, entre os 109.193 inscritos, havia 45 doutores, 22 mestres, 80 pós-graduados *lato sensu*, 1.026 bacharéis e licenciados e 3.180 candidatos a garis com ensino superior incompleto” (MORAIS, 2011, p. 103).

cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (LIBÂNEO, 2008, p. 66).

Conquanto, o ensino superior privado, *in summarium*, é concebido como uma mera transação comercial, enquanto a inteligência humana é contraída a instrumento para atingir um dado fim correspondente às tendências do indivíduo e o currículo, reduzido aos conhecimentos e habilidades possivelmente empregáveis no setor corporativo. Tendo como postulados improcrastináveis o lucro e a competitividade vorazes, em detrimento dos valores morais e éticos que, segundo Durkheim, *devem* nortear as condutas individuais e coletivas dentro e fora das instituições de ensino, esses fatores promoveriam, antes de tudo, a paulatina, porém exequível, desfiadura do tecido social.

CONCLUSÃO

Émile Durkheim deixou um legado significativo para as ciências sociais em nível mundial, composto por conceitos originais e explicativos dos fenômenos sociais com uma objetividade racionalista típica da Filosofia, da qual alegava distanciar-se metodologicamente. Para tanto, sistematizou a Sociologia, propugnando a necessidade de uma ciência autônoma, hábil a restabelecer a ordem na sociedade francesa pós-revolução e a desvelar as leis do progresso e do desenvolvimento social próprio da sociedade capitalista vigente à sua época sem recorrer à metafísica e à teologia.

Os ensaios sociológicos deste pensador, quanto à reflexão epistemológica, à investigação e à metodologia, além de revelarem a atualidade de suas obras, afirma a Sociologia como investigação empírica e científica, em cujo centro encontra-se a discussão da História, da Economia, da Psicologia, da Antropologia, da Geografia etc. Além disso, a coerção do social sobre o individual, a necessidade de explicações sociológicas estritamente sociais, não psíquicas ou individuais, e a primazia das representações coletivas sobre as individuais são a medula do tratado metodológico durkheimiano.

Tal metodologia inova tanto ao combinar as análises causal, funcional e comparativa, como expressa o preceito segundo o qual a causa de um fenômeno deve ser investigada na sua relação com a totalidade social em que se compõe e na função que nela é cumprida.

Durkheim teria percebido as forças da desarticulação da sociedade, a centralização política e a difusão dos quadros de alienação e anomia. A educação, segundo ele, constitui uma das mediações desse ato *demiourgós* criador e transformador da história. Apesar disso, como o homem individual é um homem de *epithymia*, a disciplina surge como a primeira necessidade da moral e da sociedade, sendo esta a força que se impõe e atrai os indivíduos. Nesse quadro, a sociedade integrada será aquela que garantir a todos os seus membros “a possibilidade de realizar sua vocação própria, de maneira que haja coincidência entre os fins procurados pelos indivíduos e os fins coletivos. Quando isso não ocorre, aparece um estado de anomia” (PIZZORNO, 1977, p. 57-58).

Assim, a consciência humana que precisamos realizar integralmente em nós não poderia ser outra senão a consciência coletiva do grupo ao qual pertencemos,

sobretudo porque o homem apenas é um ser moral porque vive em sociedade, estando solidário com o grupo no qual está inserido. A educação, nesse contexto, constitui o mecanismo axial de disseminação dos valores estruturantes da sociedade, fazendo-a perpetuar-se nos indivíduos e a si própria, enquanto a escola desenvolve uma consciência coletiva indispensável ao estabelecimento da *isonomia* social, apresentando-se “como uma instituição importantíssima para a socialização da moral primordial para o equilíbrio da sociedade” (ATISANO, 2006, p. 33).

A análise empreendida da socialização das crianças, da difusão de uma moral laica e da interiorização das normas morais da sociedade reflete, na verdade, a preocupação com a organização social. Durkheim entendia que os valores são determinados geralmente pela natureza particular das sociedades, no estudo das quais seria possível formular uma ética. Preceptivamente, desenvolveu teorias educacionais, conforme as quais educar um indivíduo consiste em prepará-lo para ser membro de um ou de vários grupos sociais. Assim como cada sociedade teria a moral mais apropriada à sua natureza, possuiria também as instituições pedagógicas provavelmente mais convenientes.

A educação, por empreender a socialização metódica das gerações novas, visa criar no homem um ser novo, verdadeiramente humano e engrandecido. E por ter uma função social, o Estado não pode desinteressar-se dela. O Estado deve estabelecer a ordem na sociedade, e a educação, enquanto uma das funções do Estado, também é responsável por regular e socializar, isto é, internalizar a moral, impondo padrões de conduta que obstem os educandos de seguir suas próprias tendências, quebrantando a coesão social.

Como elucidou Durkheim, a escola tem o propósito de preparar, por meio de preceitos elementares, os discentes para a convivência social. A educação não tem por meta única e principal o indivíduo e os seus interesses, mas o meio pelo qual a sociedade renova continuamente as condições da sua própria existência. São ideias e sentimentos coletivos que a educação exprime; é a carências sociais que ela responde.

Oposta a essa proposta, a teoria educacional humanista pauta-se pelo companheirismo, diálogo e comunicação, assim como pela preocupação em ouvir, exercitar a democracia em termos éticos para que o aluno se constitua como pessoa e cidadão, propondo que o aluno erige a própria educação, o que elimina a relação entre o transmissor de conhecimentos e o receptor dos mesmos.

Atualmente, no ensino superior brasileiro, os fins da educação encontram-se associados ao ideário do mercado capitalista. A educação constitui fonte de investimentos com base em acordos internacionais estabelecidos desde as últimas décadas do século XX, que globalizaram as políticas educacionais, influenciando as tendências da política educacional no Brasil.

O Banco Mundial estabelece que melhorar as aptidões do trabalhador é fundamental para o êxito econômico em uma economia global progressivamente integrada e competitiva, e determina que os investimentos no setor da educação devam se dar pessoalmente pelo Estado ou pelas empresas.

Nas políticas públicas, o fator educação traduz-se como um dos principais fatores que possibilitam a superação da desigualdade social. Nesse sentido, os ideais da teoria do capital humano reaparecem galvanizados e vinculados às metas educacionais das agências multilaterais como a UNESCO. Contudo, no processo de investimento nos indivíduos para melhor habilitá-los ao trabalho, a educação torna-se definida pelos critérios de mercado, cujo objetivo é averiguar a contribuição do capital humano para a produção econômica. Investir no capital humano é determinante para o desenvolvimento econômico, porém não revela que a função social da escola está subordinada aos interesses do capitalismo.

Das políticas públicas educacionais, têm destaque o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Tratam-se de políticas inclusivas compensatórias destinadas a pessoas de baixa renda, com o propósito de ampliar o acesso ao ensino universitário e propiciar uma inserção profissional com maior qualificação. O conceito de competência é referencial tanto para as políticas públicas como para as reformas curriculares. Parâmetro comum de conhecimento a ser disponibilizado à população escolar, as competências compeliram o Estado a interferir nos currículos escolares diretamente. Simultaneamente, a educação superior e os serviços educacionais foram reconhecidos como objetos de lucro ou acumulação pelos empresários da educação.

Durkheim, é fato, havia inferido que as instituições educacionais refletem os traços do sistema social que as contém. Deste modo, o sistema pedagógico muda quando a própria sociedade mudou, ou as relações entre seus membros mudaram. Segundo ele, o ideal pedagógico de uma época explicita o estado da sociedade nesse período. Para concretizar-se, porém, o ideal pedagógico exige que a

consciência do aluno seja adaptada ao mesmo. O francês entende que o objetivo da disciplina é regularizar a conduta; processa-se com autoridade regular e consiste em realizar fins impessoais, gerais, independentes do indivíduo e de seus interesses particulares. O axioma elementar da consciência moral prescreve que somente perseguindo fins superiores aos individuais o homem agirá moralmente.

À luz da teoria durkheimiana, o presente estudo constatou que na atualidade a preparação para a convivência social ocorre no âmbito inescapável da globalização, a qual condiciona o Estado às atividades do capital, sob o estímulo dos organismos multilaterais, promotores de uma homogeneização de princípios, métodos e valores. Enquanto as políticas educacionais, em sua totalidade, atendem aos anseios do sistema produtivo, a educação, em particular, expressa um caráter operacional com propósitos estritamente quantitativos, situando-se como requisito indispensável ao desenvolvimento econômico, e não necessariamente aos valores morais imprescindíveis à vida social.

O governo brasileiro possui programas de bolsas e financiamentos estudantis, além de políticas públicas e ações de estímulo ao ingresso no ensino superior. Também possui propostas de democratização ao ensino superior, como exemplificam os programas de cotas em instituições públicas e a ampliação de vagas em instituições federais. Entretanto, o sistema nacional de avaliação não mensura formação por competência, apresentando uma visão limitada quanto ao estoque de capital humano do país ante as disputas de economias globalizadas.

Pensar no emblema “Ordem e Progresso” hoje, assim como na época de Durkheim, é pensar sobre a identificação entre os fins alvejados pelos indivíduos e os fins do ensino e das instituições de ensino superior brasileiras. Essa reflexão refere-se à iminência ou não de estados anômicos na sociedade. Estes, no entanto, poderiam ser evitados a partir de uma educação moral regida pelo excelso respeito mútuo entre o educador e o educando, traduzido, concomitantemente, pelo reconhecimento do educador e pelo compromisso do educando quanto à necessidade da aquisição de conhecimento para a melhoria não apenas material da sua própria vida.

Imperioso que o ordenamento disciplinar não seja assaz inflexível a ponto de anular a potencialidade, a criatividade, o diálogo entre as partes e o prazer do aluno em aprender. Por outro lado, às políticas públicas e privadas de assistência cabe a reminiscência acerca do profissional docente que, apesar de ser conceituado como

agente de mudanças, tem sido acintosamente desvalorizado pela sociedade brasileira tanto quanto a própria educação, hoje transformada em uma mera mercadoria de valor venal.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, N. C. **Financiamento da educação superior**: Estado x Mercado. São Paulo: Cortez Editora; Piracicaba: Editora UNIMEP, 2003.
- APRILE, Maria Rita. Políticas Públicas para Acesso ao Ensino Superior e Inclusão no Mundo do Trabalho – o Programa Universidade para todos (PROUNI) em Questão. In: **Mundos sociais**: saberes e práticas. VI Congresso Português de Sociologia. 25 a 28 de jun. 2008. Disponível em: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/182.pdf>. Acesso em: 17 de julho de 2016.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. Tradução Sérgio Bath. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ATISANO, Regiane Aparecida. A Educação sob o enfoque de Émile Durkheim. In: CARVALHO, **Alonso Bezerra de**; SILVA, **Wilton Carlos Lima da (Orgs.)**. **Sociologia e Educação** – leituras e interpretações. São Paulo: Avercamp Editora, 2006. 160 p. ISBN 85-89311-36-8.
- AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Indivíduo e Moral em Durkheim. In: MASSELLA, Alexandre Braga et al. (Org.). **Durkheim**: 150 anos. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009. cap. 10, p. 209-230. (Coleção Sociedade & Cultura, 1).
- AVILA, S. F. O; LÉDA, D. B.; VALE, A. As configurações do setor privado-mercantil na expansão da educação superior privada: notas para a análise do trabalho docente. In: MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Orgs). **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.
- BANCO MUNDIAL. Aptidões para o desenvolvimento. In: **Relatório sobre o desenvolvimento Mundial**. Washington: Oxford University Press, 1995. p. 42-46.
- BODEI, Remo. **Livro da memória e da esperança**. Bauru: Edusc, 2004.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Beirão. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1982.
- BOTTOMORE, Tom; NISBET, Robert. (Org.). **História da Análise Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. p. 476-546.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conferência Nacional de Educação**: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O plano Nacional de Educação, Diretrizes e estratégias de ação, de 27 de maio de 2010.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. Currículo por competência: ascensão de um novo paradigma curricular. In: **Educação e Filosofia**, v. 26 – nº 52 – jul/dez. 2012. Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Instituto de Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Filosofia. p. 429-448. ISSN 0102-6801.

COHN, Amélia. O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 160-180.

COLL, C. S. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CORSETTI, B. **A metodologia histórico-crítica e a reflexão sobre questão do rendimento escolar no Brasil**. Porto Alegre: Redes Editora, 2010.

COSTA, Wagner Veneziani; MALTA, Luiz Roberto. **Latim**: Minidicionário de expressões jurídicas. São Paulo: Ícone, 1991.

CUIN, Charles-Henry; GRESLE, François. **História da Sociologia**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Ensaio, 1994.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DOMINGUES, Ivan. **Epistemologia das ciências humanas**. São Paulo: Loyola, 2004.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
_____. **Lições de Sociologia – a moral, o Direito e o Estado**. São Paulo: Edusp, 1983.

_____. **Sociologia, educação e moral**. Trad. Evaristo Santos. Porto: RÉ-Editora Ltda., 1984.

_____. **Sociologia e Filosofia**. Trad. Paulo J. B, San Martin. São Paulo: Ícone, 1994.

_____. **A Evolução Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **O suicídio. Estudo de Sociologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo, Martins Fontes, 2007a.

_____. **O ensino da moral na escola primária**. Novos Estudos CEBRAP, julho, 2007, p. 59-75.

_____. **A Educação Moral**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FACCI, Maria Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2004.

FAUCONNET, Paul. A obra pedagógica de Durkheim. In: DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 8. ed. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FERNANDES, Florestan. **Fundamentos empíricos da explicação sociológica**. 4. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
_____. **Educação e mudança**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GENTILI, Pablo A.A; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

GIDDENS, A. A Sociologia Política de Durkheim. In: GIDDENS, A. **Política, Sociologia e teoria social**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 1988.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

GOBRY, Ivan. **Vocabulário Grego de Filosofia**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GONZALES, Mathias. A arte da sedução pedagógica na tutoria em EAD. In: GONZALES, Mathias. **Fundamentos da tutoria em educação à distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: Uma prática em construção da pré-escola à universidade. 31. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2011.

HUISMAN, Denis. **Dicionário dos filósofos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

IOSCHPE, G. **A ignorância custa um mundo**: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil. São Paulo: Francis, 2004.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução: Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e à distância**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2009.

KIERKEGAARD, Soren Aabye. **O conceito de ironia constantemente referido a Sócrates**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda., 1991.

KLAUS, K.; TREVISAN, L. **Produzindo capital humano**: o papel do ensino superior privado como agente econômico e social. São Paulo: Cultura, 2010.

LA TAILLE, Yves de. **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos Para Quê?** São Paulo: Editora Cortez, 2002.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF livros, 2008.

LUKES, Steven. Bases para a interpretação de Durkheim. In: COHN, Gabriel (Org.). **Sociologia para Ler os Clássicos**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

MACHADO, J. N., (2002). Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather (Orgs.). **Competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Introdução à administração**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2004.

MELLO, Guiomar Namó. **Cidadania e Competitividade**: Desafios educacionais do terceiro milênio. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MILLER, William Watts. Investigando o projeto de Durkheim para a constituição de uma Ciência Social. In: MASSELLA, Alexandre Braga (Org.). **Durkheim**: 150 Anos. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009. cap. 2, p. 39-68. (Coleção Sociedade & Cultura, 1).

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, Regis de. **Um abominável mundo novo?**: o ensino superior atual. 1. ed. Coleção Educação Superior. São Paulo: Paulus, 2011.

NISBET, Robert. Conservantismo. In: BOTTOMORE, Tom; NISBET, Robert. (Orgs.). **História da Análise Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. **Os filósofos sociais**. Trad. Yvette Vieira Pinto de Almeida. Brasília: Universidade de Brasília, 1982.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação**: Desafios contemporâneos. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

PARSONS, Talcott. Durkheim e a teoria da integração dos sistemas sociais. In: COHN, Gabriel (Org.). **Sociologia para Ler os Clássicos**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PETERS, F. E. **Termos Filosóficos Gregos**: Um Léxico Histórico. Tradução Beatriz Rodrigues Barbosa. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouse Gulbenkian, 1983.

PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética**. Trad. de Célia E. A. Di Piero. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

PIRES, V. **Economia da Educação**: Para além do capital humano. São Paulo: Cortez, 2005.

PIZZORNO, Alessandro. Uma leitura atual de Durkheim. In: COHN, Gabriel (Org.). **Sociologia para Ler os Clássicos**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

PROST, Antoine. A família e o indivíduo. In: PROST, Antoine; VINCENT, Gérard (Orgs.). **História da Vida Privada**: da Primeira Guerra aos nossos dias (Volume 5). São Paulo: Companhia das Letras. 1992.

QUINTANEIRO, Tania. **Um toque de clássicos**: Durkheim, Marx e Weber. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

REGO, Teresa C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In.: AQUINO, Julio Groppa (Org.) **Indisciplina na escola**: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

REINHOLD, H. H. O Burnout. In: LIPP, M. E. N. (Org.). **O stress do professor**. Campinas: Papirus, 2006.

RODRIGUES, José Albertino (Org.). **Durkheim (Sociologia)**. Trad. Laura Natal Rodrigues. 2. ed. Coleção grandes cientistas sociais. São Paulo: Ática, 1984.

RODRIGUES, J. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

ROGERS, Carl. **Sobre o Poder Pessoal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano**: Investimentos em Educação e Pesquisa. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia Clássica**. 4. ed. Itajaí: Ed. Univali, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da educação**: construindo a cidadania. Coleção Aprender e Ensinar. São Paulo: FTD, 1994.

SGUISSARDI, V. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil**: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulamentação e a formação universitária.

Campinas: Educação e Sociedade, 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso: 2 dez. 2016.

SILVA, R.S. Gestão da educação nos anos 90: equidade e conservadorismo. In: FERREIRA, Naura (Org.). **Políticas Públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.

SIMON, M. Célia. O positivismo de Comte. In: REZENDE, Antonio (Org.). **Curso de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar/Seaf, 1986.

STEINER, Philippe. Altruísmo, egoísmo e solidariedade na Escola Durkheimiana. In: MASSELLA, Alexandre Braga (Org.). **Durkheim**: 150 Anos. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009. cap. 4, p. 91-117. (Coleção Sociedade & Cultura, 1).

SUÁRES, Ramirez Carolina Yenny. **Individualismo Moral e Individualismo Egoísta**: Herramientas Conceptuales em Las Teorias de Durkheim para El Análisis de um Problema Contemporaneo. In: Revista Colombiana de Sociologia, nº 33, n.2 Julio, Diciembre, 2010. Bogotá – Colômbia p. 31-40. ISSN 0120-159X.

TANGUY, Lucie. Competência e integração social na empresa. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na empresa e na escola. Campinas: Papirus, 2002.

TIRYAKIAN, Edward A. Emile Durkheim. In: BOTTOMORE, Tom; NISBET, Robert. (Org.). **História da Análise Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Durkheim e a Educação. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel (Org.). **Sociologia para educadores**. Rio de Janeiro: Quarter, 2001. p. 25-61.

UNESCO. **Educação para todos**: o imperativo da qualidade: relatório conciso-2005. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137334POR.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

VIEIRA, S. L; ALBUQUERQUE, M. G. M. **Política e planejamento educacional**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

WACQUANT, Loïc. **Durkheim e Bourdieu**: a base comum e suas fissuras. (1997). Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/ds/plural/>. Acesso em 14 nov. 2016.

WEISS, Raquel. A concepção de educação de Durkheim como chave para a passagem entre positivo e normativo. In: MASSELLA, Alexandre Braga (Org.). **Durkheim**: 150 Anos. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009. cap. 8, p. 169-189. (Coleção Sociedade & Cultura, 1).

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.