

**XXIX Encontro Anual da ANPOCS de 25 a 29 de outubro de 2005**

**GT: Educação e Sociedade**

***Quando Durkheim e Dewey se encontram***

**Helena Bomeny<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Helena Bomeny, pesquisadora do CPDOC/Fundação Getúlio Vargas e professora titular de sociologia da UERJ.

## ***Quando Durkheim e Dewey se encontram***

***Helena Bomeny***

### ***I – Ante-sala de um interesse***

O tema da educação tem definido meu interesse acadêmico desde a dissertação de mestrado. Foi dali que percebi a fertilidade do cruzamento de teoria social com educação - reflexão que tenho visto estendida em minha atividade intelectual há muitos anos. Sendo a educação um processo pelo qual se estabelecem disputas entre valores, crenças e sistemas de representação concorrentes, sua apropriação pela teoria social acompanhou, praticamente, a constituição da Sociologia como disciplina, no século XIX. E foi objeto de atenção de praticamente todos os clássicos das ciências sociais, em maior ou menor extensão.

Educar implica transmitir valores, orientações de comportamento e/ou tratamento de valores - compreensão de padrões de conduta constituídos a partir e em decorrência de processos de aprendizado. Ainda que se reduza o processo educativo à ilustração, pura e simples, à transmissão de conhecimentos com vistas ao acúmulo de aprendizados substantivos, eruditos, os mecanismos através do quais tais procedimentos são transmitidos e internalizados acabam imbricados em orientações de ação na direção de habilidades específicas. Orientar no sentido de estabelecer metas a serem alcançadas, de traçar bases sobre as quais modelar treinamentos – disciplina, rigor, senso crítico – são requisitos corriqueiramente associados a atitudes próprias à pedagogia e ao

aprendizado da ciência. Portanto, atitudes e habilidades são sempre consideradas quando o que está em foco é a educação.

Ao par dessas duas dimensões – moral e intelectual – o processo educacional implica orientação de valores. Entendendo nesse sentido, fica razoável afirmar que todo processo educativo envolve disputa. Disputa entre formas possíveis de orientar as ações. É absolutamente corriqueiro que, em momentos de redefinição ou reorientação da educação entrem em cena vários atores e/ou instituições. No caso da teoria social, o que se percebe são as distintas matrizes de pensamento reivindicando autoridade para estabelecer o modelo mais apropriado ao projeto em questão.

São muitas as situações na história da educação no Brasil — algumas delas mais destacáveis pela notabilidade que tiveram — onde a controvérsia entre possibilidades ideológicas e teóricas se deu vivamente. O primeiro governo Getúlio Vargas (1930-1945) abriu um espaço para discussões educacionais em extensão ainda não conhecida na história republicana, pelas implicações institucionais que dali decorreram. Vem dele a criação do Ministério da Educação e Saúde (1930), a Reforma de 1931 com o ministro Francisco Campos - a que estruturou o sistema universitário no país -, a manutenção por onze anos de um ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema (1934-1945), o ministro conhecido por reformas nas áreas da educação, cultura e saúde que até hoje se mantêm como referência e modelo em muitos aspectos. Reforma Universitária, Reforma do Ensino Secundário, Nacionalização do Ensino, criação de institutos e agências como o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Instituto Nacional do Cinema, Serviço Nacional do Teatro, entre tantos mais. Com

tamanho movimentação em tantas áreas distintas, o ministério Capanema acabou sendo fonte privilegiada para se recuperar o embate entre liberais e conservadores no estabelecimento de um projeto de educação para o país.

A dramaticidade do embate entre orientações díspares pode ser comprovada de muitas maneiras. Exemplos menos nobres de tais confrontos incluem demissões, processos políticos, perseguições etc. Enfrentaram-se ali, naquela conjuntura, a ala conservadora da Igreja Católica, com forte influência sobre a estrutura educacional brasileira, e os liberais, liderados por Anísio Teixeira<sup>2</sup>.

Em outro momento político, no pós-1964, vivenciamos no Brasil disputa semelhante. A liderança agora estaria com o programa de Educação Moral e Cívica do regime militar, um claro projeto de socialização política da infância e da juventude em uma direção determinada de conduta individual e coletiva.<sup>3</sup> As 550 redações das crianças objeto de minha pesquisa de mestrado se constituíram em matéria fértil à compreensão das muitas formas possíveis de recepção do que é transmitido no cotidiano da comunidade escolar pelas várias disciplinas, e pela disciplina especialmente criada pela conjuntura política para formar mentes e corações em uma direção específica. A recepção não se confunde com a transmissão, e as experiências concretas de vida das crianças e adolescentes criam um referencial capaz de traduzir ou ler as indicações de uma maneira ou outra, e por vezes, na direção contrária ao previsto originalmente. A pesquisa de mestrado já me apontava para dificuldades que poderia encontrar nas matrizes

---

<sup>2</sup> Cf. Schwartzman, Simon; Bomeny, Helena e Costa, Vanda Maria. Tempos de Capanema.

<sup>3</sup> Cf. Bomeny, Helena. Paraíso Tropical: a ideologia do civismo na TVE do Maranhão.

teóricas das ciências sociais que fortalecem o argumento segundo o qual o peso das determinações estruturais deixa pouco espaço para variações individuais.

Os dois experimentos de pesquisa citados acima fortaleceram a convicção de que tratar de educação é simultaneamente tratar da transmissão, recepção, processamento e eleição/rejeição de valores. Nesse processo, porta-vozes são atores chaves. Os intelectuais que tomaram a frente ou empunharam bandeiras em prol ou contra determinadas configurações mereceram minha atenção em outros trabalhos. A tese de doutorado se voltou para um conjunto possível dessas discussões. Os intelectuais mineiros que estiveram à volta do ministro Capanema discutiram não apenas modelo educacional do país, mas as próprias propostas de se pensar um modelo de país. Educação e projetos de nação estiveram contemplados naquele exercício de pesquisa que resultou na publicação do livro Guardiães da Razão: modernistas mineiros.<sup>4</sup> Mas foi na tese de concurso a professora titular que levei adiante, de forma mais sistemática, a discussão entre matrizes intelectuais que orientaram as propostas de educação no Brasil contemporâneo. Neste trabalho, a figura de Darcy Ribeiro nucleou todas as discussões. Darcy Ribeiro prolongava a permanência da versão liberal americanista, liderada por Anísio Teixeira, embalando-a no projeto político popular de Leonel Brizola. A figura polêmica de Darcy, as controvérsias com a academia, as disputas capitaneadas por ele e dirigidas vigorosamente contra o ensino privado, a defesa intransigente da escola pública, tudo isso trouxe à baila, uma vez mais, as possibilidades e alternativas teórico-metodológicas no trato das opções pelos modelos possíveis de educação para o país.<sup>5</sup> Mais uma vez, rendi-

---

<sup>4</sup> Cf. Bomeny, Helena. Guardiães da Razão: Modernistas Mineiros.

<sup>5</sup> Cf. Bomeny, Helena. Darcy Ribeiro. Sociologia de um indisciplinado.

me à fertilidade da proposta de discussão entre duas matrizes teóricas: uma que supõe a prevalência do coletivo sobre o individual e outra que atribui ao ator uma faixa de independência e autonomia nem sempre consideradas na prática social. Ator e estrutura, agente e sistema parecem expressar de forma categórica as mais fortes orientações que a teoria social tratou de refinar no curso da história da análise sociológica.

## ***II- No campo das antinomias***

Em um dos capítulos de meu livro sobre Darcy Ribeiro, cuidei, particularmente, do debate teórico que embalou opções educacionais em duas figuras emblemáticas no campo da educação. John Dewey, nos Estados Unidos, e Anísio Teixeira no Brasil sintetizaram o que Alan Dawe havia sugerido como representantes de uma teoria da ação movida pela centralidade do agente, em contraponto com a matriz durkheimiana que inspirara, no próprio movimento da Escola Nova, as sugestões de outra figura, igualmente destacável no campo educacional – Fernando de Azevedo. Retomo a discussão proposta no referido capítulo com a intenção de fundamentar a sugestão que gostaria de registrar como contribuição neste trabalho.

Ao tratar do debate entre educadores pioneiros da Escola Nova no Brasil beneficiei-me imensamente do texto de Alan Dawe, em verdade, uma proposta de organização da teoria social no percurso da história da análise sociológica. Dawe concentra a atenção em deslindar o que chama o paradoxo da carreira do

conceito de ação social. Diz ele: “a idéia fixa da ação social gerou, sempre e em toda parte, sua própria negação ao culminar no conceito de um sistema social dominador e constrangedor” (Dawe, 1978:476). Estende seu raciocínio de forma esclarecedora: “E isso não é apenas a história de um conceito na sociologia. É, fundamentalmente, a história da própria Sociologia”. No percurso da imaginação sociológica, a tensão entre indivíduo e sociedade, antes de ser algo que possa ser dissolvido, é um problema de interesse continuado, permanente e central. A tradição de análise sociológica se confunde com o maior ou menor recrudescimento dessa tensão constitutiva. E os movimentos criativos que resultam são a expressão do trajeto da própria teoria.

Seguindo Alan Dawe, a idéia de ação social foi nuclear no pensamento sociológico, menos como uma teoria, mas, substantivamente, como preocupação moral fundamental, e como preocupação analítica. A centralidade dessa relação indivíduo/sociedade é existencial, é central à nossa experiência cotidiana nas imensas sociedades industriais. Toda vez que nos sentimos dominados, como indivíduos, pelas grandes organizações, pelas múltiplas redes de expectativas sociais confusas e conflitantes, pelas pressões e exigências exteriores de toda ordem que parecem não deixar qualquer espaço para nossa subjetividade, sentimos na pele a extensão dessa antinomia sobre nosso universo mais íntimo. E o paradoxo vai se afinando quando reconhecemos o quanto estamos submetidos à engrenagem da máquina e, ao mesmo tempo, percebemos que é precisamente essa sensação que nos indica que somos indivíduos. Como a sociologia tem suas raízes na experiência social humana, nunca pôde ser uma disciplina rigorosamente isenta, neutra. E o fato de ter raízes na experiência

humana lhe confere alguns caracteres específicos: o caráter moral, o caráter de empresa criadora, a penetração em suas raízes de outras formas de pensamento e atividades entranhadas no mesmo contexto social, e a conexão do mundo em que vivemos com as reflexões sobre o mundo nos quais viveram os clássicos. Essa moderna experiência social tem se refletido na história da análise sociológica e tem balizado o próprio formato da sociologia. Definiu claramente a tensão entre o domínio do sistema e o exercício da agência humana. A sociologia moderna, portanto, é reflexo ou está em sintonia com a moderna experiência social.

No extremo, em uma sociologia do sistema social, os atores são considerados recipientes do sistema. A ação social é derivada desse constrangimento imposto por uma ordem social. A sociologia da ação, em oposição, conceitua o sistema como derivado da agência humana, da ação e interação sociais, ou seja, um mundo social produzido pelos seus membros como seres atuantes, conscientes, auto e socialmente criativos. A linguagem da ação social guarda, assim, estreita analogia com a linguagem do significado subjetivo. A contradição entre as duas sociologias expressa a contradição que está no centro da moderna experiência dominante e que impregna nossa vida como uma tensão existencial constante de nosso tempo e lugar.

O desdobramento da argumentação de Dawe nos conduz ao ponto a partir do qual ele desenvolveu seu argumento. Na sociologia do sistema social, o que está em questão é uma visão pessimista da natureza humana. Visão dos atores sociais como criaturas manipuláveis. Os atores são considerados como seres que, deixados aos seus próprios caprichos, podem criar e criarão, o caos, a



anarquia auto e socialmente destrutivos. Assim posto, o projeto de sociedade depende da destreza em conter os atores. A visão pessimista deixa claro o problema central que informa a doutrina: *o problema da ordem*.

A sociologia da ação social supõe uma visão otimista da natureza humana. Aqui o fundamento é outro: reconhece-se a capacidade de controle pelos atores das relações que se dão no mundo humano. De que maneira, vivendo a experiência moderna, colocar limites ao esmagamento dos indivíduos pela engrenagem da máquina social? Como exercer o controle humano sobre ações humanas socialmente codificadas? Através da ação social. Temos então, por uma perspectiva, a questão inspiradora: como manter ou construir a ordem social? E pela outra: como reconquistar para o homem o domínio da ação humana? Ambas as perspectivas, confirmando a convivência pluralista das ciências humanas, têm sua origem na tradição clássica, e as matrizes hobbesiana e rousseuniana foram as referências eleitas por Alan Dawe para dar corpo e fundamento ao que se estabeleceu como possibilidade em uma sociologia do sistema social e ao que se sugeriu em uma sociologia da ação social.

O campo da sociologia da educação é privilegiado para percorrermos a carreira dessas idéias. O percurso interessante me pareceu o do movimento da Escola Nova, que inspirou reformas educativas na década de 1920 e, com vigor continuado, disputou espaço na implantação de uma política nacional de educação na década de 1930, mantendo-se no pensamento social, com a intervenção ativa nos debates dos anos 1950, e na agenda pública pelo menos até a morte de Darcy Ribeiro em 1997<sup>6</sup>. No Brasil, a Escola Nova como

---

<sup>6</sup> É grande e já bastante qualificada a literatura acadêmica sobre o Movimento de Escola Nova no Brasil. Também a literatura expressa a dinâmica de aceitação-rejeição desse movimento pela educação, avaliado

movimento abrigou, de forma típica, os componentes das pontas da oposição entre ação e sistemas sociais. E se quisermos ampliar a compreensão dos termos, os detalhamos pela caracterização de uma matriz que prioriza os interesses, que deposita no indivíduo a fonte da autoridade, que supõe a existência de indivíduos livres por natureza, que se associam por contrato, a partir de seus interesses, motivações, talentos e escolhas, e aquela que elege como bússola as normas sociais, o que vale dizer, que supõe a antecedência do socialmente construído como base de qualquer ação individual, que valoriza o espaço gregário da interação como fundamentos da ordem social. Encontramos aqui, entre os reformadores, empenhados na alteração do quadro educacional do país, representantes fiéis de uma ou outra ponta do paradoxo. No fundo e embasando as distinções, marcos clássicos de referência disputavam a preferência ou a adesão de um ou outro reformador educacional. Nas pontas típicas, John Dewey e Emile Durkheim dariam corpo e fundamento às discussões.

## ***II. 1 Como se moveram nossos reformadores?***

A contribuição de John Dewey ao debate educacional brasileiro tem merecido atenção de muitos especialistas. Sua interpelação contra a noção ordinária de educação, a que restringe seu alcance e significado à aquisição de conhecimentos sobre matérias de interesse remoto e à transmissão do saber tem sido anunciada em toda parte, sempre que a renovação da educação está em

---

quer seja do ponto de vista interno da pedagogia, quer pelas implicações políticas da atuação dos renovadores. Apenas como exemplos, vale o registro de Fernando de Azevedo (1976; 1971); M.B. Lourenço Filho (1948 - primeira edição é de 1930); Carlos Jamil Cury (1978); Guiomar Namó de Melo (1986); Jorge Nagle (1974); Vanilda Paiva (1973); Zaia Brandão (1999).

questão. E quando progredem o ensino e o aprendizado formais, surge o perigo de criar-se a indesejável separação entre a experiência adquirida em associações mais diretas e a adquirida nas escolas. Vida e educação, pelo alerta constante de Dewey, correm o risco de se divorciarem.

Dewey vai identificar na tradição do idealismo alemão, particularmente no legado hegeliano, a separação entre vida e educação, entre indivíduo e processos.

*Contra as instituições, tais como existem, os indivíduos não têm direitos espirituais; o desenvolvimento e a educação pessoais consistem na assimilação passiva do espírito das instituições existentes. A essência da educação é, pois, a conformidade e não a transformação. (Dewey, 1959:64).*

Nos fins do século XIX, esta espécie de idealismo fundiu-se com a teoria da evolução biológica. As idéias conscientes ou as preferências individuais seriam apenas o meio pelo qual a evolução se manifestaria. A Razão é todo-poderosa, mas só a Razão Absoluta é dotada de tal poder. (Dewey, 1959: 64). A teoria hegeliana e o funcionalismo organicista sacrificaram o indivíduo, limitando seu papel e suas funções, requerendo a complementação de individualidade a partir de outrem.

A crítica de Dewey à educação conservadora é que ela nega a existência das faculdades e exagera o papel exclusivo da matéria de estudo para o desenvolvimento mental e moral, “uma edificação feita, de fora para dentro, no espírito”. Desconsiderando a consciência, a inteligência, a educação reifica o processo imobilista de introjeção de conteúdo externo. A doutrina que inspira a educação conservadora subentende níveis de estruturação da consciência que desembocam em um método uniforme para todas as matérias e para todos os

alunos de todas as idades. O ponto de todo esse empreendimento do exterior sobre o interior da consciência é que, enfatizando eloqüentemente o dever do professor de instruir os discípulos, é quase silencioso sobre o privilégio dos discípulos de aprender. “Dá grande vulto à influência do meio intelectual sobre o espírito – e esquece a circunstância de que o meio subentende a participação pessoal em uma atividade comum” (Dewey, 1959: 75). Não valoriza o papel das atitudes e disposições vitais e inconscientes. Retira, assim, o presente como matéria viva de que se alimenta o processo de aprendizagem. A educação que desconsidera o presente reduz-se à dimensão essencialmente retrospectiva, sublinhando, sobretudo, o passado.

“A literatura criada no passado faz parte do ambiente atual dos indivíduos na proporção em que estes a conheçam e utilizem; mas há enorme diferença entre o aproveitá-la como recurso atual e o tomá-la como modelo em seu caráter ancestral”. (Dewey, 1959:80) Dewey chama a atenção com esse comentário do que critica na educação convencional: o imobilismo da atividade pedagógica, prisioneira do puro formalismo, pouca interação do processo educativo na relação sujeito/objeto. ...”o indivíduo não pode viver senão no presente; o presente não é precisamente uma coisa que venha depois do passado; e muito menos uma coisa produzida por esse passado; ele é aquilo que é a vida ao deixar o passado para trás...”(Dewey, 1959:82) A tomada da cultura como ornamento, consolo, asilo ou refúgio de referências não vividas faz do passado um rival do presente. E faz do presente, uma imitação canhestra, mais ou menos inútil, do passado.

A concepção tradicional de educação tem como suporte primeiro os produtos culturais, principalmente literários – realça a utilidade do manuseio com

as coisas com as quais temos ativamente que haver nos tempos presentes. Prima pela habilitação dos indivíduos para conexão com o meio circundante; educação como preparação para um futuro remoto, e como repetição do passado.

Dewey sustenta sua proposta de renovação pedagógica com uma distinção entre sociedade de jure e sociedade de facto. A primeira se tece no primado da unidade; fala-se de uma sociedade pela sua própria natureza. Natureza formalizada, recurso único responsável pela engenharia unificadora. A experiência, o mundo de fato, surpreende pela diversidade. Aqui transitam uma pluralidade de agremiações e associações, boas e más. A construção racional e abstrata que modela a sociedade de jure exclui, pela seleção, o que não cabe na argamassa lógica desse tipo de engenharia. A sociedade de fato, com o amplo espectro de associações, e aqui é preciso que se incluam as socialmente enaltecidas e as que são marginalizadas, aquelas que progridem nos conluíus criminosos ou que se fortalecem nos atos de filantropia, as engrenagens políticas que se mantêm unidas pelo interesse da pilhagem, ou as instituições devotadas às ações educativas, enfim, a incontável e incontida sociedade de fato não cabe na sociedade de jure. A recusa de considerar as agremiações que não atendam aos princípios de unidade, que não portam as qualidades que acompanham tal unidade – louvável comunhão de bons propósitos e bem estar, fidelidade aos interesses públicos e reciprocidade de simpatia – faz do ideal de sociedade a representação do artificialismo e do distanciamento entre o mundo da razão e o mundo da experiência.

*Aqueles que dizem que tais organizações não se podem chamar sociedades por não satisfazerem às exigências ideais da noção de sociedade, pode-se, por um lado, responder que se torna nesse caso tão "ideal" a noção de sociedade, que fica sendo inútil, por não se poder aplicar aos fatos; e, por outro lado, que cada uma dessas*

*organizações, por mais opostas que sejam aos interesses dos outros grupos, tem um tanto das apreciáveis qualidades da “sociedade” e são estas que as mantém unidas... (Dewey, 1959:88).*

É inclusiva, portanto, incorporadora e democrática a concepção que orienta a perspectiva de Dewey. Contempla-se nela a sociedade das diferenças, a sociedade dos indivíduos, o universo assimétrico das relações sociais. Na avaliação de M. Nazaré Pacheco, Dewey preenche os requisitos do que seria a legítima missão dos filósofos: exprimir os profundos conflitos e as infundas incertezas da civilização de que participam. (Pacheco, 1990).

Dewey responsabiliza a filosofia clássica pelos dualismos com os quais o mundo humano tem que conviver. As separações artificiais entre homem e natureza, alma e corpo, natural e sobrenatural, espírito e matéria derivam do que o filósofo diagnosticou como o isolamento, admitido pela filosofia clássica, entre o eu e o mundo, entre conhecimento e ação, entre teoria e prática. A organização democrática da vida supõe um mundo uno, supõe a crença otimista na natureza humana capaz de transitar com continuidade entre um ou outro pólo dessas antinomias, dissolvendo o caráter de antinomia, harmonizando, na prática da vida associada e livre, as dimensões que convencionalmente são apresentadas como oposições, como visões irreconciliáveis.

As idéias de unidade e continuidade, tão caras à filosofia deweyana, têm sua origem nas aspirações do movimento religioso de uma das comunidades congregacionistas ao qual a família dos Dewey se associou como imigrantes protestantes que chegam à Nova Inglaterra, por volta de 1630. É importante sublinhar que unidade nesta perspectiva implica continuidade de intercâmbio

entre os elementos que compõem o todo, o que vale dizer, troca entre membros que estão em posições diversificadas, entre diferentes, portanto. Envolve flexibilidade dessas mesmas interações. Unidade que reivindica diversidade. A união de todos na vida comunitária foi a tradução racional que Dewey deu ao princípio monista religioso do congregacionismo: “união dos homens em Cristo”.

O ambiente cultural norte-americano de valorização do indivíduo, da autonomia de cada um e o compromisso de toda uma tradição com ideais de liberdade e igualdade encontrarão na psicologia um grande campo de apoio às teses da teoria social e da ciência pedagógica. E o suposto é que a sociedade em muito se beneficiaria de um tipo de educação democrática que, de maneira vital, fermenta potencialidades criativas, desenvolve em seus alunos virtudes de não submissão imotivada, próprias à sociedade da iniciativa, da autonomia, do interesse.

A psicologia pragmática de Willian James (1842-1910) que, desde 1875 tinha o seu laboratório de psicologia experimental na Universidade de Harvard preparou o terreno sobre o qual John Dewey se moveria com desenvoltura. Os processos mentais se constróem na relação com a experiência, sendo assim, sempre relativos. Com este postulado, James recusa a idéia de uma verdade em abstrato: só há verdade *na* experiência. O critério de verdade é dado pela eficácia da ação (*pragma*) ou experiência.

A educação tradicional habitua a criança à docilidade e obediência. Treina a execução conscienciosa de tarefas impostas, muitas vezes sem que se conheça o seu objeto. Essas são atitudes que convém a um Estado autocrático. São essas as características de um Estado em que o chefe tem por missão conceber

e vigiar as instituições e a vida de seu povo. Em uma democracia, essas atitudes são outros tantos obstáculos à prosperidade da sociedade e do governo. A democracia exige um tipo inteiramente distinto de comportamento, porque supõe que cada cidadão tem sua parcela de responsabilidade, e que é preciso encontrar na estrutura bases para um treinamento que o qualifique para funções de liderança ou para cumprir a parte que lhe cabe no exercício do poder. Se as crianças na escola viverem a liberdade, terão essa referência como guia de sua própria ação futura. A democracia supõe que qualquer cidadão deve ser preparado como um dirigente possível dos rumos do país. A escola tem essa função socializadora.

A escola renovada teria este aspecto substantivo a distingui-la da escola convencional: o de quebrar a dualidade ética entre um dever ser e um ser autêntico. A pedagogia do interesse não poderia criar uma dualidade entre interesse e ideal; entre interesse e formação. O foco sai dos professores ou de um planejamento de sala de aula, e se concentra nos alunos como agentes criadores de suas próprias experiências. O sentido de pesquisa, da investigação, do aprimoramento transita da torre de marfim da erudição, armazenada e ornamentada nos recipientes convencionais, para o cotidiano de trocas, sentimentos, reações e impulsos que habitam o senso comum. O senso comum reabilitado como fonte de pesquisa, conhecimento, razão e experimento científico é a massa com a qual o pragmatismo vai conformando sua proposta pedagógica.

Tornou-se uma espécie de lugar comum na literatura sobre a Escola Nova a denominação “revolução copernicana” na pedagogia, para expressar a mudança completa do eixo de organização da vida educativa: do exterior ao



interior, da escola para a criança.<sup>7</sup> Criança no centro da vida escolar poderia ser a síntese da resposta crítica ao convencionalismo educacional. Tal é a motivação reflexiva de Dewey.

A pedagogia do interesse como ideal substitui no projeto de escola nova, a pedagogia do esforço como orientação pedagógica e definição ética. Voltamos a mais uma dimensão do paradoxo inicial traduzida em outra espécie de antinomia. As separações radicais entre interesse e esforço são mais analíticas do que expressão de dinâmica de vida social. As matrizes que iluminam uma pedagogia do interesse e uma pedagogia do esforço podem ser mais complementares do que antinômicas; mais integradas que irreconciliáveis. Observado o postulado da espontaneidade e da correspondência entre aquilo que se ensina e o mundo vivo das crianças, observado o primado do reconhecimento de uma pedagogia que tem no indivíduo seu ponto de partida, desenrola-se todo um processo de interação que exigirá esforço, valorizando-o como etapa indispensável ao sucesso pedagógico. Não é preciso muita elucubração para se perceber que, na educação nova, a primazia está na adaptação, na diferenciação, na individualização do processo pedagógico.

O movimento de Escola Nova, como qualquer movimento social informado e conformado por universos de valores específicos, sofreu e se depurou no contato com as diferentes culturas organizacionais onde teve acolhida. Os americanos supõem que, antes de alguém ser artista, escritor, operário ou político, esse alguém é um indivíduo, e como tal, igual aos demais. Ora, uma

---

<sup>7</sup> Esta revolução, exigência fundamental do movimento de educação nova, é a que Claparède compara àquela que Copérnico realizou em astronomia e que define assim: “Os métodos e os programas gravitando em torno da criança, e não mais a criança girando, bem ou mal, em torno de um programa formulado fora dela, tal é a revolução “copernicana” à qual a psicologia convida o educador” (Citação retirada de Bloch, op.cit., p.18)

sociedade que se constitui com esse tipo de reverência comum, extensiva ao conjunto de cidadãos, lerá o apelo pela centralidade do indivíduo como agente e sujeito da aprendizagem de forma distinta de outras sociedades.

No Brasil, tais premissas encontram em Anísio Teixeira seu mais ilustre defensor, pondo sob suspeita o corolário da moral tradicional que balizava os programas de educação. Entre os componentes dessa moral que recusa, Anísio Teixeira salienta algumas: a natureza humana como coisa impura e corrompida ou bárbara, incapaz de chegar naturalmente a um desenvolvimento feliz; a consideração da atividade humana em si, não como um bem, mas como simples meio de atingir o bem, que era estranho ou superior a essa atividade; e a consideração de que as regras de conduta humana fluem de princípios morais preconcebidos e estranhos à experiência racional ou positiva. A correção da natureza humana supõe algo a ser remodelado, algo comprometedor da harmonia social que demanda intervenção normativa. O pragmatismo não supõe a natureza humana corrompida ou depravada. Distanciam-se também daqueles que a tomam como animada de uma força evolutiva ascensional que a levará à perfeição. O pragmatismo defenderá uma perspectiva mais experimental da agência humana. O homem cria e recria seu ambiente, e neste sentido, a palavra chave é flexibilidade.

## ***II. 2 o contraponto da Escola Sociológica Francesa***

O contraponto entre Durkheim e Dewey parece ter encontrado acolhida como proposta de forte aceitação. Um livro de Choy Jyan, editado em 1926 pela

Faculdade de Letras da Universidade de Lyon tem como título, Étude Comparative sur les Doctrines Pédagogiques de Durkheim et de Dewey. Choy Jyan, na verdade, Tshwei Tsai-Yang, era um doutorando da Faculdade de Letras da Universidade de Lyon, um chinês que tomava conhecimento da obra de Durkheim, pouco conhecida na China até então, e aprofundava o contato com Dewey, este sim, ao contrário, já havia, inclusive, permanecido naquele país por mais de um ano, a convite do Ministério da Instrução e da Universidade de Pequim. Suas conferências eram altamente apreciadas e provocavam um entusiasmo geral. A receptividade de Dewey na China se consolidou com a publicação de suas conferências filosóficas e de sua obra pedagógica. Durkheim, no entanto, a despeito de já começar a ser conhecido como grande sociólogo, era completamente ignorado como pedagogo. E foi esta contingência que estimulou o estudante a escrever sua tese de doutorado com vistas ao exame e à comparação daquelas duas matrizes, que ele chama, doutrinas, divulgando os resultados da investigação à comunidade de seu país. A argumentação do livro está traçada no início quando o autor diz: *tandis que Dewey se presente à nous comme un psycho-pédagogue, nous trouvons en Durkheim un socio-pédagogue. Il en résulte que chacune de leurs deux doctrines éclaire un aspect essentiel de l'éducation et en retient une vérité éternelle.* (Choy Jyan, 1926:10).

O livro é de estrutura razoavelmente simples, duas partes, a primeira dedicada à apresentação cuidadosa da obra e dos argumentos principais do sociólogo francês e a segunda, com a mesma orientação, reproduz as principais contribuições de John Dewey. A apresentação da matriz sociológica de Durkheim é toda ela orientada para a confirmação da importância que desempenhará a

educação no contexto maior de reflexão de sociedade, tal como apresentada pelo sociólogo da Escola Francesa. Toda sociedade conhecida possui uma moral. A moral é o mínimo indispensável, o estrito necessário, sem o qual não se pode falar em sociedade. Ela se apresenta a nós, na lição durkheimiana, por características universais e comuns: seu caráter impositivo, sua externalidade, o constrangimento imposto pela regra e a conseqüente punição, quando agredida. O domínio da moral é o domínio do dever e o dever é uma ação prescrita. Uma infinidade de regras especiais, precisas e definidas que fixam a conduta dos homens nas diferentes situações em que se apresentam. É a sociedade que as cria, a sociedade que as guarda e que as transmite aos indivíduos.

A sociologia durkheimiana é o esforço mais consolidado de resposta ao individualismo utilitarista, concebido como perseguição estrita de interesses, pelo cálculo de perdas e ganhos, circunscrevendo, assim, a ação humana aos limites do puro interesse. A sociedade, esta atmosfera objetiva, impositiva de algo além do puro interesse egoísta, *sui generis*, como Durkheim a definiu, é a possibilidade humana da interação em torno de algo comum, algo que não se explica, apenas e exclusivamente, pela lógica do contrato prescrito formalmente. As bases não contratuais do contrato, o que vale dizer, a dimensão emocional, de reciprocidade ou solidariedade presente no convívio entre homens, é responsável pela permanência de acordos possíveis em um mundo movido pela divisão do trabalho, pela técnica e pela especialização em torno da obtenção de vantagens obtidas na relação entre interesses e motivações. O que limita os homens em sua ganância, seus impulsos desenfreados, é uma ordem de sensibilidade que as regras traduzem e que a ordem jurídica sela como prescrição de comportamento.

A sociedade, onde quer que exista de forma durável, definiu uma forma de organização capaz de controlar os homens em favor de sua permanência como seres sociais. Se os indivíduos se caracterizam pela volatilidade, as sociedades se impõem pela perenidade e quem responde pela duração são as padronizações cultivadas na ordem dos valores morais, de um cálculo que considera a consciência da imperfeição humana e da convicção aprendida com a experiência de que, deixados a si, arruínam-se, paulatina e inexoravelmente.

Nada do que sugere tamanha constância é natural. A sociedade, essa mágica *sui generis*, é fruto de trabalho, de construção, de rotina repetida de ensinamento e vigilância. Não se pode dizer que um ato fere a consciência comum porque é criminoso, mas, ao contrário, é criminoso porque fere a consciência comum. O aprendizado, portanto, é saber o que é a consciência comum: o que faz coletivo em um ambiente de interação social. Se os indivíduos sabem do significado da consciência comum, aprenderão os custos de uma agressão a ela. E se a tomam como comum, sentir-se-ão agredidos, sempre que for atingida pela transgressão. E aí reside o significado mais profundo do que Choy Jyan chamou sócio-pedagogia. Educar a nova geração é transmitir a ela, desde a infância, o espírito social geral, o espírito de uma sociedade determinada, aquele no meio da qual se deve viver. E como é que um pedagogo, um educador, pode desempenhar essa tarefa de transmissão se desconhece a própria estrutura dessa sociedade, se não tem conhecimento real do que a constitui e de como se procede? Educação e sociedade se entrelaçam de molde inextrincável. Durkheim é o fundador não apenas de uma sociologia como campo de conhecimento científico organizado, mas é, igualmente, pioneiro na fundação de

uma sociologia da educação, uma ciência da educação, que tem como pressuposto o fato de que cada sociedade, cada povo, terá seu tipo específico de educação que lhe será próprio, e que pode servir para a definição de sua organização moral, política e religiosa. Será constante no sentido em que toda sociedade requererá seu arranjo de sociabilidade, e variável porque deverá obedecer às regras de definição e identificação de cada qual. Não se pode mesmo compreender a natureza da educação senão em função da sociedade que a empreenderá. O resultado dessa interação profunda e indispensável é o que conhecemos como civilização. E a civilização, a mais duradoura e refinada obra social, é que distingue o homem do animal e que confere ao social seu caráter especial, *sui generis*.

A condição de sair do puro egoísmo, a condição de humanização, se tece na configuração de laços sociais que perfazem o sentido geral de convivência, e que tem na organização seu primado de padronização e durabilidade. E por esta razão, a sociedade deixa de ser um aglomerado, uma simples soma de indivíduos, para ser uma realidade específica, uma existência resultante dessa conjunção e interpretação de valores que aproximam e circunscrevem a ação dos indivíduos. A idéia de conjunto se sobrepõe sobre as particularidades individuais. Essa idéia de conjunto, que Durkheim chama consciência coletiva, é um sistema de idéias, de sentimentos, de crenças, de tradições, de práticas comuns a todos os membros de uma mesma sociedade. Mas nada disso é natural, nada é espontâneo: *à chaque génération nouvelle, d'un être égoïste et asocial, l'éducation a pour rôle de superposer à cet être, un être nouveau capable de mener une vie morale et sociale. De ce point de vue, l'éducation n'est pas*

*seulement une transmission, mais une création. Transmission de l'esprit social à l'enfant, création en lui d'un être nouveau, voilà comment se définit, pour Durkheim, la nature profonde de l'éducation.* (Choy Jyan, 1926:45) Uma iniciação ao que será um “segundo nascimento”. A sociedade que renuncia a esse processo lento e trabalhado de socialização, renuncia a si mesma como sociedade. Essa é a importância da educação: a condição de se fundar uma sociedade e se permanecer nela. Espontaneamente, o homem não se submeterá a uma autoridade pública, à disciplina moral, ao dever, ao sacrifício de controlar seus impulsos básicos. Daí o caráter impositivo da civilização. O suposto que orienta essa concepção de sociedade e de agência humana é aquele para o qual Alan Dawe chamou a atenção: visão pessimista da natureza humana que exige a ação e intervenção de um sistema organizacional modelador e moderador de apetites do homem competitivo deixado em seu livre curso.

Cada sociedade cria seu ideal de homem. A educação se exerce, de geração a geração, conduzida pelas gerações mais velhas, suscitando e desenvolvendo na criança um certo número de estados psíquicos, intelectuais e morais que lhe serão reclamados como membro de uma comunidade política e social. O suposto é de existência de uma matriz universal, de atributos característicos da espécie humana em geral, que devem ser internalizados em cada indivíduo particular, transformando-o em ser social. Porque há uma sociedade anterior a cada um de nós é que se pode orientar o aprendizado da civilização em torno de um ideal de comportamento, de valores, de sentido e consciência comuns em sintonia com ela. E é nesse particular, que Durkheim recusa terminantemente a idéia de que a educação seja um processo individual

ou universal. Toda educação é criada pela e para a sociedade. Por isso social. E por isso também particular. Sendo a educação o que obriga o homem a se conformar, ou seja, se colocar em forma adequada à sociedade para a qual se educa, não seria uma ilusão acreditar que a educação seja um processo individual?

Ora, se nos colocamos de acordo com essas premissas, a idéia de indivíduo é uma idéia que implica passividade. Sobre essa massa informe delimita-se, por intervenção de uma autoridade reconhecida legitimamente, o perfil de homem social que sustenta a sociedade como tal. Este é o ponto que distingue a matriz durkheimiana da matriz da pedagogia liberal tradicional, aquela que considera a educação como escolha de liberdade exclusiva. Retirado o sentido impositivo de formação do indivíduo, a educação perde inteiramente qualquer sentido social, o que a Durkheim é, não apenas inconcebível, como empiricamente inexistente. Liberdade e autoridade caminham indissociavelmente. A liberdade é filha da autoridade, em outros termos. É ela que garante a liberdade. E não se trata de atribuição normativa; não se trata de construção de um modelo de sociedade para a qual se construa um tipo de educação. Trata-se de se render ao fato inequívoco de que a sociedade se impõe sobre os indivíduos por processos que se prolongam no tempo, para quem e para além da existência empírica de cada sujeito particular. As coisas são como são, repetiu o sociólogo francês, ao longo de sua vida intelectual.

A objetividade, ou seja, o caráter científico com que propõe se render ao fato incontestável da vida em sociedade levou Durkheim a defender uma educação puramente leiga, que se apóia exclusivamente sobre idéias,



sentimentos e práticas compreensíveis ao nível da razão, em uma palavra, uma educação essencialmente racionalista, fruto das determinações deste mundo e não tributo de uma atmosfera metafísica, extraterrena. Laicização da moralidade, em outras palavras. E se estamos na esfera da razão, os componentes da moral também têm seu correspondente no universo racional. Disciplina, regularidade, senso de autoridade do fato moral. Está aqui o fundamento da distinção entre indivíduos e processos; entre vontades individuais e processos institucionais. A volubilidade individual encontra seu contraponto mais evidente na regularidade, na padronização organizacional. E Durkheim desce aos detalhes de funcionamento desse programa de socialização pela educação: classes regulares, horários previstos, atitude convencional, aplicação no cumprimento das tarefas, rotinas fixas, previsíveis. A educação é a experiência de aprendizado que inculca na criança o espírito de disciplina. Disciplina, autoridade, punição, repetição: conexão estreita entre a idéia de regra e idéia de punição que repreende a transgressão à regra.

A predominância de uma realidade social pré-determinada sobre processos educativos de socialização pode conduzir a educação a uma ou outra direção. Esta distinção é básica, se tomamos a referência de John Dewey. Ou seja, a distinção está na maneira como se concebe a relação indivíduo-sociedade, que grau de autonomia e intervenção os indivíduos têm na definição e configuração do social. Educação como resultado de algo anterior, diria Durkheim, não tanto como desejo, ou projeto político, mas como reconhecimento da impotência do homem diante do social. Educação como processo de construção de ambiente democrático, diria Dewey, como condutora de uma ordem social de homens

livres, conscientes, participativos. Em ambos, a referência do social é básica. A ligação educação e sociedade, para um ou para outro, é estruturante de todo pensar pedagógico. Os pontos de partida são distintos. Os de chegada, talvez não sejam tanto assim...

### **III – Saindo do campo das antinomias: uma leitura contemporânea**

O esforço em quebrar a rigidez das antinomias não é fruto exclusivo de investimento teórico contemporâneo. As tentativas nessa direção foram contemporâneas das próprias formulações antinômicas. As leituras recentemente produzidas, no entanto, nos beneficiam porque contemplam aspectos não considerados anteriormente, e ampliam a questão com sugestões analíticas mais em acordo com as questões que nos colocamos no presente. Nesse sentido, é inestimável a contribuição que o livro Democracia hoje. Novos desafios para a teoria democrática contemporânea, publicado em 2001 pela UNB, organizado por Jessé Souza, a despeito dos imperdoáveis descuidos de edição, traz ao debate proposto neste texto.<sup>8</sup> Dos capítulos do livro, o que é assinado por Axel Honneth, publicado anteriormente em *Political Theory*, traz os subsídios que necessito para arrolar, à guisa de conclusão, sugestões a um debate que envolve teoria social e educação.<sup>9</sup> Que argumento sustenta a contribuição de Honneth?

O propósito de Honneth é reconstruir a teoria democrática de John Dewey como terceira opção às alternativas radicais de democracia ao liberalismo político.

---

<sup>8</sup> Cf. Jessé Souza (org). Democracia hoje. Novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2001, 480 p.

<sup>9</sup> Sou grata a Maria Alice Rezende pela indicação desse debate no livro de Jessé Souza. A publicação original de Axel Honneth está em *Political Theory*, v.26, dezembro 1998, pp.763-783.

Os dois modelos de democracia radical postos sob debate político-filosófico são a perspectiva republicana, pela qual “a lei é a expressão cristalizada da auto-compreensão de uma cidadania solidária” e o procedimentalismo que “representa medidas precautórias, sancionadas pelo Estado e moralmente legitimadas , de proteção do procedimento democrático em sua complexidade”<sup>10</sup>. O lado negativo do predomínio desses modelos de democracia radical é a impressão que podem causar de que esgotariam o espectro de alternativas que se apresentam hoje para a renovação e ampliação dos princípios democráticos. A retomada de Dewey tem, para Honneth, o sentido de ser uma terceira opção sugestiva à reflexão sobre a experiência democrática. E a razão de sua defesa está na convicção de que Dewey concebe conjuntamente procedimentos reflexivos e comunidade política. O que orienta o modelo democrático do filósofo do pragmatismo norte-americano é a *cooperação social*. Tomemos a formulação de Honneth:

*Porque Dewey deseja entender a democracia como uma forma reflexiva de cooperação comunitária – eis minha tese de forma resumida – ele é capaz de combinar deliberação racional e comunidade democrática, ambas separadas em posições adversárias na discussão atual sobre a teoria democrática.<sup>11</sup>*

Cooperação, liberdade e democracia formam a liga na teoria democrática de Dewey, e é tal consideração conjunta que altera e amplia o significado de sua teoria frente aos procedimentos de controle, pelo Estado, da observância da liberdade negativa dos indivíduos modernos, ou seja, da proteção às garantias de direito e liberdade civil tão caras ao indivíduo moderno, ou ao gerencialismo estatal dos procedimentos formais de manutenção do corpo democrático. Dewey interfe, alterando pela cooperação, o conceito instrumental de democracia. Ele

---

<sup>10</sup> Cf. Jessé Souza (org), op.cit., p.66.

deixa claro, nos lembra Honneth, que “reduzir a idéia de formação democrática da vontade política para o princípio numérico da regra de maioria significa assumir o fato de a sociedade ser uma massa desorganizada de indivíduos isolados cujos fins são tão incongruentes que a intenção ou opinião adotada pela maioria deve ser descoberta aritmeticamente”.<sup>12</sup> E o ponto que interessa de perto ao argumento deste texto: “Para ele [Dewey], é muito irreal, mera ficção, acreditar que a vida social se desenrola sem qualquer associação entre os indivíduos anterior à formação de uma unidade política”.<sup>13</sup> E não estaria nesta chave a convicção de Durkheim? A atenção de Dewey ao que Honneth classifica como *dimensão pré-política* de comunicação social, algo a que poderíamos referir como cooperação voluntária não teria seu correspondente durkheimiano na consideração do social informando e antecipando orientações de cunho individual? O interessante nessa formulação é a seqüência do argumento: as chances de se achar soluções inteligentes para problemas aumentam, segundo esse modelo cooperativo, com a qualidade da cooperação por parte de investigadores envolvidos. O ensino pela cooperação, assim, é, ao fim e ao cabo, o aprendizado para desenvolvimento da inteligência humana no contexto de vida interativa. E não apenas por resultados socialmente explicitados: a auto-realização individual, para Dewey, só seria possível em uma comunidade de cooperação. O indivíduo se autonomiza ou se percebe como tal, no sentido pleno e moderno da concepção de indivíduo, se e quando em cooperação. A “grande sociedade” deve primeiro ser transformada em uma “grande comunidade” antes de os procedimentos democráticos poderem ser compreendidos como uma função da resolução cooperativa de problemas.

---

<sup>11</sup> Idem, ibidem, p.67.

<sup>12</sup> Honneth, op.cit., p.70.

Irresistível a comparação com a famosa frase de Durkheim cuja mensagem consiste na seguinte idéia: o melhor do indivíduo é o social nele internalizado. A antecedência do social receberia nesta leitura mais matizada uma outra conotação que não aquela pela qual correntemente identificamos a falta de autonomia do agente sobre o peso do sistema, da estrutura.

A divisão do trabalho nas sociedades industrializadas seria, em ambos, Durkheim e Dewey, a fonte balizadora da interação. Concretiza o ideal de cooperação por permitir a cada um se perceber como elo de uma cadeia cooperativa para realização de metas comuns. É como se ambos capturassem na experiência da divisão social do trabalho a dinâmica de uma atuação que implica simultaneamente o desempenho singular, individual, e a dinâmica de tal desempenho possível e singularizada pela ação social. Uma leitura que no debate teórico contemporâneo resgata o comunitarismo como uma tentativa de reformular o ideal democrático em uma sociedade moderna, defende Hans Joas, e não como “uma tentativa nostálgica de reconstruir uma noção primordial e abrangente de consenso moral ou como um retorno às comunidades tradicionais”.<sup>14</sup>

O encontro dessas duas matrizes de pensamento – a que informou a contribuição de Durkheim e a que alimentou a convicção de Dewey – se dá, a meu ver, em um ponto com o qual gostaria de fechar este texto como sugestão para debate. Antes de descartar a contribuição de Durkheim pela recusa da dimensão normativamente consensual, ou classificar a proposta de Dewey como francamente romântica, porque informada por uma concepção idílica de

---

<sup>13</sup> Idem, ibidem, p.71.

<sup>14</sup> Hans Joas, “O comunitarismo: uma perspectiva alemã”. Em: Souza, Jessé (org), op.cit., p.109.

confraternização entre atores e agentes sociais em interação, me parece que a mensagem de ambos é mais concreta e, na linguagem do sociólogo francês, mais de acordo com os fatos. Não é que a idéia de valores ou de consenso crie a sociedade, mas ao contrário, se em alguma instância de consideração a sociedade existe, é precisamente porque houve um movimento que implicou interação – seja pelas “bases não contratuais do contrato”, seja pela disposição ou indução à comunicação pré-política.