

## QUAL A VALIDADE TEORIA SOCIOLOGICA DE DURKHEIM EM TEMPOS PÓS-MODERNOS? MORALIDADE, SOCIALIZAÇÃO E CENTRALIDADE DA PROFISSÃO DOCENTE.

**Dr. Marcelo Augusto Totti**

Universidade Estadual Paulista/Unesp

**RESUMO:** A sociedade contemporânea vem passando por inúmeras transformações, o consumismo, o privatismo e o individualismo estariam nas entranhas do tecido da sociabilidade, as políticas educacionais pós-modernas acompanharam essas mudanças através de modelos educativos com princípios valorativos, nos quais, a aprendizagem é direcionada ao indivíduo. Nesta ótica, a escola e o professor não seriam mais os detentores do monopólio do saber, o conhecimento pode ser obtido em outros espaços e o professor terá que articular sua prática com diversos espaços não-formais, a educação passa a ter uma conotação

espontaneísta e individualista. A teoria sociológica de Durkheim elaborada no final do século XIX e início do XX deu grande ênfase ao campo educacional, colocando-a como fator fundamental de internalização dos valores morais na criança. O que pretendemos com esse artigo é discutir que diante de uma educação cada vez mais espontaneísta e individualista, que rompe os tecidos de sociabilidade, a retomada da teoria sociológica de Durkheim tem sua atualidade dentro de aspectos de valorização da escola e do professor como alicerces da educação moral com vistas à integração e coesão social.

**PALAVRAS-CHAVE:** individualismo, coesão social, moralidade

## HOW VALID IS DURKHEIM'S SOCIOLOGICAL THEORY IN POSTMODERN TIMES? MORALITY, SOCIALIZATION AND THE CENTRAL ROLE OF THE TEACHING PROFESSION

**ABSTRACT:** Contemporary society has undergone numerous transformations, the. Consumerism, privatism, and individualism would be intertwined in the fabric of sociability, while postmodern educational policies accompanied these changes through educational models that included value principles, in which learning is directed to individuals but content is not necessarily transmitted by individuals. From this perspective, schools and educators would no longer retain a monopoly on knowledge since knowledge can be obtained in other spheres. So that teachers are required to connect their practice with non-formal spheres where

education takes place while education gains a spontaneous and individualist connotation. Durkheim's sociological theory, developed at the end of the 19<sup>th</sup> century and beginning of the 20<sup>th</sup> century, emphasized the educational field, considering it essential for children to internalize moral values. This paper's objective is to discuss that, in the face of increasingly spontaneous and individualist education, which break with the fabric of sociability, Durkheim's sociological theory is relevant for appreciating the school and teachers as the foundation for moral education aiming integration and social cohesion.

**KEYWORDS:** individualism, social cohesion, morality



A partir dos anos 1970 a sociedade passou por inúmeras transformações, a remodelação dos modos de produção transformou o sistema fabril baseado no cronômetro, na separação entre execução e elaboração, para construir um novo padrão de produção com ênfase na introdução da microeletrônica e da robótica como elementos cruciais desse novo modelo fabril. O modelo em série e em massa atendia a demanda do grande mercado consumidor, esse modelo passa a ser substituído pelos modelos de demanda restrita denominados de especialização flexível como kanban, just in time, CCQ (Círculos de Controle de Qualidade).

As fábricas conhecidas, até então, pelo grande contingente de trabalhadores intitulos de operários massa, de trabalhadores coletivo começam a viver uma transformação significativa com a diminuição crescente dos postos de trabalho mediante a reestruturação produtiva e de trabalhos mais individualizados e polivalentes. Desse modo, o trabalhador que antes era especializado em um determinado setor da fábrica, agora terá de ser responsável por diversos setores e operar inúmeras máquinas simultaneamente, esse modelo foi criado “para atender às exigências mais individualizadas do mercado, no melhor tempo e com melhor ‘qualidade’, é preciso que a produção se sustente num processo flexível” (ANTUNES, 2007, p. 34 – grifos do autor) e o trabalhador esteja concatenado ao novo modelo produtivo que exige maior flexibilidade e rapidez<sup>1</sup>.

No plano econômico e social, o esgotamento do modelo de bem-estar social escancarou a crise do processo de acumulação do capital e da aliança entre o fundo público e o capital privado. As políticas sociais do Estado de bem-estar como promoção do pleno emprego, políticas de ganhos com desempenho e produtividade, previdência pública, subsídios ao transporte, educação e saúde possibilitavam que parte do salário do trabalhador fosse diretamente ao consumo de bens duráveis, assim, a tese fordista de que o trabalhador deve produzir para comprar o próprio carro que produzia, constituía uma estratégia econômica de produção e consumo em massa com grande mercado interno consumidor, alimentado pelo fundo público, visto que é o Estado indutor dessas políticas econômicas e sociais, conforme explica Frigotto (2000, p.72): “relação orgânica



entre padrão de acumulação e reprodução do capital e a reprodução da força de trabalho, cuja dissolução não aceita esquemas lógicos, mas depende de forças materiais reais. As despesas sociais se constituem em um salário direto para o consumo de massa”.

Essa equação mantida no Estado de bem-estar de possibilitar o padrão de acumulação do capital através do fundo público começa a ruir e o primeiro passo de uma crise estrutural do capitalismo aparece com a reestruturação produtiva, de uma nova revolução industrial onde há uma mudança na composição orgânica do capital, com prevalência para o capital morto em detrimento do capital vivo.

Essas mudanças ocasionaram uma revisão das teorias sociológicas, denominada por alguns autores de crise de paradigmas na sociologia<sup>2</sup>. O ponto culminante dessa crise seria uma incapacidade de leitura e interpretação dos modelos clássicos para essas mudanças, o que ocasionaria uma ruptura nos modos de análise das ciências sociais e da sociologia. Assim, conceitos básicos fundantes e explicativos dos modelos clássicos como: industrialismo, comunidade, divisão do trabalho social, nação, consciência de classe, classes sociais não seriam capazes de explicar os novos contornos da sociedade contemporânea, que apregoam uma passagem de uma sociedade industrial para pós-industrial, ou de sociedade moderna para pós-moderna.

Um dos autores que contribui com essas explicações é Anthony Giddens (2005, p. 536), que define o pensamento pós-moderno como marco do colapso da ideia de história como valor universal que conduziria necessariamente ao progresso, significando o fim das grandes narrativas e das metanarrativas. O mundo pós-moderno não caminha para uma visão linear de história, o próprio conceito de história passa a ser contestado, o pano de fundo dessas mudanças ocasionadas pela TV, websites, vídeos e filmes deixaram a sociedade mais plural e diversa. Assim, na sociedade pós-moderna entrariamos em contato com diversas experiências e valores que teriam pouco ou quase nada em comum com padrões universais, o que levar a crer que caminhamos para uma concepção de história individualizada e pessoal.



Apesar de não se colocar nessa corrente de pensamento, em outro texto, Giddens (1991, p.28) também relata uma série de transformações institucionais que foram “capazes de conectar o local e o global de formas que seriam impensáveis em sociedade mais tradicionais”, isso trouxe desencaixes dos sistemas sociais e de sua relação e conexão no tempo e espaço, afetando milhares de pessoas, permitindo ir além da modernidade, proporcionando um grau reflexividade muito agudo e inerente a própria modernidade, o autor resume a radicalização da modernidade através dos seguintes traços “desaparecimento da teleologia histórica, o reconhecimento da reflexividade meticulosa, constitutiva, junto com a evaporação privilegiada do Ocidente” (GIDDENS, 1991, p.58).

Na mesma linha de raciocínio, Bauman faz uma comparação entre os valores de uma sociedade moderna e pós-moderna. A comparação pretendida inicia-se através da análise do livro de Freud, *Mal estar na civilização*, segundo a interpretação de Bauman, a sociedade moderna pensou os conceitos de cultura e civilização entrelaçados e teriam como valor a beleza, a limpeza e a ordem. Esses três conceitos fariam parte da renúncia que o indivíduo faz aos seus instintos, podendo, a partir disso, viver em sociedade. A civilização, nesse caso, seria a renúncia aos institutos que permitiria aos indivíduos serem integrados aos ordenamentos sociais, em suma, a modernidade seria a coerção dos institutos com o intuito de anular as liberdades individuais, escravizando o indivíduo, conforme define o autor: “dentro de uma estrutura de uma civilização que escolheu limitar a liberdade em nome da segurança, mais ordem significa mal-estar” (BAUMAN, 1998, p.9).

Esse processo de coerção descrito por Bauman não significa anular esses desejos, mas dentro da pós-modernidade esses desejos são difundidos, perseguidos e realizados através da espontaneidade e do esforço individual, “os homens e mulheres pós-modernos trocaram um quinhão de suas possibilidades de segurança por um quinhão de felicidade” (BAUMAN, 1998, p.10). Bauman salienta que a sociedade pós-moderna é a sociedade do prazer, os indivíduos não admitem a frustração, a negação e a dor, a felicidade e o prazer são elementos fundantes,



tanto que o autor faz uma crítica a essa concepção, demonstrando que “a esperança de uma purificação admirável dos ganhos a partir das perdas é tão fútil quanto o sonho proverbial de um almoço de graça” (BAUMAN, 1998, p.10).

De outra perspectiva, Kaplan (1993) indica que o pós-modernismo é um novo estágio da sociedade capitalista ligada aos conglomerados de consumo e a todas as novas tecnologias que esse estágio produziu, comenta o autor:

Esse pós-modernismo é descrito como radicalmente transformador do sujeito, através de sua extinção da cultura. O interno já não se separa do externo; o espaço privado não pode se opor ao público; a alta cultura ou de vanguarda já não contrasta marcadamente com a cultura popular consumista. As tecnologias, as técnicas de venda e o consumo criaram um novo universo unidimensional do qual não há saída e em cujo interior não é possível nenhuma postura crítica (KAPLAN, 1993, p.15)

O pós-modernismo aniquila o sujeito do iluminismo, do indivíduo como portador da razão, esse sujeito não se pertence mais, ele é fruto de uma sociedade que não tem sujeitos, não tem intimidade, mas ao mesmo tempo é marcadamente individualista, onde o consumo e a ostentação são fontes do prazer e da felicidade, as novas tecnologias impulsionam essa dependência de um indivíduo que não é autônomo e muito menos independente.

Ao observar as avaliações dos diversos autores sobre o pós-modernismo, em que pese as divergências teóricas, praticamente todos compartilham da visão que a sociedade transformou-se de modo intenso e que os contornos atuais são distintos do capitalismo do século XIX e início do século XX. As crises econômicas internacionais apontam que os problemas e soluções da sociedade capitalista já não se restringem ao âmbito local e nacional, o consumismo, o privatismo, o individualismo são características dessa nova sociedade, que esgarçam as entranhas do tecido da sociabilidade e permeiam as relações sociais de modo a fustigar incessantemente as condições de integração e legitimidade da ordem, eclodindo as bases da convivência, da moralidade e do consenso.

Diante desse cenário, as políticas educacionais não ficaram para trás, acompanharam as mudanças, em especial no mundo do trabalho. A educação no modo de produção taylorista/fordista exigia uma formação a priori, com uma



tendência centrada nos conteúdos de uma técnica racional originando métodos ortodoxos em termos de “seqüenciamento intra e extradisciplinares, os quais eram repetidos ano após ano, por uma combinação de método expositivo com cópias e questionários uma vez que a habilidade cognitiva a ser desenvolvida era a memorização, articulada ao disciplinamento” (KUENZER, 1999, p.165).

Com as transformações do mundo contemporâneo esse modelo educacional baseado no modo de produção taylorista/fordista cai por terra, exigisse agora um novo tipo de desenvolvimento cognitivo, mais amplo que a mera memorização, a capacidade de articulação e trabalho em grupo, análise, crítica, criatividade e rapidez nas respostas frente a resolução de problemas tornam-se emergentes. Essa nova educação exige um novo tipo de professor com capacidade de conhecer historicamente os processos sociais e humanos, tendo uma sólida formação que permita estabelecer relações entre as dimensões sociais e o mundo do trabalho, o professor, nesse caso, é elemento chave nessa nova demanda do mundo contemporâneo.

Porém, as discussões no âmbito acadêmico caminham em um sentido inverso, os especialistas em educação cada vez defendem o uso de recursos tecnológicos e audiovisuais para adaptação a essa nova realidade. Um exemplo dessa premissa é o livro de Libâneo *Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*, que expressa uma inquietação dos círculos educacionais quanto ao futuro e as perspectivas da profissão docente. No texto, esse tema é relatado dentro de uma perspectiva modernizadora e inovadora de uma sociedade em constante mudança, onde a educação torna-se um dos elementos chaves para acompanhar a mudança advinda da microeletrônica e da sociedade industrial, municiando-se de novos instrumentos científicos e tecnológicos da sociedade pós-industrial.<sup>3</sup>

A educação passa a ter um caráter mais amplo, sendo que escola não é privilegio da relação ensino-aprendizagem, ela não tem mais o monopólio do saber. Dentro de uma concepção da sociedade liquido-moderna, a solidez das coisas, sua substância e capacidade de durar não é mais objeto dessa nova sociedade, agora



tudo pode ser construído, destruído e descartado, nessa sociedade consumista não basta acumular objetos, pois tudo será descartado. Assim, o conceito criado no iluminismo de aquisição de conhecimentos passa a ser questionado, pois o tipo de conhecimento é rápido e de eliminação instantânea, sendo que esse novo “conhecimento prometido pelos programas de computador que entram e saem das prateleiras das lojas num ritmo cada vez mais acelerado” transforma a educação rápida e descartável e “sem dúvida não depõe a favor da educação institucionalizada” (BAUMAN, p.42, 2010).

Sendo assim, a educação pode ser adquirida em outros recintos e lugares, tais como clubes, academias de ginástica, “sendo a escola não mais uma agência transmissora de informação” (LIBÂNEO, 2001, p.26). Nessa concepção, o professor necessita de uma cultura geral sólida, interdisciplinar, capaz de dominar a linguagem informal e articular suas aulas com os recursos da mídia e multimídia.

Esta visão parece ser consenso dentro da perspectiva pós-moderna, de que as novas “tecnologias proporcionam uma nova (mas não inédita), estética do modo de ser da educação no ambiente pós-moderno. Cresce no mundo inteiro a tendência à educação a distância, individualizada, por meio da internet” (CALLONI, 2005, p.67). Isso é um tanto preocupante, pois desloca um dos eixos fundamentais do processo educacional, a relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. Na perspectiva pós-moderna, essa relação é mediada por uma máquina rompendo laços de sociabilidade, conhecimento e dialética inerentes no trabalho educativo, deixando um vazio, uma lacuna difícil de ser preenchida.

Por sua vez, ao dar ênfase em recursos tecnológicos e destacar outros espaços educativos além da escola, essa visão mescla uma certa dose de irracionalismo ao admitir outros que espaços educativos e não a escola sejam capazes de produzir e ensinar determinados conhecimentos, quais conhecimentos científicos poderiam ser definidos nesses outros espaços, isso pode vir a recair em conhecimentos cristalizados pelo senso comum, que não possui parâmetros com



os conhecimentos científicos historicamente acumulados pela escola. Duarte (2000, p.74) corrobora essa visão ao comentar os princípios valorativos no lema “aprender a aprender” de que essa individualização no ato educativo “seria o da ausência de diferenciação entre as características do pensamento não-cotidiano (ciência, filosofia, política e arte e o pensamento cotidiano”.

Isso equivale a afirmar que o conhecimento pretendido na visão pós-moderna é individual, circunstancial e sem uma visão histórica e totalizadora, resultado de uma limitação entre o meio social e sua interação, nesse caso, o conhecimento é fragmentado e pode levar ao processo de naturalização do social. As consequências desse processo seriam sentidas na condição dos professores:

Institucionalmente, os professores reclamam da falta de atenção dos alunos; os alunos reclamam da ausência de concretudes/sentidos/significados, enfim, de positivities para a vida dos conhecimentos curriculares e não menos das performances de seus mestres. Os professores reclamam de seus salários; os alunos reclamam da dúvida quanto a aplicação positiva (instrumental?) dos conhecimentos ensinados; os professores reclamam da perda de autoridade em sala de aula, dos esforços muitas vezes não recompensados ou reconhecidos e pensam até mesmo em “desistir” (CALLONI, 2005, p.70)

A crise destacada pelo autor não é de um mero descompasso entre um projeto iluminista de educação e um projeto mais ‘ousado’ que seria pós-moderno, isso não se concretizou. A sociedade passa por uma crise estrutural, de desemprego e problemas econômicos e a educação não conseguiu realizar seu projeto de prosperidade, de inserir os indivíduos, pelo contrário, essa situação se agravou e a perda do prestígio educacional parece ser evidente na sociedade contemporânea.

## **A teoria sociologia de Durkheim e a educação contemporânea.**

Émile Durkheim, um dos pioneiros da sociologia, tenta articular uma forma de conhecimento com valores universais, procurando uma base sólida que dialogasse e superasse as interpretações do racionalismo e do empirismo. Para



isso, o pioneiro da sociologia busca elementos nas representações coletivas, essas representações podem ser vistas em sua obra na questão do suicídio, como também na questão religiosa. Na questão religiosa o centro da preocupação durkheimiana é a relação entre o sagrado e o profano, típica das sociedades primitivas, permitia diferenciar conceitos que estavam interligados, no caso do mundo sagrado um sistema simbólico de caráter inobservável, mas de cunho social, construído socialmente e que aglutinava os indivíduos em torno dos rituais, valores que eram exteriores aos indivíduos, independentes de sua vontade. O profano, não menos diferente, dizia respeito as práticas que os indivíduos desenvolviam em torno do sagrado, no fundo Durkheim nos adverte que a religião tem importância sociológica pelo caráter integrador, de representações coletivas compartilhadas capazes de manter uma consciência coletiva e a solidariedade social. (YOUNG, 2002).

Essa relação entre o sagrado e o profano possibilita uma integração e uma conexão entre os indivíduos capaz de projetar o futuro e determinarem suas vidas, sendo o cotidiano elemento de conhecimento teórico, “a importância da sociologia do conhecimento de Durkheim diz ao fato de ela ser um argumento poderoso para as origens sociais (em oposição às individuais) do pensamento abstrato” (YOUNG, 2002, p.60), em função dessa premissa, Durkheim rompe com o individualismo de Descartes e com o idealismo de Hegel, pois a sociologia de Durkheim é “sincrônica, vê o conhecimento como representações coletivas desenvolvidas quando as pessoas formam sociedades” (idem).

Ao discutir elementos de moral, integração e mudança social em Durkheim, Bariani Junior (2010, p.44) nos chama atenção para a leitura atual<sup>4</sup> da obra do autor, visto que em sua ótica “a despeito do seu caráter conservador, pode servir à crítica das bases da ordem social, pois que manutenção da coesão e integração pode exigir mudanças na configuração dessa ordem”. Observando as preocupações durkheimianas com os apetites e as paixões humanas que seriam insaciáveis, deveriam ser norteadas e integradas via uma autoridade moral, tal premissa não foi prerrogativa do sociólogo francês, mas herdada de outro



conterrâneo e fundador do positivismo Augusto Comte, que para ele seriam as inclinações egoístas do homem e, nesse caso, deveriam ser duramente reprimidas pelas instituições.

Essas questões se tornam complexas na medida em que há uma intensificação da divisão social do trabalho tornando a sociedade mais interdependente, criando uma tendência ao individualismo e ao mesmo gerando “dificuldades adicionais para a integração, o consenso e a consolidação social da moral”. (BARIANI JUNIOR, 2010, p.44). Evidentemente, que as preocupações sociais de Durkheim estão datadas de uma sociedade em transformação, de consolidação do mundo capitalista e industrial, por outro lado, observa-se no mundo contemporâneo cada vez mais o esgarçamento dos tecidos de sociabilidade, visto que a integração social e a socialização são fatores sociais de importância seminal na integração do indivíduo a sociedade. No fundo, Durkheim nos adverte que vivemos em sociedade e a educação é um dos fatores fundamentais de socialização e integração social do indivíduo.

Nesse caso, a introdução de elementos da teoria durkheimiana no que concerne a valorização do professor e da escola como elementos fundamentais da educação contemporânea dentro de um processo de socialização metódica do indivíduo são referências no mundo contemporâneo. Na linguagem de Durkheim, isto significa afirmar o poder coercitivo do aparato educacional, pois o autor entende que a educação é ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações mais jovens com o intuito de prepará-las para a vida social. A educação, no sentido durkheimiano, tem por objetivo suscitar e desenvolver as aptidões intelectuais e os conceitos morais reclamados pelo meio social, ao qual as novas gerações se destinam.

Neste sentido, Durkheim não vê antagonismo entre indivíduo e sociedade. Tal pensamento “não corresponde a coisa alguma no terreno dos fatos”, diz ele, pois longe de se oporem “ou de poderem desenvolver-se em sentido inverso, um do outro”, as ideias de sociedade e de indivíduo “são ideias dependentes uma da outra”. O que se deseja por meio da educação, afirma o autor, é “melhorar a



sociedade”, o que não significa “comprimir o indivíduo, amesquinhá-lo, desnaturá-lo, mas ao contrário engrandecê-lo e torná-lo criatura verdadeiramente humana. Sem dúvida, o indivíduo não pode engrandecer-se senão pelo próprio esforço. O poder do esforço constitui, precisamente, uma das características essenciais do homem” (DURKHEIM, 1978, p. 47).

Segundo Aron (1999, p. 346), a educação em Durkheim “é, em essência um fenômeno social, e consiste em socializar os indivíduos”. Sendo assim, a educação tem um sentido individual, pois nasce da condição individual e psicológica do indivíduo; este, entretanto, faz parte de um sistema de ideias, sentimentos, crenças e hábitos que exprimem não a individualidade pura e simples, mas as determinações do grupo, entendido como a média comum da sociedade – o que Durkheim denomina consciência coletiva.

Ao definir a educação como processo de socialização das crianças, Durkheim está preocupado em superar as definições anteriores que se ocupavam, basicamente, com a descrição do que a educação deveria ser e não com o que seria realmente. Desse modo, a perspectiva durkheimiana assume o princípio de que o homem nasce egoísta e individualista e apenas a sociedade, por meio da educação, pode torná-lo solidário.

Nessa perspectiva, não há espaço para o respeito à espontaneidade do educando, pois “o individualismo é em si mesmo um fermento de dissolução moral”, no qual assistiríamos a mais clara “manifestação de sua essência anti-social” (DURKHEIM, 1975, p. 239). A educação, portanto, tem de ser entendida como forma de coesão social e socialização, pois seu objetivo é ensinar o indivíduo a ser um membro da sociedade. Durkheim vê a necessidade sistemática de combater o individualismo estéril, o que só é possível, segundo ele, por intermédio do “trabalho de autoridade”:

A educação deve ser um trabalho de autoridade, pois a educação moral define-se “como um processo lento e dificultoso de inscrição do Outro na subjetividade infantil. Graças ao trabalho do professor, terminado o processo de moralização, já não haverá uma criança, mas um adulto normal” (FERNANDES,



1994, p.62). O professor tem um papel fundamental na moralização infantil, pois ele é representante da sociedade na sala de aula é o porta voz do outro (sociedade) e esse espaço moralizador só pode ser realizado na escola justamente pela “insuficiência moralizadora da família” (FERNANDES, 1994, p. 66), pois com a diminuição da família, as relações familiares tornaram-se mais pessoalizadas e amparadas no afeto, o que pode vir a impedir atitudes marcadas pela disciplina, que será exercida na escola, pelo professor.

Essa importante proposição pode ser, ademais, diretamente estabelecida. Assim, a educação tem por objetivo superpor, ao que somos, ao nascer, individual e associar – um ser inteiramente novo. Ela deve conduzir-nos a ultrapassar a natureza individual: só sob essa condição, a criança tornar-se-á um homem. (DURKHEIM, 1978, p. 53-4)

Para Zeitlin (1993, p. 291 – tradução nossa), “não há tensão entre o indivíduo e a sociedade” no pensamento de Durkheim, mas – o que parece um paradoxo – quando “tal tensão existe, resolve-se sempre a favor da sociedade”. Para o autor, Durkheim entende “que os homens não se inclinam por natureza a submeter-se à autoridade política; a autodisciplina e o auto-sacrifício não são modos de conduta que os homens estão dispostos a assumir conjuntamente”. Isto significa que a sociedade, ao moldar os “indivíduos de acordo com suas necessidades” está submetendo-os “a uma tirania insuportável”.

Creemos que o ponto nevrálgico da discussão durkheimiana refere-se a duas questões, a primeira delas é quanto a natureza do processo educacional, Dias (1990, p.36) ao comentar a influência de Durkheim no Brasil faz uma análise do livro de maior repercussão<sup>5</sup> em nosso país e assinala qual é ponto fundamental da educação para o autor francês; “O que há de comum nesses questionamentos é a negação do caráter individual desse processo (especialmente quanto a suas finalidades) e de uma natureza fixa e imutável, dotada de virtualidade à espera de se tornarem explicitada pela ação educativa”. Na realidade, o que aponta Dias é que o objeto da sociologia é a sociedade, nesse caso todos os processos sociais são de cunho coletivo e convergem, na visão de Durkheim, ao todo orgânico.



O outro aspecto mencionado no parágrafo acima é referente a ideia de racionalidade, de uma sociologia do conhecimento, Durkheim procura renovar o racionalismo com sua leitura sobre o pragmatismo, vai as bases dessa corrente filosófica ao identificar em suas raízes influências de Nietzsche, que residiriam na “recusa toda espécie de moral, um caráter absoluto, um caráter de verdade universal” (DURKHEIM, 2004, p.50). Ao tentar fazer a crítica ao racionalismo, o pragmatismo postula uma negação total da razão, que para Durkheim (2004, p.184) seria o grande erro dessa corrente filosófica ao advogar que o conhecimento e a consciência são frutos “do mundo exterior, é somente o momento na série de movimentos que compõe esse mundo e que acaba se perdendo na totalidade deste último”.

A grande questão colocada aqui é a diferença entre empiristas e racionalistas, para os primeiros a verdade está na experiência, no mundo sensível, para os racionalista está no mundo inteligível, ao adotar a primeira versão os pragmatismo advogam que “o conceito é um produto da ação e ou da experiência e tem como objetivo a satisfação de um interesse individual” (LITAIFF; CRÉPEAU, 2011, p.60) por sua vez, o que Durkheim procura colocar é que a consciência mesmo sendo individual ela é produto do meio social, construída socialmente por meio de representações coletivas, aproximando-se de uma “concepção pública de verdade através do uso da noção de representação coletiva” (idem, p.59).

Assim, podemos traduzir as contribuições de Durkheim para a educação elencando que ela é um produto eminente social, não é fruto de atividade individual isolado, faz parte do meio social e tem uma função coletiva, tais aspectos da racionalidade científica da educação estão nessa matriz de construção coletiva da sociedade, que se faz com processo de socialização e inserção do indivíduo ao meio social.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidentemente, que este artigo não tem como intuito fazer uma defesa acrítica das posições de Durkheim ou mesmo justificar configurações um tanto conservadoras, pelo contrário, as perspectivas apontadas pelo autor quando salienta a necessidade da educação como um trabalho de autoridade, da figura do professor como representante da sociedade e da inserção de valores morais na psique infantil não são referência para a sociedade contemporânea, que postula uma educação democrática e uma juventude sedenta de liberdade e crente na diversidade étnica, de gênero, sexo e raça.

De todo modo, o que pretendemos é retomar aquilo que Ianni (1991, p.210). indicou em seu texto sobre a crise de paradigmas na sociologia de que “o próprio conceito durkheimiano de divisão do trabalho, por suas especificidades e abrangências, lida com problemas que também haviam atraído a atenção de Marx”, não se trata aqui de adotar os princípios metodológicos do positivismo, mas de reconhecer que o autor coloca a educação, a escola e o professor como fatores cruciais na sociedade contemporânea. Nessa nova era de uma de divisão do trabalho acentuada, individualizando o conhecimento e os valores, sua perspectiva de socialização garante o processo a todos, pois todos devem ir à escola para se integrarem à sociedade, é um rito, uma passagem de um ser individual para o social, o que a educação pós-moderna desconsidera, como sendo inerente ao indivíduo, como um ser atomizado.

Esse ponto é fundamental, a racionalidade proposta por Durkheim não admite uma alienação, um divórcio entre o individual e o social, entre o natural e o autoconsciente, ela é integrativa, tem função pública, não é relativa e muito menos individual, ela é o embrião de relação entre individual e o social, de que o natural e o autoconsciente devem estar juntos.

O que pretendemos com esse artigo é participar do debate público frente aos apologistas das novas teorias, que salientam os problemas educacionais



contemporâneos devem ser resolvidos sem a prevalência da escola e do professor como sujeitos fundantes do processo educacional. Qualquer proposta nesse sentido é fruto de subjetivismo e abstrações, incapazes de dar respostas convincentes e concernentes à sociedade, visto que as finalidades educacionais são sempre sociais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 12<sup>a</sup> edição, Campinas: Cortez; Editora da Unicamp, 2007.

ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. 5<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BARIANI JUNIOR, Edison. Durkheim: acese, moral integração e mudança social. **Unopar Científica, Ciências Humanas e Educação**, Londrina, v.11, n.2 p.43-49, out. 2010.

BAUMAN, Zigmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BAUMAN, Zigmunt. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010.

CALLONI, Humberto. A educação e seus impasses: um olhar a partir da noção de pós-modernidade. In Ernâni Lampert (Org.) **Pós-modernidade e conhecimento: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano**. (pp 49-76) Porto Alegre: Salina, 2005.

DIAS, Fernando Correia. Durkheim e a sociologia da educação no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 40, abril/junho, 1990. p.33-48.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: *críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2000.



- DURKHEIM, Émille. **A ciência social e a ação**. São Paulo: Difel, 1975.
- DURKHEIM, Émille. **Educação e Sociologia**. 11<sup>a</sup>ed., São Paulo: Melhoramentos.1978.
- DURKHEIM, Émille. **Pragmatismo e sociologia**. Florianópolis: EFSC; Tubarão: Ed. da Unisul, 2004
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.
- GIDDENS, Anthony **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- IANNI, Octávio. A crise de paradigmas na sociologia. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 32, junho de 1991.
- FERNANDES, Heloísa Rodrigues. **Sintoma social dominante e moralização infantil: um estudo sobre a educação moral em Émile Durkheim**. São Paulo: Edusp; Escuta, 1994.
- KAPLAN, E. Ann (Org.) **O mal-estar no pós-modernismo: teorias e práticas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.
- KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance. **Educação & Sociedade**, ano XX (68), 163-183, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5<sup>a</sup> edição, São Paulo: Cortez, 2001.
- LITAIFF, Aldo; CRÉPEAU, Robert. Durkheim e o pragmatismo: verdade, sociedade e indivíduo. In: OLIVEIRA, Márcio; WEISS, Raquel. **David Émile Durkheim a atualidade de um clássico**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011
- OLIVEIRA, Márcio; WEISS, Raquel. **David Émile Durkheim a atualidade de um clássico**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.
- SOUZA, Jessé. OELZE, Berthold. A modernidade atemporal dos clássicos da sociologia. In:\_\_\_\_\_ Simmel e a modernidade. Brasília: edunb, 1998.



YOUNG, Michael F. D. Durkheim, Vygotsky e o currículo do futuro. **Cadernos de Pesquisa**, n.117, p.53-80, novembro 2002.

ZEITLIN, Irving. **Ideología y teoría sociológica**. 7<sup>a</sup> ed., Buenos Aires: Amorrortou.1993.

---

<sup>1</sup> Apesar desse novo modelo de produção intensificar a exploração da força de trabalho, através do trabalho ininterrupto e das terceirizações, ocasionando uma precarização e informalidade do trabalho, segundo Antunes (2007) ele também adquire uma tendência de intelectualização do manual, que em tese, seria mais coerente e lógico com o avanço tecnológica e nova ordem do capital

<sup>2</sup> Para Souza e Oelze (1998) tal classificação não seria alguma novidade, pois a sociologia é uma ciência da crise, seu paradigma constitui em um pluralismo não consensual marcados pela diferenciação de entendimentos e teorias.

<sup>3</sup> O autor em algumas passagens faz críticas aos modelos de adaptação a globalização: “ajustamento de nossas sociedades à globalização significa dois terços da humanidade de excluídos dos direitos de sobrevivência, emprego, saúde, educação” (LIBÂNEO, 2001, p. 17). Por sua vez, Duarte em uma avaliação criteriosa do texto de Libâneo afirma que tais afirmações não são tão críticas como parecem: “José Carlos Libâneo apresenta um discurso ambíguo e contraditório, no qual podem ser encontradas passagens que apontariam para uma visão crítica de educação, mas que acabam sendo anuladas pelo conjunto do pensamento do autor”(DUARTE, 2000, p. 42).

<sup>4</sup> Sobre a atualidade da obra de Durkheim, observar o livro organizado por Oliveira e Weis (2011).

<sup>5</sup> O autor se refere a Educação e Sociologia.

Recebido em: 27/02/2018  
Aprovado em: 26/05/2018

