

Émile Durkheim e a educação moral: a formação do cidadão republicano

Émile Durkheim and moral education: the formation of the republican citizen

*Sidnei Ferreira de Vares**

Resumo: o propósito deste artigo é analisar as posições assumidas por Émile Durkheim em relação à educação e à moral no contexto da Terceira República Francesa. Objetiva-se, pois, mapear o desenvolvimento de seu pensamento sociológico face às diversas fontes teóricas com as quais dialogou, bem como salientar as correções de rota por ele empreendidas com vistas a consolidar os valores mais apropriados à formação do cidadão republicano. Para tanto, o método empregado é eminentemente bibliográfico e qualitativo, e debruça-se sobre os principais trabalhos do autor, em especial sobre *A Educação Moral*, obra na qual o autor expõe suas concepções morais e pedagógicas.

Abstract: the purpose of this article is to analyze the positions taken by Émile Durkheim in relation to education and morals in the context of the Third French Republic. The objective is to map the development of his sociological thinking in relation to the various theoretical sources with which he dialogues, as well as to highlight the corrections that he has undertaken with a view to consolidating the values most appropriate to the formation of the republican citizen. For this, the method used is eminently bibliographical and qualitative, and it focuses on the main works of the author, especially on *Moral Education*, a work in which the author exposes his moral and pedagogical conceptions.

Palavras-chave: Educação. Moral. Émile Durkheim. Positivismo. Representacionismo. Republicanismo.

Keywords: Education. Moral. Émile Durkheim. Positivism. Representationism. Republicanism.

Introdução

O sociólogo francês Émile Durkheim é frequentemente alocado no rol dos pensadores positivistas. Ao longo do século XX, intérpretes de diferentes matrizes ideológicas, por meio de artigos acadêmicos de cunho revisionista ou de exposições-padrão contidas em manuais sociológicos, contribuíram para reforçar essa interpretação, que se tornou corrente, de modo que a pecha positivista assombrou – como até hoje assombra – o legado do mestre francês. Quem nunca se deparou com a afirmação segundo a qual “Émile Durkheim é herdeiro de Auguste Comte?”. Para os que insistem em reduzi-lo a um decalque de Comte, um mero reprodutor da filosofia positivista, Durkheim aparece como um sociólogo comprometido com a ordem, cujo primado concedido ao social – ou sua hipostasia –, representado por seu holismo metodológico, comprovaria o caráter conservador de suas ideias. De fato, o próprio Durkheim assumiu essa influência teórica em diversas ocasiões. Diante disso, algumas questões se levantam: em que medida essa suposta relação discipular entre Durkheim e Comte definiria a extensão de sua obra? Seria o

* Doutor em Educação pela FEUSP. Professor dos cursos de Filosofia, Pedagogia e História do UNIFAI. Orcid: <<https://orcid.org/0000-0001-8369-8202>>. E-mail: vares76@terra.com.br

positivismo¹ comtiano a única fonte com a qual dialogou? Haveria outras fontes teóricas? Quais?

Longe de serem despropositais, essas questões ajudam a situar a obra durkheimiana para além do comtismo, bem como contribuem para uma revisão crítica acerca das contribuições de Durkheim para a sociologia que, à época, tentava se consolidar como campo científico autônomo. Como comprovam diversos estudos recentes, as influências durkheimianas são mais complexas do que sugerem as interpretações consagradas pela literatura especializada. Isso porque, a partir da década de 1970, a obra durkheimiana passa por um reexame. Data dessa época alguns dos esforços mais valorosos no sentido de reavaliar os trabalhos do mestre francês. Em especial, os estudiosos de língua inglesa (PARSONS, 2010; NISBET, 2003; LUKES, 1984; MAYO, 1947) retomam o pensamento de Durkheim e empreendem uma nova interpretação acerca das contribuições do neokantismo e do socialismo francês sobre seu pensamento. A desconsideração dessas influências, no contexto das análises empreendidas na primeira metade do século XX, concorreu enormemente para perpetuar a visão, em nosso entendimento equivocada, de que a obra durkheimiana consistiria na mera reprodução do comtismo. Destarte, o que as análises tradicionais deixam escapar é que Durkheim, sobretudo a partir de 1895, quando inicia uma série de estudos sobre os fenômenos morais e religiosos, desloca o centro de suas atenções dos aspectos materiais para os aspectos religiosos e morais da vida social. Este deslocamento, não obstante, não configurou uma descontinuidade absoluta, como apontam alguns intérpretes (ARON, 2002; NISBET, 2003; PARSONS, 2010) em relação a seus primeiros trabalhos, mas apenas um refinamento de seus *insights* originais (ORTIZ, 2002). O fato é que, após esse período, Durkheim parece mais atento a alguns temas apenas esboçados no início da carreira, tais como o individualismo e a moral, os quais, aliás, encontram-se presentes em seus estudos sobre educação (WEISS, 2009). Assim sendo, individualismo, moral e educação são temas que se interpenetram, sendo, pois, difícil separá-los. Por esse motivo, o presente trabalho pretende mapear, tanto num plano histórico quanto num plano lógico, o desenvolvimento do pensamento durkheimiano, focando, sobretudo, a relação entre os temas supracitados.

Para tanto, nossa empresa divide-se em três etapas distintas. Na primeira delas, intenta-se salientar as principais fontes teóricas com as quais Durkheim dialogou. Visa-se, assim, a situar o pensamento do autor frente ao positivismo, mas também frente a outras importantes influências que, em nossa perspectiva, contribuíram para um refinamento das suas posições originais. Na segunda etapa, por seu turno, objetiva-se analisar, em termos estruturais e em termos teóricos, uma

¹ É importante salientar que, à época, outras correntes de pensamento também transitavam no cenário intelectual francês e europeu, sendo o positivismo apenas mais uma entre elas. Sobre o positivismo, em especial, é também necessário lembrar, como o faz Johan Heilbron (2006), em seu livro *La naissance de la sociologie*, que os termos “positivismo” e “positivo” comportam uma complexa carga semântica que tanto pode remeter a uma filosofia específica, como a de Auguste Comte, quanto a um ideal mais difuso acerca da positividade da ciência. No caso de Durkheim, muitas das críticas que lhe foram dirigidas não só visam atingir certa leitura que Durkheim faz do objetivismo comtiano, mas também a de um objetivismo ingênuo, bastante difuso em alguns círculos. De fato, em certos momentos, Durkheim lança mão de alguns preceitos contidos nesse segundo sentido, sobretudo ao enfatizar a autonomia dos fenômenos sociais e, por suposto, negligenciar o papel da subjetividade, tomando o indivíduo como mero suporte das influências coletivas, e defender a neutralidade analítica no contexto das ciências sociais. Ainda assim, é o positivismo comtiano – que grosso modo se caracteriza por uma visão objetiva acerca dos fenômenos sociais, bem como pela possibilidade de extrair-lhes as suas leis gerais para, assim, prever o seu desenvolvimento – que, em grande medida, alicerça o pensamento durkheimiano. Desse modo, é no sentido empregado por Comte que nos empregamos o termo positivismo.

das contribuições mais importantes de Durkheim, *A educação moral*. A escolha deste trabalho deve-se ao fato de que nele encontram-se tanto os elementos para o desenvolvimento de uma teoria moral quanto para o de uma teoria da educação. Ademais, trata-se de um trabalho no qual o autor apresenta sua visão acerca da importância da educação para a formação do cidadão republicano, lançando mão de um amplo projeto pedagógico e político. Isso, contudo, não significa que deixaremos de abordar, ainda que de passagem, outros trabalhos do autor com preocupações análogas. Por fim, a terceira e última etapa dedica-se a discutir o modo como Durkheim pretendia conjugar moralidade e individualidade em seu projeto de nação através de um modelo educacional e pedagógico de amplo alcance, ou seja, de caráter nacional, corroborando para a consolidação do republicanismo na França.²

As influências teóricas de Durkheim: do positivismo ao representacionismo

Como fora destacado, por diversas vezes o próprio Durkheim assumiu a influência do pensamento comtiano sobre sua teoria sociológica. De fato, no início de sua carreira, o sociólogo francês dialogou intensamente com a filosofia positivista de Comte, e embora também tenha a ela direcionado severas críticas, sobretudo em relação ao caráter teleológico e finalístico da filosofia comtiana (GIDDENS, 1998; 2005), é possível afirmar que, em suas primeiras obras, Durkheim adotou muitos dos pressupostos propugnados por Comte: a mesma noção do que seja o racionalismo científico – os princípios e os processos de demonstração consagrados pelas ciências experimentais –, o mesmo objetivismo, o mesmo nomotetismo e o mesmo previsionismo (FERNANDES, 1980; Silva, 2001). Essa influência pode ser facilmente avistada quando, por exemplo, se analisa dois de seus trabalhos seminais: *Da Divisão do Trabalho Social* (2010) e *As regras de método sociológico* (2007), publicados respectivamente em 1893 e 1895. Isso porque, em ambos, Durkheim encara o social como um fenômeno autônomo, difuso e munido de uma dinâmica própria que se impõe, mais ou menos coercitivamente³, aos indivíduos.

² O termo republicanismo é aqui empregado para designar o conjunto de valores e ideias republicanas que, entre o final do século XVIII e decorrer do século XIX, acometeu parte da sociedade francesa, contrapondo-se, assim, à secular tradição monárquica e aristocrática que marcara o país. No ano de 1870, quando a Terceira República Francesa é proclamada, os valores republicanos estavam longe de se consolidarem, visto que outras forças políticas, tais como a Igreja Católica, a antiga aristocracia e os grandes proprietários rurais, opuseram-se, sem sucesso, às ideias republicanas, vistas, grosso modo, como um atentado às tradições morais que caracterizaram o Antigo Regime, especialmente por seu caráter laico. Ainda assim, é preciso enfatizar, que os valores defendidos pelos republicanos não eram coesos, e, por isso, não podem e nem devem ser tomados como sinônimo de democracia. De fato, para uma parcela diminuta dos republicanos, o regime republicano só fazia sentido mediante a ampliação dos direitos políticos para toda a população. Nesse sentido, republicanismo, cidadania e democracia despontam como termos intercambiáveis. Todavia, para a parcela majoritária, a ideia de que todo o cidadão pudesse participar ativamente das decisões políticas soava extremamente perigosa, sobretudo em um país onde o status e a hierarquia há muito tempo constituíam características inerentes à própria organização social. Por isso, manteremos o termo apenas para nos referirmos especificamente ao contexto francês, visto que, em outros países, o referido termo possui características e sentidos distintos.

³ Cumpre lembrar que o conceito de coercitividade, que aparece pela primeira vez em *As regras do método sociológico*, nada tem a ver com violência física. É que a referida expressão francesa “coercition” possui um caráter distinto de seu correlato em português “coerção”. Isso porque, enquanto aquela remete à imposição de uma autoridade ou mesmo de um conjunto de ideias e valores, esta, por seu turno, restringe-se à ideia imposição física. Por isso, a tradução em língua portuguesa

No primeiro caso, o autor procura identificar os fatores materiais responsáveis por permitir a transição das sociedades unissegmentadas e das sociedades polissegmentadas duplamente compostas às sociedades altamente dividida em termos laborais – por ele denominadas sociedades complexas – tendo como escopo identificar os tipos de solidariedade inerentes a cada um desses modelos de organização social – respectivamente a “solidariedade mecânica” e a “solidariedade orgânica” –, bem como responder a uma questão fundamental, a saber: por que as sociedades complexas, caracterizadas por uma profunda divisão do trabalho e por um alto grau de individualismo, não se esfacelam mesmo diante do enfraquecimento da consciência comum? Em outros termos, quais são os laços que permitem às modernas configurações sociais continuarem a ser chamadas de sociedade?

Quanto ao segundo caso, Durkheim se dedica a delimitar o objeto de estudos da Sociologia – os fatos sociais –, bem como a estabelecer um método de análise mais ou menos preciso, ainda que provisório, com vistas a investigá-lo. Para tanto, o autor procura isolar os fenômenos sociais dos fenômenos estritamente individuais, e assim demonstrar que a sociedade dispõe de características próprias, o que a torna qualitativamente superior, tanto em termos históricos quanto em termos lógicos, à soma de suas partes.

Nesses trabalhos, portanto, são os pressupostos positivistas que servem de base para a análise durkheimiana. O fato de Durkheim atribuir à sociedade, de modo geral, e aos fatos sociais, em particular, um caráter autônomo, isto é, uma dinâmica própria em relação aos indivíduos, aproxima a sua sociologia da filosofia de Comte.

Essa perspectiva objetivista, reaparece em *O suicídio* (2005), obra publicada em 1897, em que o autor investiga os motivos da ação suicida a partir da variação e/ou regularidade da taxa média de suicídios em diversos países europeus.⁴ Com isso, o sociólogo pretende demonstrar que o suicídio constitui um fato eminentemente social, e não um fato individual. Dito de outro modo, a pessoa que decide colocar fim à própria vida age motivada por fatores extraindividuais que refletem a maior ou menor vinculação desta em relação ao grupo ao qual pertence. Entretanto, há aqui um elemento novo. Isso porque Durkheim, ao deslocar suas preocupações do conceito de regulação para o conceito de integração social, articulando-os, contudo, em uma teoria da socialização da qual resultam os tipos de suicídio por ele identificados, dá início a uma discussão sobre o processo de socialização que, a reboque, carrega a questão da moralidade (GIROLA, 2005; STEINER, 2016).⁵

Essa mudança de foco só pode ser devidamente compreendida caso se considere as outras teorias com as quais o mestre francês flertou além do positivismo. Uma delas, contudo, fora determinante. Referimo-nos à influência do pensamento neocriticista, sobretudo por meio de Charles Renouvier, filósofo francês responsável por promover uma releitura do pensamento kantiano. Sobre esse ponto, em especial,

mais aproximada do termo empregado por Durkheim seria “constricção” ou “constrangimento”, e não “coerção”. Todavia, por se tratar de um termo que, traduzido para nossa língua, se difundiu e se consolidou nos estudos durkheimianos, continuaremos a utilizá-la, ainda que, em termos de significado, distancie-se do sentido originalmente empregado pelo autor.

⁴ É que Durkheim, na esteira de alguns estatísticos como Adolphe Quételet (1796-1874), utilizou os dados disponíveis à época para verificar a flutuação e/ou regularidade do número médio de suicídios em diversos países europeus com vistas a analisar o estado patológico de cada uma dessas sociedades.

⁵ Para ambos os comentadores, a obra em questão abre espaço para uma discussão acerca do processo de moralização dos indivíduos, à medida que incrementa ao tema da regulação social um segundo tema até então ausente em seus trabalhos anteriores: o tema da integração social. Destarte, a tipologia do suicídio estabelecida por Durkheim agregaria uma teoria da socialização em que a prevalência de um tipo de suicídio – o altruísta, o egoísta ou o anômico – seria capaz de revelar o grau de integração dos indivíduos às normas, regras e valores sociais.

vale lembrar que Durkheim, como a maioria dos estudantes secundaristas daquela época, se formou na esteira do ideário neokantismo e republicano que, segundo Geoffrey Hawthorn (1982), serviu de base para o desenvolvimento de uma espécie de moral secular.⁶

Esta segunda influência teve prosseguimento durante sua formação universitária, visto que a École Normale Supérieure, onde Durkheim esteve entre os anos de 1878 e 1882, tornou-se um polo de difusão de ideias republicanas e neocriticistas. Entretanto, fora após a fundação da Revue L'année Sociologique, entre 1897 e 1898, quando passa a se dedicar, com o auxílio de grupo seletivo de alunos, a um leque de temas específicos, tais como a religião, a família, a educação, o direito etc., que Durkheim encara o problema da moralidade com maior afinco.

De fato, os trabalhos de pesquisa iniciados com a revista foram responsáveis por promover uma reorientação dos interesses durkheimianos, que gradualmente se deslocam dos aspectos infraestruturais para os aspectos superestruturais e simbólicos da vida coletiva. Para alguns intérpretes (GIROLA, 2005; COLLINS, 2009), o artigo intitulado *Representações individuais e representações coletivas*, publicado em 1898, é a notação maior desse processo. Isso porque Durkheim apresenta o conceito de representação coletiva, relativo às funções mentais socialmente constituídas, através do qual o indivíduo pensa a si mesmo e à realidade da qual faz parte, bem como orienta suas ações (PICKERING, 2000; FOURNIER, 2007; MOSCOVICI, 2011). Este conceito, que atravessará a maior parte dos trabalhos durkheimianos dessa fase, será retomado e desenvolvido em dois importantes trabalhos de maturidade: *As formas elementares da vida religiosa* (1989), obra originalmente publicada em 1912, que se configurou como um estudo epistêmico e sociológico acerca das categorias religiosas, e no curso que ministrou, pouco antes de sua morte, sobre o pragmatismo, publicado postumamente com o título *Pragmatismo e sociologia* (2004)⁷.

Com efeito, a noção de representação coletiva permitiu a Durkheim aprofundar algumas intuições contidas em suas primeiras obras, concernentes à força das ideias no interior de uma sociedade. Decerto, para o sociólogo francês, há entre as representações religiosas e morais um forte vínculo originário, e disso se depreende um enorme imbróglio: é que se os valores são, em essência, derivações do universo religioso, como vislumbrar, no caso das sociedades complexas, uma moralidade assentada em bases científicas e racionais?

Durkheim procura superar esse dilema afirmando que também a ciência e a racionalidade têm sua origem mais remota na religião. Em outros termos, nenhuma delas constitui uma ruptura com o universo religioso (DURKHEIM, 1989), mas são dele derivações que, autonomizadas, permitem estabelecer as bases de uma moral adequada às configurações sociais modernas. Afinal, religião, ciência e razão não

⁶ A esse respeito, afirma Irvin Zeitlin (1973), o amoso romance *Les déracinés*, escrito por um contemporâneo de Durkheim, Maurice Barrès, descreve, satiricamente, a influência das ideias republicanas e neokantianas nas escolas secundárias francesas. A trama gira em torno de um grupo de estudantes secundários que, no último ano, têm como professor de filosofia Bouteiller, um “kantiano entusiasta”. Também é necessário destacar o romance de Paul Bourguès, *Le Disciple*, publicado em 1889, que havia já dado início a esse lugar narrativo, conquanto focando outros concorrentes, tais como Hippolyte Taine e Ernest Renan, sobretudo no que tange ao naturalismo defendido por ambos.

⁷ O referido trabalho é resultado de vinte lições que, entre os anos de 1913 e 1914, Durkheim ministrou na Sorbonne sobre o tema do pragmatismo, e que, ao que tudo indica, foi projetado para seu filho André Durkheim. Infelizmente, os textos originais se perderam durante a Primeira Guerra. Todavia, em 1955, um de seus discípulos mais destacados, Armand Cuvillier, reconstituiu grande parte desse curso a partir das anotações de alguns alunos de Durkheim, publicando-o na *Revue L'Année Sociologique*.

passam de representações engendradas no interior das sociedades, as quais, longe de serem estáticas, transformam-se, modificam-se e evoluem. Dessa maneira, embora admita haver uma continuidade entre elas, à medida que, para o autor, o conhecimento humano é cumulativo, ciência e razão converteram-se em instrumentos de análise e intervenção mais eficazes do que a religião.

É movido por esse intuito de traçar uma nova moralidade, e assim superar o estado anômico que acometia às sociedades complexas, visto que os antigos valores religiosos já não se revelavam capazes de regular a vida social, que Durkheim se lança à tarefa de analisar os limites e o potencial transformador da ação educativa, afinal, como veremos adiante, é através da educação que o indivíduo adquire uma natureza social, que passa a prevalecer sobre sua natureza individual, isto é, sobre aqueles “estados mentais que não se relacionam senão conosco mesmo e com os acontecimentos de nossa vida pessoal” (DURKHEIM, 1978, p. 41)⁸. Certamente por isso, sua sociologia se caracterizou, em grande parte, por uma sociologia da educação. Essa relação entre moral e educação, portanto, tem uma razão de ser, pois é função da educação transmitir às novas gerações, ou seja, às crianças e adolescentes, os valores adequados ao seu meio social de origem. Destarte, à medida que, segundo Durkheim, a legitimação da sociologia depende de sua capacidade de intervenção na realidade, pois do contrário o trabalho do sociólogo pouco ou nada valeria, então, só uma sociologia da educação poderia, de fato, contribuir no sentido de entender e modificar a realidade existente.

Entre os trabalhos mais significativos de Durkheim sobre os temas da moralidade e da educação, *A educação moral* desponta como um manancial de informações que permite aos estudiosos terem uma ideia clara sobre seus posicionamentos. Embora essa não seja a única obra em que o sociólogo francês se defronta com esses temas, é esta, sem dúvida, a que melhor oferece as linhas gerais de seu pensamento moral, ao passo que contribui para esclarecer o papel da educação formal na consecução de seu projeto de nação.

Para melhor compreendermos a importância dessa obra, em especial o modo como o autor articula os temas da educação, do republicanismo, da moral e da democracia em sua teoria sociológica (GENEYRO, 1991), passa-se agora a analisar, tanto em termos formais quanto em termos substantivos, algumas das ideias apresentadas por Durkheim. Com isso, esperamos apreender o fulcro dos argumentos durkheimianos e, assim, avaliar em que medida o referido trabalho contribui para situar o pensamento do autor no interior das discussões que, à época, marcaram o debate público acerca dos rumos a serem tomados pela França no contexto da recém-proclamada Terceira República.

Educação e moralidade em Durkheim

Poucos estudiosos esforçaram-se tanto em abordar o tema da educação quanto Durkheim, de modo que não seria exagerado afirmar que a educação ocupou um lugar central em sua sociologia. O fato de ter se dedicado durante anos à carreira docente talvez explique seu interesse pelo assunto. Basta lembrar, por exemplo, que foi ele o primeiro a ocupar uma cátedra de Ciência de Social e Educação na

⁸ Referimo-nos ao conceito de *homo duplex* de Durkheim, inicialmente propugnado em seu livro *Educação e Sociologia*, e mais tarde explorado em *As formas elementares da vida religiosa*, segundo o qual o homem possui uma dupla natureza: a primeira estritamente individual, pois baseada no predomínio dos instintos, e a segunda social, caracterizada pelo sistema de ideias, sentimentos e hábitos adquiridos através do contato gradual do indivíduo com o grupo social.

prestigiada Universidade da Sorbonne, dispensando pelos menos um dia da semana a um curso de formação de professores primários⁹. Todavia, seu interesse pelo tema vai muito além do trabalho realizado como professor. Nesse sentido, pode-se afirmar que o primado da educação em seu pensamento deve-se ao fato desta contribuir para uma compreensão mais apurada sobre as formas de socialização, conforme esclarece em sua obra *Educação e sociologia*.

Contudo, antes mesmo de sua transferência para a capital francesa, Durkheim já demonstrava enorme interesse por esse tema. Ele era ainda um jovem aluno universitário quando, em maio de 1880, foram promulgados os decretos que instituíram a escola primária laica, pública, gratuita e obrigatória na França, e que contaram com o esforço pessoal de Jules Ferry – político de orientação republicana e positivista em termos científicos, que fora ministro da Instrução Pública – e Louis Liard – que ocupou o cargo de diretor do Ensino Superior..

Recém-egresso do Curso de Filosofia pela prestigiada École Normale Supérieure, em 1882, Durkheim, aprovado no concurso da *agregation*¹⁰, lecionou em alguns Liceus, respectivamente os de Puy, Sens e San Quentin (1884), antes de ser contemplado com uma bolsa de estudos e passar um trimestre visitando algumas universidades alemãs entre anos de 1885 e 1886, numa das poucas viagens que realizou ao estrangeiro¹¹. Em seu retorno à França, em 1886, Durkheim ainda lecionou no Liceu de Troyes, antes de ganhar projeção com a produção de dois longos artigos, “Os estudos recentes de ciência social” e “A ciência positiva da moral na publicados pela *Revue Philosophique* (LUKES, 1984, p. 6-7). Em 1887, Durkheim é então convidado a substituir Alfred Espinas na Universidade de Bordeaux, assumindo a cátedra de Pedagogia e Ciências Sociais¹². Grande parte dos cursos que ali ministrou era dedicada à educação e à moral.

Desde sua atividade professoral em Bordeaux, portanto, Durkheim esteve envolvido com esses temas, embora tenha sido na Sorbonne que, pela primeira vez, ministrou um curso inteiramente dedicado ao assunto.¹³ Seu esforço para entender o fenômeno da educação, que vinha desde sua atividade docente em Bordeaux, resultou em uma série de artigos e em dois grandes cursos sobre o tema, respectivamente A

⁹ Depois de ocupar o cargo de professor da disciplina de Pedagogia e Ciências Sociais, na Faculdade de Letras da Universidade de Bordeaux, entre os anos de 1887 e 1902, Durkheim foi nomeado suplente de Ferdinand de Buisson – que havia sido eleito membro da Câmara dos Deputados –, transferindo-se para a Universidade da Sorbonne, em Paris, onde assumiu a cátedra de Ciências da Educação, da qual se tornou titular em 1906 (LUKES, 1984). Todavia, ali, suas aulas se transformaram em verdadeiros acontecimentos, exigindo inclusive um grande anfiteatro para comportar o grande número de inscritos, visto que a disciplina por ele ministrada era obrigatória para todos os estudantes que desejassem obter o título de docente em Filosofia, História, Literatura e Línguas (RODRIGUES, 1978).

¹⁰ Exame nacional que, no sistema educacional francês, dá acesso ao cargo de professor secundarista.

¹¹ Durkheim certamente é resultado da Terceira República Francesa, que estimulou a ascensão intelectual e social de seus melhores alunos universitários. Por esse motivo, o jovem estudante Durkheim, nascido e criado em Épinal, Departamento de Vosges, e originário de uma família de judeus de longa tradição rabinica, foi notado por seus mestres e contemplado com uma bolsa de estudos a qual, a pedido do governo francês, deveria ser o primeiro passo para uma série de reformulações do sistema de ensino francês, como, por exemplo, a que ocorreu em 1902, com a reforma do baccalauréat a partir da Comissão Ribot que, algum tempo antes, preparou caminho para essas reformas.

¹² Como esclarece Lukes (1984, p. 100-101), a referida cátedra foi criada por meio de um decreto ministerial de 20 de julho de 1887. Tal medida foi seguramente aconselhada por Alfred Espinas, e encontrou respaldo num antigo membro desta universidade, Louis Liard, também politicamente republicano, que se tornaria Diretor do Ensino Superior.

¹³ Conforme deixa transparecer em uma carta enviada ao amigo Lévy-Bruhl, pouco antes de assumir o desafio de transferir-se para Paris: “Tudo correria perfeitamente bem se eu tivesse que me ocupar apenas da Educação Moral. Aí sinto-me inteiramente à vontade. Inclusive, teria material suficiente para preencher devidamente minhas aulas durante dois ou três anos” (LUKES, 1984, p. 364).

Educação moral e *A Evolução pedagógica na França*¹⁴, ambos publicados postumamente.

A Educação Moral foi assim o seu primeiro curso parisiense.¹⁵ Ministrado no ano letivo de 1902-1903, e repetido posteriormente no ano letivo de 1906-1907, o referido curso só seria publicado no ano de 1934. A edição e publicação dessa obra, que ficou sob a supervisão de Paul Fauconnet, discípulo e substituto de Durkheim na Sorbonne, conta com dezoito de um total de vinte lições. Duas dessas lições teriam sido excluídas dessa primeira edição, a saber: “Pedagogia e Sociologia”, que é, na verdade, a aula inaugural de Émile Durkheim ao assumir a cátedra de Ciência da Educação na Sorbonne; e uma segunda lição referente à “Natureza e Método da Pedagogia”.¹⁶ Essas duas lições, que fariam parte desse mesmo curso, podem ser encontradas na obra *Educação e sociologia*.

A formação do sistema de ensino francês: o primado do humanismo

Antes, porém, de analisarmos a obra *A Educação Moral*, é mister tecer algumas considerações sobre dois trabalhos durkheimianos não menos relevantes: *A Evolução Pedagógica na França*, resultante de um curso ofertado por Durkheim em Bordeaux, e o pequeno ensaio intitulado *O ensino moral na escola primária*.¹⁷ Nesta análise, centralizaremos esforços nos textos do próprio autor, evitando assim recorrer a intérpretes e análises secundárias, o que se estenderá as seções seguintes deste trabalho. Visa-se, pois, apresentar ao leitor nossa interpretação acerca do tema da educação em Durkheim.

Na primeira das obras acima mencionadas, Durkheim analisa o desenvolvimento histórico das diversas correntes pedagógicas que, desde o fim da idade média e transcorrer da modernidade, tutelaram as discussões acerca dos rumos da educação francesa.

Trata-se, portanto, de um estudo sobre as instituições de ensino francesas, em que o autor procura abordar os diversos programas, expressos nas matérias e nos métodos de ensino, com vistas a percorrer as transformações que, das escolas episcopais às universidades medievais, passando pelos colégios jesuítas, desembocaram nos liceus. Para tanto, o autor também salienta as mudanças que marcaram outras instituições do corpo social – seus valores, costumes e crenças – das quais as diversas correntes de pensamento pedagógico são, em alguma medida, tributárias. Com isso, Durkheim pretende demonstrar que é impossível entender, por exemplo, a divisão das Universidades em Faculdades, as sanções escolares, o internato, os sistemas dos exames e dos graus, sem se remontar ao surgimento destas

¹⁴ Trata-se de um curso oferecido por Durkheim na Sorbonne durante o ano letivo de 1904-1905, e retomado nos anos seguintes até a deflagração da Primeira Guerra Mundial, em 1914. No Brasil, a única edição desta obra foi publicada pela Editora Artmed, em 1995, com o título *A evolução pedagógica*. Consultar as referências bibliográficas.

¹⁵ Embora Steven Lukes (1984, p. 109, nota 7), baseado na informação que recebeu de um antigo discípulo de Durkheim, Georges Davy, afirme que esta obra resulte de um curso oferecido três vezes em Bordeaux, argumento similar ao de um biógrafo mais recente, Fournier (2007), o fato de não ter confirmado a informação de modo a datar convenientemente o ano em que essas lições foram de fato preparadas, optamos por manter a explicação de Paul Fauconnet (1978), segundo a qual esta obra resulta do curso oferecido no ano letivo de 1902-1903, na Sorbonne (FERNANDES, 1994, p. 51).

¹⁶ A primeira lição foi publicada na forma de artigo pela *Revue de Métaphysique et de Morale*, em janeiro de 1903. Mais tarde, entretanto, tanto a primeira quanto a segunda lição foram publicadas em uma coletânea de textos de Durkheim sob o título *Educação e Sociologia* (1978), em 1922.

¹⁷ Trata-se de um texto que serviu de base para uma conferência proferida na primeira década do século XX, na École Normale de Auteuil, e que permaneceu inédito até 1992 quando uma pesquisadora francesa, Jacqueline Gautherin, o encontrou por acaso nos arquivos da biblioteca da École Normale d’Instituteurs de Paris e decidiu publicá-lo.

instituições e, sobretudo, ao modo como subsistiram e adaptaram-se às novas condições sociais, econômicas e políticas. Conforme deixa entrever, se por um lado as instituições pedagógicas parecem hostis às mudanças, possuindo mesmo um caráter conservador e tradicional, por outro, não há sequer uma instituição deste tipo que não tenha passado, em alguma época, por mudanças mais ou menos radicais.

Isso certamente explica a amplitude de seu estudo, que se estende do período carolíngio até o final do século XIX. A bibliografia por ele utilizada, bem como os documentos que consultou, ainda que datados, permitiu a Durkheim conferir a este trabalho enorme rigor analítico, tornando-o uma referência para os estudantes e pesquisadores da época, e embora não fosse um historiador profissional, conhecia bem os métodos modernos.¹⁸

Mas, para além de um estudo institucional, esse curso durkheimiano cumpre um segundo objetivo: analisar como os problemas pedagógicos se apresentam nos fatos, sob a pressão do meio social, bem como as soluções prevalecentes, suas consequências e, sobretudo, os aspectos positivos que mereciam ser aproveitados no presente. Assim é que a história lhe servirá de base para uma reflexão acerca das experiências pedagógicas, apresentando-nos as suas linhas-mestras. Com efeito, ao adotar essa perspectiva, Durkheim não só reconhece os vícios congênitos dos antigos sistemas pedagógicos, mas também as inovações fecundas que legitimam o seu sucesso mais ou menos prolongado.

Não por acaso, na ótica do mestre francês, apesar de todas as transformações pelas quais a França passou nesse longo período, algo parece ter permanecido, a saber: os conceitos e métodos pedagógicos convencionalmente chamados de “ensino clássico”. Especialmente o ensino secundário, bem mais complexo do que o ensino primário, seja pelos diversos graus que caracterizam sua estrutura, seja pelo número de matérias ministradas por diferentes professores, enfrenta uma crise sem precedentes, sobretudo por que, a despeito dos decretos e regulamentos impostos pelas reformas, as ideias que continuam a movimentar a educação francesa ainda são os mesmos de outrora: os ideais humanistas que, durante séculos, nortearam o ensino daquele país que, mesmo diante de todas as transformações ocorridas nas estruturas das sociedades contemporâneas, continuava preso às práticas passadistas e antiquadas representadas por um ensino eminentemente intelectualista. Isso porque, na interpretação de Durkheim, embora a fé antiga na persistente virtude das letras clássicas tenha sido abalada diante das novas necessidades, “ainda não surgiu nenhuma fé nova para substituir a que está desaparecendo”, de modo que “a missão do ensino pedagógico é precisamente a de ajudar na elaboração dessa nova fé e, portanto, de uma vida nova” (DURKHEIM, 1995, p. 16). Isso não significa, entretanto, que deva haver uma ruptura abrupta em relação ao legado da história pedagógica francesa, mas apenas uma atualização dos métodos e dos conteúdos ensinados, adequando-os aos novos tempos. Não se trata, portanto, de negar o humanismo, mas de colocá-lo a serviço de uma sociedade que se complexificou e que, por isso, não mais dispõe de espaço para o diletantismo que caracterizou o ensino da idade média até o período moderno, expresso nas diversas correntes pedagógicas analisadas pelo autor. Sobre esse ponto em especial, Durkheim é enfático:

Continuemos, pois, a obra dos humanistas, porém, transformando-a, animando-a com ideias novas. Utilizemos as literaturas antigas, não para que a criança conheça esse homem abstrato e geral que é o tipo ideal do século XVII, mas sim o homem o tal como é, como sua natureza que lhe

¹⁸ Sobre este ponto em especial, vale lembrar que Durkheim foi aluno do grande historiador francês Fustel de Coulanges, de quem foi um admirador.

permite assumir as formas mais diversas. E, ao mesmo tempo em que as literaturas serão estudadas com outro espírito, poderão sê-lo também com outros métodos. Pois, embora uma língua deva servir para fazer conhecer uma civilização, o conhecimento da língua na qual essa literatura está escrita ainda pode ser útil, porém não é mais necessária. É bom conhecer a língua, pois assim é possível aproximar-se mais das ideias que se quer alcançar; mas, a partir do momento em que não se trata mais fundamentalmente de fazer apreciar o seu valor estético, uma tradição pode amplamente fazer a vez do texto, sobretudo para essa iniciação geral do colégio. Assim é que se pode conceber que o ensino secundário alcance uma das metas principais que tem sempre perseguido, sem por isso impor o estudo das duas línguas antigas. Um estudo das civilizações e das literaturas da Antiguidade produzirá mais ou menos os mesmos efeitos do que se a língua grega e a língua latina fossem ensinadas (DURKHEIM, 1995, p. 310).

Já no pequeno texto *O ensino moral na escola primária*, Durkheim enfrenta especificamente o problema do ensino primário francês que, à época, estava assentado em uma moral predominantemente religiosa. Vale lembrar que, mesmo após a proclamação da Terceira República, a maior parte das escolas estivera sob o controle da Igreja Católica. Contudo, na visão do mestre francês, a despeito das contribuições para a formação do sistema ensino, a moralidade religiosa revelara-se insuficiente diante do novo quadro social emergido com as sociedades modernas. O texto em questão divide-se em pelo menos quatro partes. Na primeira delas, o autor procura caracterizar a importância da moral, definindo-a como um conjunto de regras responsável por nortear as ações dos indivíduos no interior da vida social. Na segunda parte, Durkheim defende a tese, explorada com maior profundidade em outras obras¹⁹, de que a sociedade é o verdadeiro fundamento dos valores morais que, exatamente por essa razão, devem ser amados, ainda que isso só possa se realizar plenamente por meio do exercício constante de abnegação dos desejos individuais. Na terceira parte, por seu turno, o sociólogo francês argumenta que toda a sociedade dispõe de uma moral consoante à sua estrutura. Por fim, Durkheim dedica-se a explicar como o ensino da moral laica poderia se realizar na prática, sendo a função da educação formal, sobretudo em suas séries iniciais, justificar racionalmente as regras morais. Nessa parte do texto, em especial, o autor é enfático quanto à possibilidade do ensino de uma moral laica. Partindo da premissa, anteriormente anunciada, segundo a qual os símbolos religiosos devem ser substituídos pela realidade por estes expressados, isto é, a realidade social, Durkheim afirma:

Eis aqui como um ensino que está vinculado à vida real é capaz de preparar a formação inicial dessa ideia moral. Deve-se mostrar à criança como ela é diferente quando está em grupo e quando está sozinha. Deve-se fazer com que a criança perceba como, estando com seus companheiros, logo recupera o ânimo quando está desanimada, e que quando está sozinha não acontece a mesma coisa (DURKHEIM, 2007, p. 73).

E, pouco mais a frente, conclui:

Para que o ensino da moral seja possível, é preciso manter intacta a noção de sociedade. É preciso conservar a ideia de que a sociedade é a condição mesma da civilização e da humanidade. E uma vez que a pátria não é mais que a sociedade mais altamente organizada, vocês podem perceber que negar a pátria não é apenas suprimir as ideias recebidas, mas é danificar a vida moral em sua própria fonte (DURKHEIM, 2007, p. 74).

¹⁹ A esse respeito, indicamos *As formas elementares da vida religiosa*, bem como *A educação moral*. Consultar as referências bibliográficas.

Como se poderá verificar, algumas dessas ideias serão retomadas e aprofundadas em sua *A Educação Moral*, conquanto, nesta obra, a análise do autor dirija-se com maior ênfase à reformulação do ensino secundário.

A Educação Moral e a formação do cidadão republicano

A obra *A educação moral* divide-se em duas partes, precedidas de uma introdução sobre “A moral laica”, que equivale à primeira lição do curso. As duas partes mencionadas versam, respectivamente, sobre “Os elementos da moralidade” (constituída de sete lições – da segunda à oitava lição) e “Como constituir na criança os elementos da moralidade”, totalizando dez lições, subdivididas por dois intertítulos: *O espírito de disciplina* (que vai da nona à décima terceira lição) e *A vinculação aos grupos sociais* (que vai da décima quarta à décima oitava lição).

A primeira parte desse curso, como o leitor certamente notará, é dedicada integralmente ao tema da moral e, em virtude disso, possui um caráter eminentemente teórico, à medida que nela o autor discute os elementos constitutivos da moralidade, tanto os elementos pétreos – o espírito de disciplina e a adesão aos grupos sociais – quanto o elemento da moralidade típica das sociedades complexas – por ele denominado de autonomia da vontade. A segunda parte do curso, por seu turno, possui um caráter prescritivo, portanto de ordem prática, e embora retome os dois elementos pétreos da moralidade – conforme sugerem os dois intertítulos que dividem a segunda parte do texto –, nela o autor deixa transparecer seu comprometimento com a formação do cidadão republicano.

Enfatizemos esse recurso argumentativo, pois ele é a chave para se compreender as posições assumidas pelo autor ao longo do livro. Adepto do republicanismo²⁰, Durkheim nutria grande interesse em consolidar uma moral verdadeiramente republicana. Por isso, entendia que a educação tinha um importante papel a desempenhar na formação dos futuros cidadãos. Nesse sentido, vale lembrar uma passagem contida em *Educação e Sociologia*, segundo a qual “A educação é uma ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social”, tendo, pois, como objetivo precípua “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. 40). Como a definição supracitada deixa entrever, há, na ótica durkheimiana, uma relação bastante próxima entre educação e moral, o que, sem dúvida, explica o fato de todo conteúdo expresso na primeira parte de *A Educação Moral* gravitar especificamente em torno da natureza e constituição da vida moral. Grosso modo, nessa primeira parte do curso, o sociólogo francês se esforça em demonstrar que a moral, independente do modelo de organização social, exige de seus membros certo grau de disciplina, visto que, sem ela, o indivíduo tende a agir egoisticamente. Todavia, a vida moral também requer do indivíduo certo grau de adesão aos vínculos sociais, pois, do contrário, sem algum nível de esforço ou abnegação, o indivíduo seria incapaz de reconhecer e de se submeter às regras e normas sociais estabelecidas.

²⁰ Toda a formação de Durkheim se deu no interior de instituições marcadamente republicanas, de modo que os valores que plasmam sua visão acerca dos rumos políticos da França estão em consonância com a perspectiva de consolidação da Terceira República Francesa que, em 1870, havia sido proclamada, mas que ainda enfrentava sérias resistências por parte de grupos, classes e frações sociais visivelmente prejudicadas pela instauração do novo regime político. Entre estes últimos destacam-se os grandes proprietários rurais, a antiga aristocracia monárquica, as altas patentes militares e, por fim, os intelectuais vinculados à monarquia deposta.

Contudo, a primeira parte desse curso ainda reserva surpresas. É que, no atinente às sociedades complexas, bem mais complexas em termos de divisão do trabalho do que as sociedades pré-modernas, Durkheim afirma que a moralidade exige certo espírito de autonomia. Esse terceiro elemento, típico às organizações sociais mais avançadas, vem amenizar o pouco espaço reservado à reflexão e ação individual oferecido por aqueles sistemas morais formados apenas a partir dos dois primeiros elementos, como no caso dos modelos sociais fracamente segmentados. Nessa perspectiva, o diferencial dos sistemas morais modernos reside no fato de que o indivíduo, além do espírito de disciplina e da adesão aos vínculos sociais, dispõe de certo grau de autonomia, sendo, pois, imputado a refletir acerca da validade racional dos valores e normas sociais. Em outras palavras, nesse tipo de moralidade, o indivíduo, longe de aderir passivamente às normas e valores sociais, o faz conscientemente. De fato, a maior parte das normas e valores, por ser socialmente produzida, dispõe de validade. Ainda assim, não se pode descartar a hipótese de um valor ou norma ser rejeitada por não encontrar respaldo tanto na realidade social quanto nas consciências individuais. De todo modo, segundo Durkheim, o critério que permite ao indivíduo aceitar ou recusar as normas e valores sociais assenta-se no exercício racional. É a razão, portanto, o estatuto capaz de certificar validade ao conteúdo das regras, leis, valores e normas socialmente estabelecidas.

Isso certamente explica por que Durkheim se esforçou para estipular as bases de um modelo nacional de educação com vistas a formar os futuros cidadãos da república francesa. Não por acaso, toda a segunda parte de seu curso centra-se em questões fundamentalmente pedagógicas, em que o sociólogo francês procura delinear os contornos de uma educação racional, científica e laica. Vejamos, pois, como Durkheim concebe o modelo educacional republicano.

O projeto educacional e pedagógico durkheimiano

Durkheim considerava a escola um tipo de comunidade moral. Filosoficamente racionalista e politicamente republicano, ele sabia que a consolidação da Terceira República dependia da formação das novas gerações de acordo com uma moral renovada, ou seja, uma moral republicana. No entanto, havia um agravante. Durante séculos a educação francesa esteve sob a tutela da Igreja Católica. O sucesso político do republicanismo, por si só, não era capaz de garantir a edificação de uma nova mentalidade, sobretudo porque as famílias francesas, secularmente influenciadas pela religião oficial, continuavam a reproduzir os velhos valores cristãos na formação de seus filhos. Talvez por isso, Durkheim tenha apostado todas as suas fichas na reformulação do sistema escolar, o qual, em sua visão, deveria constituir um espaço laico e democrático sob a tutela do Estado (GEINEYRO, 1991), com o objetivo de superar as fraturas ideológicas que acometiam o país.

Toda a segunda parte de *A Educação Moral*, portanto, reflete o pensamento do autor a esse respeito. Nela, Durkheim não deixa qualquer dúvida sobre o tipo de educação que a escola deve ofertar aos alunos. Trata-se de uma educação científica, visto que a ciência, em suas mais variadas áreas, havia alcançado grande desenvolvimento. Contudo, isso não significa que a educação literária, típica do período humanista, deva ser rejeitada, mas, simplesmente, conjugada à cultura científica. Na esteira do pensamento iluminista, Durkheim propõe uma educação racional – e daí a ênfase num ensino de cunho científico – na qual o indivíduo possa desenvolver sua capacidade crítica e, por suposto, sua autonomia.

Para entendermos a proposta durkheimiana não é demais recordar que, para o autor, a educação tem uma conotação moral e não apenas intelectual. Sua proposta gravita em torno da elaboração de uma pedagogia (campo que está localizado entre a ciência e a arte)²¹ fundada na razão, ou seja, capaz de conciliar racionalismo e personalismo, em consonância com a nova moral emergente. Ora, se as sociedades industriais, caracterizadas pelo recrudescimento da consciência comum e pelo avanço do “culto” à pessoa humana (DURKHEIM, 1975), reclamam novos valores, uma educação que tenha por objetivo promovê-los deve antes estimular na criança o sentido da vida coletiva. Assim, os três elementos da moralidade definem, em sua forma e conteúdo, os objetivos de sua sociologia da educação. O espírito de disciplina, o espírito de abnegação e o espírito de autonomia devem ser por ela contemplados. Vejamos de que modo.

Ao salientar a importância do senso da disciplina para a criança, isto é, o gosto pela regularidade e pela submissão às regras, Durkheim tem em mente a “anomia” que dela se apossaria caso obedecesse unicamente aos seus desejos. O argumento é o de que o ser humano dispõe de uma natureza dupla, a biológica e a social, sendo a primeira inata e segunda adquirida, e que apenas a vida em grupo pode regular os apetites naturais, assegurando assim a moderação individual. A disciplina, contudo, vai muito além de uma mera moderação dos apetites naturais. Como observa o autor:

A disciplina moral não serve apenas para a vida moral propriamente dita; sua ação tem um alcance mais amplo. Ela desempenha um papel considerável na formação do caráter e da personalidade em geral. E, com efeito, aquilo que há de mais essencial no caráter é a capacidade de autocontrole, é essa faculdade de se conter, de inibir impulsos, que permite conter nossas paixões, nossos desejos, nossos hábitos, de legislar sobre eles (DURKHEIM, 2008, p. 59).

Para tanto, certo grau de abnegação se faz necessário. Durkheim recorre a um pressuposto psicológico, que se caracteriza pela ideia de que a liberdade depende em alguma medida de regulação²², com o qual pretende demonstrar que o homem só se

²¹ No segundo capítulo do livro *Educação e Sociologia*, dedicado à natureza da pedagogia e seu método, Durkheim esforça-se por demonstrar que o termo pedagogia não deve ser confundido com o termo educação, conquanto entre estes exista muitas aproximações. Na visão do mestre francês, a pedagogia, diferentemente da educação, não consiste em uma ação exercida junto às crianças, mas em teorias, isto é, “certo modo de refletir a respeito das coisas da educação” (DURKHEIM, 1978, p. 58). Porém, logo a seguir, o autor procura demonstrar que a pedagogia também não se confunde com a ciência, ou seja, não se trata de uma ciência da educação, embora o educador deva tomar de empréstimo seus fundamentos. Isso porque, em sua ótica, toda ciência estuda os fatos tão somente para conhecê-los, sendo, pois, absolutamente desinteressadas. Já a pedagogia, por seu caráter teórico-prático, estuda mais ou menos profundamente os diversos sistemas educativos com vistas a fornecer ao educador uma visão teórica que o inspire. Exatamente por ser uma reflexão aplicada, todavia, a pedagogia guarda alguma semelhança com arte, aqui entendida como um saber-fazer, uma prática, que se caracteriza pelo exercício de uma profissão. Mas sendo a arte, na visão de Durkheim, um termo que deveria ser reservado à prática pura, isto é, sem a necessidade de uma reflexão, a pedagogia, por depender em alguma medida da reflexão, se localizaria num campo movediço entre a ciência e a arte, pois, a despeito de depender da reflexão científica, constitui-se, ainda assim, como prática, ainda que não no estado de pureza daquilo que convencionalmente denominou-se arte.

²² Sobre este ponto específico, afirma Durkheim: “O homem trabalha para cultivar sua inteligência, para refinar sua sensibilidade estética, com a única intenção de ser bem-sucedido, ou para gozar solitariamente do espetáculo que ele dá a si mesmo não desperta em nós nenhuma emoção propriamente moral. Podemos admitir alguém assim, da mesma forma que admiramos uma obra de arte; mas, na medida em que o comportamento que descrevemos nesse exemplo visa apenas fins pessoais, não podemos dizer que consiste no cumprimento de algum dever”. [...] “Eis, pois, um

realiza no âmbito do grupo. Por trás dessa aparente primazia da sociedade, revela-se um aspecto crucial, pois, conquanto o indivíduo deva se submeter à autoridade das regras, essas refletem um ideal coletivo que é, na verdade, uma forma particular de ideal humano. Conforme explicita o autor:

A adesão a um grupo implica, pois, de maneira indireta, mas necessária, uma adesão aos indivíduos, e, quando o ideal do grupo é uma forma particular de ideal humano, quando o caráter do cidadão se confunde em grande parte com o caráter genérico do próprio homem, é ao homem enquanto homem que estamos vinculados, o que nos faz sentir especialmente solidários àqueles que realizam de maneira mais intensa a concepção que nossa sociedade nutre a respeito da humanidade. É isso o que explica o caráter moral atribuído aos sentimentos de simpatia interindividual e às ações inspiradas por esses sentimentos (DURKHEIM, 2008, p. 92).

Prepara-se, assim, caminho para o último elemento da moral moderna: a autonomia da vontade. Durkheim defende que, na escola, o futuro cidadão seja formado para compreender a necessidade de aderir aos valores sociais. O papel da escola, portanto, é o de estimular a inteligência, a razão, com vistas a possibilitar uma “adesão esclarecida” às normas coletivas. Assim, a educação moral encontra-se diante de um dilema: ensinar a disciplina e, concomitantemente, a autonomia. Mas o que parece uma contradição insuperável, explica o autor, está na verdade em sintonia com a complexidade inerente à vida social moderna, na qual até mesmo elementos contrários, como no caso explicitado, são conciliados em vistas da socialização escolar.

Isso pode dar a entender que a autonomia é sempre um exercício limitado e relativo, pois fora da “adesão esclarecida” o indivíduo não dispõe de qualquer outra possibilidade de escolha. É certo afirmar que, para Durkheim, a autonomia é relativa. Entretanto, disso não se depreende que o indivíduo seja mero suporte das forças coletivas. Somado a outros, esse indivíduo pode questionar os valores instituídos quando estes mostrarem-se infundados e, assim, lançar as bases de uma renovação moral, pois só uma força coletiva pode opor-se à outra força coletiva. Por si só, o indivíduo isolado pouco ou nada pode fazer no sentido de alterar um valor instituído.

Decerto, por não ter ainda sua personalidade completamente desenvolvida, a criança está mais suscetível às influências externas, isto é, às exigências coletivas, mas disto não decorre que a escola e o professor se restrinjam apenas a forjar espíritos obedientes, afinal, a passividade não corresponde àquilo que a sociedade moderna requer para a sua sobrevivência. Na perspectiva durkheimiana, não há qualquer contradição entre esses dois tipos de sentimentos. Afinal, se o egoísmo exagerado é pernicioso, uma dose de egoísmo é sempre necessária à composição da individualidade, e, na medida em que, na modernidade, não há vida coletiva sem o reconhecimento da personalidade individual, então, egoísmo e altruísmo, longe de se excluírem, complementam-se. Isso porque há um egoísmo que não se reduz a um movimento interno, aos interesses individuais, mas que, pelo contrário, avança para além da individualidade, a saber: o “egoísmo ativo” que, segundo Durkheim, “tem como objetivo o engrandecimento do nosso próprio ser, implica certa expansão, certa manifestação de uma atividade exterior, uma verdadeira aptidão para doar-se e para abdicar de si mesmo” (DURKHEIM, 2008, p. 219). É esse tipo de egoísmo, capaz de se movimentar não só em direção a fins particulares, mas também em direção a fins mais elevados, o que a escola deve transmitir à criança, e não aquele outro voltado

primeiro resultado obtido: os atos que têm como finalidade apenas o interesse do agente, isto é, atos pessoais, não importam quais sejam, são destituídos de valor moral” (DURKHEIM, 2008, p. 70).

exclusivamente para o “eu”. Grosso modo, são essas as diretrizes educativas e pedagógicas que devem nortear, em termos morais, a formação do cidadão republicano, em conformidade com o individualismo emergente nas sociedades complexas.

Considerações finais

Do que foi exposto, evidencia-se que a sociologia durkheimiana não se reduz à reprodução dos princípios e fundamentos positivistas. Essa interpretação talvez seja adequada para uma abordagem dos seus primeiros trabalhos, ainda que alguns aspectos teóricos, mais tarde desenvolvidos em seus trabalhos de maturidade, já estivessem neles mais ou menos delineados. Contudo, ela revela-se inadequada para tratar dos trabalhos produzidos após as pesquisas realizadas por Durkheim sobre o fenômeno religioso, que, como vimos, o conduziria a uma discussão acerca da dimensão moral e simbólica das organizações sociais. Essa dificuldade deve-se, sem dúvida, à mudança de foco empreendida pelo autor em relação a seus interesses primaciais, decorrente da influência da filosofia neocriticista sobre seu pensamento, o que demonstra que as teorias com as quais Durkheim flertou ao longo de sua trajetória são muito mais heterogêneas do que supõem alguns de seus críticos. O problema da moralidade – que se depreende desse deslocamento, e que toma forma de um projeto democrático de nação em que a educação desponta como instrumento de intervenção na realidade social – coloca Durkheim vis-à-vis com a questão dos valores mais adequados à sociedade moderna. Por esse motivo, a obra *A Educação Moral* se torna imprescindível, pois nela não só se encontram algumas definições importantes concernentes à moral, mas também uma reflexão a respeito da especificidade da moralidade moderna, que, contrariamente à moralidade das sociedades tradicionais, se assenta, sobretudo, na capacidade de julgamento do indivíduo. Isso, contudo, não indica que Durkheim tenha abandonado a ideia segundo a qual a sociedade é a fonte dos valores, mas apenas que estes, em virtude do processo de complexificação social, abrem-se ao exercício da razão, visto que o indivíduo, nas sociedades complexas, tornou-se o centro da vida moral. Em suma, na referida obra, após conceber as características do fenômeno moral, Durkheim apresenta um plano de ação – ou seja, uma pedagogia – com vistas a consolidar os valores que, em sua visão, deveriam nortear a formação do cidadão republicano.

Referências bibliográficas

ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. 6ª ed. Traduzido por Sérgio Bath. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

COLLINS, Randall. **Quatro tradições sociológicas**. Traduzido por Raquel Weiss. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

DURKHEIM, Émile. DURKHEIM, Émile. “Representações Individuais e Representações Coletivas”. In: **Sociologia e Filosofia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970.

DURKHEIM, Émile. “O individualismo e os intelectuais”. In: **A ciência social e a ação**. Traduzido por Inês Duarte Ferreira. São Paulo: Difel, 1975. p. 235-250.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 7ª ed. Traduzido por Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia, educação e moral**. Porto: Portugal: Rés, 1984.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. 2ª ed. Traduzido por Joaquim Pereira Neto. São Paulo: Paulus. 1989.

DURKHEIM, Émile. **A evolução pedagógica**. Traduzido por Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1995.

DURKHEIM, Émile. **Lições de sociologia**. Traduzido por Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DURKHEIM, Émile. **Pragmatismo e sociologia**. Editora da UFSC/Editora da Unisul: Florianópolis/Tubarão, 2004.

DURKHEIM, Émile. **O suicídio**. Traduzido por Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2005.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Traduzido por Raquel Weiss. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DURKHEIM, Émile. "O Ensino Moral na Escola Primária". In: **Novos Estudos Cebrap**, n. 78, v.1. Apresentação e tradução de Raquel Weiss. São Paulo: 2007. p. 59-75.

DUVIGNAUD, Jean. **Durkheim**. Traduzido por Joaquim João Braga. Lisboa: Edições 70, 1982.

FAUCONNET, Paul. "A Obra Pedagógica de Durkheim" In: DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 8ª ed. Traduzido por Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1978. p. 9-31.

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

FERNANDES, Heloísa Rodrigues. **Sintoma social dominante e moralização infantil**: um estudo sobre a educação moral em Émile Durkheim. São Paulo: Edusp/Escolta, 1994.

FOURNIER, Marcel. **Émile Durkheim**. Paris: Fayard, 2007.

GENEYRO, Juan Carlos. **La democracia inquieta**: E. Durkheim y J. Dewey. Madri: Anthropos, 1991.

GIDDENS, Anthony. **Durkheim**. London: Fontana Press, 1986.

GIDDENS, Anthony. **Política, sociologia e teoria social**: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo. Traduzido por Cibele Saliba Rizek. São Paulo: Unesp, 1998.

GIDDENS, Anthony. **Capitalismo e moderna teoria social**. 6^a ed. Traduzido por Maria do Carmo Cury. Lisboa: Portugal: Presença, 2005.

GIROLA, Lidia. **Anomia e individualism**: Del diagnóstico de la modernidad de Durkheim al pensamiento contemporáneo. Barcelona: Anthropos, 2005.

HAWTHORN, Geoffrey. **Iluminismo e desespero**: uma história da sociologia. Traduzido por Célia Maria Euvaldo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HEILBRON, Johan. **La naissance de la sociologie**. Paris: Agone, 2006.

LUKES, Steven. **Durkheim su vida y su obra**: estudio histórico-crítico. Madrid: Siglo XXI de España, 1984.

MAYO, Elton. **The political problems of an industrial civilization**. Boston: Harvard University Press, 1947.

MOSCOVICI, Serge. **A invenção da sociedade**: sociologia e psicologia. Traduzido por Maria Ferreira. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

NISBET, Robert. **La formación del pensamiento sociológico**. v. 1 e 2. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

ORTIZ, Renato. “Durkheim: arquiteto e herói fundador”. In: **Ciências Sociais e trabalho intelectual**. São Paulo: Olho d’água, 2002, p. 89–122.

PARSONS, Talcott. **A estrutura da ação social**. Traduzido por Vera Joscelyne. v. 1. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

PICKERING, William S. F. **Durkheim and representation**. London/New York: Routledge, 2000.

RODRIGUES, José Albertino (Org.). **Durkheim**. São Paulo: Ática, 1978.

SILVA, Augusto Santos. **Entre a razão e o sentimento**: Durkheim, Weber e a teoria das ciências sociais. 3^a ed. Porto: Afrontamento, 2001.

STEINER, Philippe. **A sociologia de Durkheim**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

WEISS, Raquel. “A Concepção de educação de Durkheim como chave para a passagem entre o positivo e o normativo”. In: MASSELA, Alexandre (Org.). **Durkheim**: 150 anos. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009, p. 169-189.

ZEITLIN, Irving. **Ideología y teoría sociológica**. Buenos Aires: Amorrortu, 1973.

Submetido em: 19/01/2019.

Aprovado em: 23/12/2019.