

# Da verdadeira observação aos *ensinamentos da história*:

algumas observações sobre a educação na sociologia de Durkheim

Marcelo Sampaio

**Como citar:** SAMPAIO, M. Da verdadeira observação aos ensinamentos da história: algumas observações sobre a educação na sociologia de Durkheim. *In:* GUIMARÃES, J. A. C.; ALVAREZ, M. C. (org.). **Informação e sociedade:** tendências de pesquisa em graduação. Marília: Unesp Marília Publicações, 1998. p. 131-140. DOI: <https://doi.org/10.36311/1998.978-85-60810-28-4.p131-140>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

# DA VERDADEIRA OBSERVAÇÃO AOS ENSINAMENTOS DA HISTÓRIA: ALGUMAS OBSERVAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO NA SOCIOLOGIA DE DURKHEIM

Marcelo SAMPAIO<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente texto tem como objetivo, através de uma análise da construção do conceito de educação em Durkheim, discutir as relações entre este pensamento sociológico e a filosofia positiva de Comte.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; sociologia; filosofia positiva; epistemologia.

Segundo Durkheim (1978), a palavra educação estaria sendo empregada na sociedade de sua época em um sentido demasiadamente amplo. Para o filósofo Stuart Mill, por exemplo, a palavra educação definiria “tudo aquilo que fazemos por nós mesmos, e tudo aquilo que os outros intentam fazer com o fim de aproximarmos da perfeição de nossa natureza”. Estaria sendo empregada, ainda de forma mais ampla, por outros para definir o “conjunto de influências que, sobre a nossa inteligência ou sobre a nossa vontade” exercem os outros homens - através da ação das leis e das formas de governo - assim como a natureza, através de “fatos físicos” como o clima e a geografia. Entretanto, para Durkheim tais definições de educação englobam fatos inteiramente diversos e que não deveriam estar reunidos num mesmo vocábulo sem o perigo de confusão. Para o sociólogo francês, a única categoria de “influências” que lhe interessa, à qual convém reservar o nome de educação, seria a ação que os adultos exercem sobre as crianças e adolescentes.

Mas, pergunta Durkheim, em que consiste essa influência toda especial? A que fim ou objetivo estaria ligada?

---

<sup>1</sup> Ex-bolsista PET/CS, graduado em Ciências Sociais pela UNESP, Câmpus de Marília.

Para o referido autor, respostas muito diversas teriam sido dadas a essa pergunta. No entanto, poderiam ser reduzidas a dois tipos principais, e as definições dos filósofos Kant e James Mill seriam bons exemplos desses tipos. Para Kant, “o fim da educação é desenvolver, em cada indivíduo, toda a perfeição de que ele seja capaz”. Segundo Durkheim, se ouve dizer muitas vezes que a perfeição seria o desenvolvimento harmônico de todas as faculdades humanas. Entretanto, um olhar atento sobre os “fatos”- que nos impõem que nem todos somos feitos para refletir e que “será preciso que haja sempre homens de sensibilidade e homens de ação”- nos mostraria ser impossível a realização de tal perfeição. Por outro lado, para Durkheim a “definição utilitária” de educação de James Mill seria ainda menos satisfatória. Segundo Mill, a educação teria por objeto “fazer do indivíduo um instrumento da felicidade, para si mesmo e para os seus semelhantes”. Porém, afirma Durkheim que a felicidade é coisa essencialmente subjetiva e tal “fórmula utilitária” deixaria indeterminado o objetivo da educação que ficaria entregue ao arbítrio individual. Portanto, tanto a definição de educação de Kant, quanto a de James Mill partiriam do mesmo postulado de que há uma “educação ideal”, perfeita, apropriada a todos os homens indistintamente, o que seria o “ponto fraco” de ambas. Seria essa educação universal a única que “teoristas”, como Kant e James Mill, entre outros, se esforçariam por definir.

Ainda comentando o procedimento de um desses “teoristas”, Durkheim nos diz: “Mas, se antes de o fazer, ele considerasse a história, não encontraria nada em que apoiasse tal hipótese” (Durkheim, 1978, p. 35, grifo nosso).

Segundo o sociólogo francês, a educação tem variado infinitamente na *história*, com o tempo e o meio. Em Atenas procurava-se essencialmente formar com a educação *espíritos delicados*. Por outro lado, em Roma desejava-se especialmente formar crianças que se tornassem *homens de ação*. Seria possível argumentar diante disso, partindo do postulado da educação universal, que esses *fatos* não representariam o *ideal*, e que, se a educação tem variado na história, tem sido pelo desconhecimento do que ela *deveria ser*. Se a educação romana tivesse tido, por exemplo, o caráter de individualismo comparável ao que está presente na educação de nossos dias, afirma Durkheim que a cidade romana não se teria mantido. Afinal, pergunta o mesmo autor, de que serviria uma educação que levasse à morte a sociedade que a praticasse?

Na verdade, para Durkheim “o postulado tão contestável de uma educação ideal conduz a erro ainda mais grave”. Não se vê nele os sistemas educativos como um conjunto de atividades e de instituições lentamente organizadas com o

tempo, solidárias com todas as outras instituições sociais. Nessa forma, os grandes “ensinamentos da história” não devem entrar em consideração. Podem servir, quando muito, para que não pratiquemos os mesmos erros. Porém, para Durkheim, através dos ensinamentos da história seria de fácil constatação que cada sociedade, considerada em um momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível. Há, então, a cada momento de uma sociedade, um *tipo regulador de educação* do qual não podemos nos separar sem vivas resistências. E quando se estuda *historicamente* a maneira pela qual se formaram e se desenvolveram os *sistemas educativos*, se constata que eles dependem, por exemplo, da religião, da organização política, etc. Para Durkheim, separados de todas essas constatáveis *causas históricas*, estes sistemas tornam-se incompreensíveis. Enfim, os sistemas educativos seriam *realidades* que não poderiam *ser criadas, destruídas ou transformadas à vontade*.

Para Durkheim, só poderíamos chegar a conhecer tais “realidades” se nos colocássemos a estudá-las pela “observação”, como o físico estuda a matéria inanimada e o biólogo os corpos vivos. Neste sentido, o sociólogo francês nos diz que: “Para constituir a noção preliminar de educação, para determinar a coisa a que damos esse nome, a observação histórica parece-nos indispensável”. (Durkheim, 1978, p. 38, grifos nossos).

Consideramos que toda essa discussão feita por Durkheim sobre o modo de se fazer o estudo da educação nos remete a algumas observações feitas por Marcuse (1969) sobre outro estudioso da sociedade e sua proposta de sociologia, a saber, Auguste Comte.

Para Marcuse, Comte com sua proposta de “filosofia positiva” teria separado a “teoria social” da sua ligação com a “filosofia negativa” (Marcuse, 1969, p.307-308). Ao mesmo tempo, teria abandonado a “economia política como raiz da teoria social”, e teria feito da sociedade objeto de uma ciência independente, a sociologia. Essas duas fases estariam relacionadas: a sociologia se tornaria uma ciência por renunciar ao “ponto de vista transcendente da crítica filosófica”. A partir da proposta da sociologia de Comte a sociedade passaria a ser tomada como um complexo mais ou menos definidos de “fatos”, governados por “leis” mais ou menos gerais. Os conceitos que explicariam este domínio deveriam ser derivados dos “fatos” que os constituem, enquanto que as “decorrências, de maior alcance, dos conceitos filosóficos” deveriam ser excluídas. Segundo Marcuse, para Comte e sua proposta de

sociologia, toda a oposição às “realidades sociais” é direcionada à discussão filosófica e, então, excluída.

Através das próprias palavras de Comte esse procedimento epistemológico de sua filosofia positiva é justificado. Falando sobre o processo de transição do “espírito humano” da “filosofia teológica e metafísica” para a “filosofia positiva”, Comte afirma que:

Já que tais exercícios preparatórios constataram espontaneamente a inanidade radical das explicações vagas e arbitrarias, próprias da filosofia inicial, teológica ou metafísica, de agora em diante o espírito humano renuncia de vez às pesquisas absolutas [...] Circunscreve seus esforços ao domínio [...] da verdadeira observação, única base possível de conhecimentos verdadeiramente acessíveis [...] A lógica especulativa tinha até então consistido em raciocinar, de maneira mais ou menos sutil, conforme princípios confusos que, não comportando qualquer prova suficiente, suscitavam sempre debates sem saída. Reconhece de agora em diante, como regra fundamental, que toda proposição que não seja estritamente redutível ao simples enunciado de um fato [...] não pode oferecer nenhum sentido real e inteligível [...] A pura imaginação perde assim irrevogavelmente sua antiga supremacia mental, e se subordina necessariamente à observação [...] (Comte, 1990, p.48, grifos nossos).

Durkheim estaria - ao questionar sistematicamente o sentido demasiadamente amplo das definições de educação dos filósofos Kant, James Mill e Stuart Mill, e ao colocar em dúvida o postulado da educação universal - seguindo caminhos bem próximos dos caminhos adotados por Comte? Como bem nos ajuda a observar Marcuse, Durkheim estaria renunciando ao “ponto de vista transcendente” de uma “crítica filosófica” e excluindo do seu pensamento sociológico sobre a educação “as decorrências de maior alcance dos conceitos filosóficos” ?

Ao mesmo tempo que renuncia e exclui do seu pensamento sobre a educação a postura crítica de alguns filósofos - ao apresentar em contraposição a tudo isso a constatação de que a cada momento de desenvolvimento de uma sociedade há um sistema de educação que se impõe aos indivíduos e que depende, por sua vez, de outras “instituições sociais” como, por exemplo, a organização política e a religião - Durkheim se aproximaria novamente dos procedimentos epistemológicos destacados em Comte por Marcuse? Ou seja, Durkheim estaria tomando, pela “verdadeira

observação”, a sociedade como um complexo mais ou menos definidos de “fatos” (por exemplo, os sistemas educativos) governados por leis mais ou menos gerais (por exemplo, as causas históricas) de onde os conceitos científicos deveriam ser derivados para serem “reais e inteligíveis”?

Em nossa opinião, a aproximação dos procedimentos de Durkheim sobre o estudo da educação, dos procedimentos epistemológicos de Comte, muito bem destacados por Marcuse, ainda se repete algumas vezes.

Segundo Durkheim, para definir a educação através da “observação histórica” seria preciso considerar os “sistemas educativos” que ora existem, ou tenham existido, “compará-los”, e apreender deles os “caracteres comuns”. Assim, o conjunto desses caracteres irá constituir a definição procurada. Neste sentido, para que se realize educação, como já mostramos no começo do texto, é necessário que haja, em face de uma geração de adultos, uma geração de indivíduos jovens, e que uma ação seja exercida pela primeira sobre a segunda. Seria necessário definir, em primeiro lugar, a natureza específica dessa influência de uma geração sobre a outra. Falando a respeito da natureza específica dessa influência, Durkheim nos diz que: “Não existe sociedade na qual o sistema de educação não apresente o duplo aspecto: o de ser, ao mesmo tempo, uno e múltiplo” (Durkheim, 1978, p.38, grifos nossos).

Para Durkheim, a educação seria múltipla, pois, num certo sentido, haveria tantas *espécies de educação*, em determinada sociedade, quanto *meios diversos* nela existentes. Através da *observação histórica* podemos constatar, por exemplo, que se a sociedade é formada por castas, a educação varia de uma casta a outra. Ainda “hoje”, afirma Durkheim, podemos ver que a educação varia com as classes sociais e com as regiões. Na sua opinião, cada profissão constitui um *meio sui-generis*, que reclama aptidões particulares e conhecimentos especiais, meio que é regido por certas idéias, certos usos, certas maneiras de ver as coisas.

Ainda sobre essa questão, Durkheim afirma: “Mas, qualquer que seja a importância destes sistemas especiais de educação, não constituem eles toda a educação. Pode-se dizer até que não se bastam a si mesmos [...]” (Durkheim, 1978, p. 39).

Para Durkheim, por toda parte onde esses sistemas especiais de educação sejam observados, não divergem uns dos outros, senão a partir de certo ponto, para além do qual todos se confundem. Repousam, dessa forma, sobre uma base comum. Através das *observações históricas* constatamos que não há povo em que

não exista certo número de *idéias*, de *sentimentos* e de *práticas* que a educação “deve inculcar a todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam”. Na Idade Média, por exemplo, servos, vilões, burgueses e nobres, recebiam a mesma educação cristã. Segundo Durkheim, resulta desses fatos que cada sociedade faz do homem certo ideal, tanto do ponto de vista intelectual, quanto físico e moral; resulta, também, que esse ideal é, até certo ponto, o mesmo para todos os cidadãos de uma determinada sociedade; que a partir desse ponto ele se diversifica, porém, segundo os meios particulares que toda e qualquer sociedade encerra em sua complexidade.

Comentando sobre esse *ideal*, Durkheim nos diz que: “Esse ideal, ao mesmo tempo, uno e diverso, é que constitui a parte básica da educação” (Durkheim, 1978, p. 40, grifos nossos).

Segundo Durkheim, esse ideal teria por função suscitar na criança:

- 1) um certo número de estados físicos e mentais que a sociedade a que pertença considere como indispensáveis a todos os seus membros.
- 2) certos estados físicos e mentais que o grupo social particular (casta, classe, família ou profissão) considera indispensáveis a todos que o formam.

Para Durkheim, a sociedade não poderia existir sem que houvesse em seus membros certa *homogeneidade*. A educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando de antemão, na alma da criança, certas *similitudes essenciais*, reclamadas pela *vida coletiva*. Por outro lado, para Durkheim, sem uma tal *diversidade*, ou diversificação, toda cooperação seria impossível. A educação também assegura a persistência *dessa diversidade necessária à vida coletiva*, diversificando-se ela mesma e permitindo as especializações.

Diante de tudo isso, Durkheim chega à fórmula, à seguinte definição de educação:

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

Segundo Durkheim, dessa definição poder-se-ia concluir que a educação consiste numa “socialização metódica” das novas gerações. Constituir certo

número de “estados físicos, intelectuais e morais” em cada um de nós é o “fim da educação”.

Consideramos que através dessa definição de educação há uma nova aproximação dos procedimentos sociológicos de Durkheim, dos procedimentos destacados por Marcuse na obra de Comte. Segundo Marcuse, em oposição ao positivismo de Comte se colocava a “convicção fundamental do idealismo” representado por obras como a de Kant, Hegel e outros. Para esse idealismo a função do pensamento não seria meramente a de “coleccionar, compreender e ordenar” os *factos*, mas também a de contribuir com uma “qualidade” que seria *a priori* com relação aos *factos*. Sustentavam esses idealistas que uma parcela decisiva do mundo humano era feita de elementos que não poderiam ser verificados pela *observação*. Para Marcuse, o positivismo de Comte rejeitava esta doutrina, substituindo, pouco a pouco, no processo de conhecimento, a “livre espontaneidade do pensamento” por “funções predominantemente receptivas”(Marcuse, 1969, p. 309).

Durkheim, ao considerar exclusivamente os “sistemas educativos” que “existem”, ou “tenham existido”, comparando-os e apreendendo deles os “caracteres comuns” para, a partir do conjunto desses “caracteres”, constituir a sua definição de educação, estaria novamente seguindo caminhos parecidos com os destacados em Comte por Marcuse? Para chegar à sua definição de educação, o pensamento de Durkheim teria rejeitado os elementos que não poderiam ser verificados pela “observação histórica” e se desenvolvido por “funções” também “predominante receptivas”?

Esta postura filosófica é esclarecida pelas próprias palavras de Comte:

Numa palavra, a revolução fundamental, que caracteriza a virilidade de nossa inteligência, consiste essencialmente em substituir em toda parte a inacessível determinação das causas propriamente ditas pela simples pesquisa das leis, isto é, relações constantes que existem entre os fenômenos observados. Quer se trate dos menores quer dos mais sublimes efeitos, do choque ou da gravidade, do pensamento ou da moralidade, deles só podemos conhecer as diversas ligações mútuas próprias à sua realização sem nunca penetrar no mistério de sua produção. (Comte, 1983, p. 49, grifos nossos)

Em nossa opinião, uma outra aproximação ainda pode ser feita entre o pensamento sociológico de Durkheim sobre a educação e o pensamento de Comte.

Para Durkheim, a sociedade se encontra, a cada nova geração de crianças, como que em face de uma *tábula rasa*, sobre a qual é necessário construir quase tudo de novo. É preciso que, então, pelos meios mais rápidos, ela agregue ao “ser egoísta e social”, que acaba de nascer, uma natureza capaz de “vida moral e social”.

Falando ainda sobre essa ação da sociedade, Durkheim nos diz: “Eis aí a obra da educação. Basta enunciá-la, dessa forma, para que percebamos toda a grandeza que encerra [...]. Ela cria no homem um ser novo” (Durkheim, 1978, p.42, grifo nosso).

Depois de haver determinado a finalidade da educação, para Durkheim seria urgente determinar como, e em que medida, a educação pode ter “eficácia”. Para ele a criança receberia biologicamente de seus pais “faculdades muito gerais”, como por exemplo, “capacidade de atenção”, “certa dose de perseverança”, “juízo são”, “capacidade imaginativa”, etc. Entre essas “virtualidades indecisas” que constituem o homem ao nascer e a “personalidade definida” que ele deve tornar-se, para o desempenho na sociedade de um “papel útil”, a distância seria muito grande. Essa distância que a criança tem que percorrer é obra da educação. Mas, indaga Durkheim, disporá a educação de meios suficientemente enérgicos para exercê-la?

Segundo o sociólogo francês, para se ter idéia do que constitui a ação educativa e demonstrar o seu poder, seria muito ilustrativo compará-la com a sugestão hipnótica. Para Durkheim, a criança fica na ação educativa, por “condição natural”, em estado de “passividade” perfeitamente comparável àquele em que o hipnotizado é artificialmente colocado. O “ascendente” que o mestre, o professor, “naturalmente” possui sobre o discípulo, em razão da “superioridade da experiência e cultura”, dar-lhe-á o poder necessário para a eficácia da sua atividade. Segundo Durkheim, esse seria o meio essencial da ação educativa.

Comentando ainda esse “meio essencial” da “ação educativa”, Durkheim nos diz que: “O que faz a influência do magnetizador é a autoridade que lhe advém das circunstâncias. Por analogia, pode-se dizer, desde logo, que a educação deve ser um trabalho de autoridade” (Durkheim, 1978, p.53, grifos nossos).

Em nossa opinião, a partir dessas questões sobre a “eficácia” da “ação educativa” é possível fazer nova aproximação do pensamento sociológico de Durkheim sobre a educação e as observações pontuais de Marcuse acerca da filosofia positiva de Comte. Segundo Marcuse, para Comte a sociologia positiva deveria ligar-se aos “fatos da ordem social vigente” e, embora não rejeite a necessidade de “correção e aperfeiçoamento”, excluiria qualquer movimento para “superar ou negar” esta ordem. Em consequência, o “interesse conceitual da sociologia positiva” de Comte é ser “apologética e justificativa”(Marcuse, 1969, p.308).

Comte demonstra este interesse nas palavras que destacamos a seguir: “Sob essas condições naturais, a escola positiva tende, de um lado, a consolidar todos os poderes atuais, sejam quais forem seus possuidores; de outro, a impor-lhes obrigações morais cada vez mais conformes às verdadeiras necessidades dos povos” (Comte, 1983, p. 80, grifos nossos).

Durkheim ao afirmar , por exemplo, que historicamente a sociedade se encontra de modo necessário em cada nova geração, diante de uma *tábula rasa* sobre a qual é preciso reconstruir quase tudo, e mostrar, através do ascendente que o mestre naturalmente possui sobre o discípulo, que a educação precisa ser um “trabalho de autoridade” para ter eficácia, estaria novamente seguindo trilhas muito próximas dos caminhos da filosofia positiva de Comte? Estaria Durkheim, ao definir a educação como um processo de “socialização metódica” das novas gerações, ligando seu pensamento exclusivamente aos “fatos da ordem social vigente” dos “ensinamentos da história”? A partir disso, ao afirmar que a eficácia da educação depende de um trabalho de autoridade, meio essencial da ação educativa, a definição de educação de Durkheim , ou seu interesse conceitual, estaria sendo “apologético e justificativo”?

Consideramos que o estudo do pensamento sociológico de Durkheim sobre a educação ainda pode nos dizer muito mais. Caracterizando sob todos os aspectos principais, através da denominação especial de positivo, o “verdadeiro espírito filosófico” a ser instituído, Comte nos diz que:

Considerada de início em sua acepção mais antiga e comum, a palavra positivo designa real em oposição a quimérico [...] Num segundo sentido, muito vizinho do precedente, embora distinto esse termo fundamental indica o contraste entre útil e ocioso [...] Segundo uma terceira significação usual, essa feliz expressão é freqüentemente empregada para qualificar a oposição entre a certeza e a indecisão [...] Uma quarta acepção ordinária,

muitas vezes confundida com a precedente, consiste em opor o preciso ao vago (Comte, 1983, p. 62, grifos nossos).

Durkheim, a partir da construção e estruturação de sua definição de educação, estaria fundamentando seu pensamento sociológico em um reforço e valorização de alguns dos aspectos principais da filosofia positiva de Comte?

Mesmo que a filosofia positiva de Comte - com sua filosofia da história e a idéia de progresso nela defendida, bem como a “humanidade” como objeto de estudo da sua física social - tenha sido rejeitada claramente por Durkheim através de outros escritos<sup>2</sup>, as reflexões sobre a educação realizadas por Durkheim não podem ser, em nossa opinião, desvinculadas por completo do pensamento filosófico comteano. Neste sentido, podemos dizer que Durkheim ainda baseia a sua sociologia numa teoria da ciência e do conhecimento claramente comteanas, como procuramos mostrar ao longo deste texto, tendo por base os estudos de Marcuse.

## **Bibliografia**

- COMTE, A. *Discurso sobre o espírito positivo e outros textos*. Trad. J. A. Giannotti. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- DURKHEIM, É. *Educação e sociologia*. Trad. Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- MARCUSE, H. *Razão e revolução*. Trad. M. Barroso. Rio de Janeiro: Saga, 1969.

---

<sup>2</sup> Em *As regras do método sociológico* esta rejeição aparece de forma mais clara e sistemática.