

O PENSAMENTO EDUCACIONAL DE ÉMILE DURKHEIM E DERMEVAL SAVIANI: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR, REPRESENTAÇÕES PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA

The educational thinking of Émile Durkheim and Dermeval Saviani: Contributions to school education, representations for pedagogical practice

Sara Ferreira¹

RESUMO

No presente artigo objetivou-se tecer reflexões a partir das teorias de Émile Durkheim e Dermeval Saviani destacando aproximações e distanciamentos entre seus pensamentos com relação à educação e ao sistema de ensino. Diante disso, abordou-se a biografia de cada teórico na busca de entender o contexto histórico em que emergiram suas ideias e o método de pesquisa que seguiam, bem como seus principais conceitos e como isso reflete na concepção de educação, no papel do professor e na prática pedagógica. Para isso, realizou-se pesquisa bibliográfica com base em autores como Saviani, Durkheim, Frigotto, Batista e Marsiglia, por trazerem o suporte teórico fundamental para a discussão deste estudo. Os resultados obtidos demonstram que dialogar sobre as bases teóricas da educação contribui para a compreensão sobre o papel da educação na sociedade e a sua importância na formação e construção do sujeito. A partir das contribuições teóricas de Émile Durkheim e Dermeval Saviani constatou-se que os fundamentos que embasam suas teorias refletem na maneira como eles direcionam a educação, ou seja, concebem a educação a partir do seu olhar de sociedade e da sua concepção de mundo.

Palavras-chave: Educação. Professor. Prática pedagógica.

Abstract

This article aims to weave reflections from the theories of Émile Durkheim and Dermeval Saviani highlighting approaches and distances between his thoughts regarding education and the teaching system. This will be addressed the biography of each theorist in the quest to understand the historical context in which they emerged their ideas and the method of research that followed, as well as their main concepts and how it reflects in the conception of education, in the role of the teacher and in the pedagogical practice. For this, bibliographical research was conducted based on authors such as Saviani, Durkheim, Frigotto, Batista, Marsiglia for bringing the fundamental theoretical support for the discussion of this study. The results demonstrated that dialogue on the theoretical bases of education contributes to understanding the role of education in society and its importance of the formation and construction of the subject. From the theoretical contributions of Émile Durkheim and Dermeval Saviani It was found that the foundations that base their theories reflect on the way they direct education, that is, they conceive education from their gaze of society and their conception of the world.

Keywords: Education. Teacher. Pedagogical practice.

Recebido em 6 de dezembro de 2018

Aceito em 13 de março de 2019

¹ Mestre em educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; saraferreira49@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

A educação pode ser concebida de várias maneiras, recebendo diversos direcionamentos e funções; diante disso, este artigo objetiva tecer reflexões a partir das teorias de Émile Durkheim e Dermeval Saviani, destacando aproximações e distanciamentos, ou seja, as relações de divergência e possíveis convergências entre seus pensamentos com relação à educação e ao sistema de ensino.

O momento em que o teórico viveu tem influência na elaboração da sua teoria assim é necessário conhecer como Durkheim e Saviani concebem a sociedade para buscar entender o processo de construção de suas concepções educacionais. As tendências pedagógicas se baseiam em movimentos sociais, filosóficos e antropológicos, atendendo ao momento histórico no qual estão inseridas. Estas influenciam as práticas pedagógicas que estão associadas às expectativas da sociedade (GAPARIN; PETENUCCI, [2008?]). Com isso, procurou-se abordar o conceito de educação de Émile Durkheim a partir do fato social e de Saviani a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, identificando influências desses conceitos para o processo educativo, ou seja, determinismo, no qual o indivíduo é moldado, versus Dialética Crítica, na qual o indivíduo pode transformar.

Dessa maneira, ao trabalhar com teorias um tanto distintas, mas que possuem importantes contribuições para se pensar educação, espera-se que este trabalho seja capaz de proporcionar aos educadores relações com sua prática pedagógica, tendo como subsídio os fundamentos desses dois importantes pensadores que contribuíram significativamente para o pensar educação diante da maneira como tratam esse tema em sua obra.

Diante disso, a primeira parte consiste em expor a biografia de cada teórico, buscando, com isso, entender o contexto histórico em que emergiram suas ideias e o método que seguiam. A segunda parte apresenta seus principais conceitos e reflete na concepção de educação, relacionando o papel do professor e os reflexos na prática pedagógica.

2 CONHECENDO ÉMILE DURKHEIM E SAVIANI E SEUS RESPECTIVOS MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO

Para delinear as principais contribuições de Émile Durkheim e Dermeval Saviani é pertinente discorrer sobre suas respectivas biografias no intuito de conhecer e compreender o contexto histórico em que fluíram seus principais conceitos. Situar esse contexto nos ajuda a refletir sobre as exigências educacionais do seu tempo e como isso interferiu nos seus modos de pensar a educação. Outro ponto importante é situar o método de investigação desses teóricos pelo fato de eles subsidiarem suas respectivas visões de sociedade e, mais precisamente, a visão de educação, objeto de estudo deste trabalho.

Émile Durkheim nasceu em 1858 em Espinal, no Noroeste da França, e faleceu em Paris, no ano 1917, após a morte de seu único filho, dois anos antes, no front de Salonique, lutando pelo exército francês durante a 1ª Grande Guerra Mundial. Discípulo de Kant e Augusto Conte, sua contribuição foi importante para a consolidação da sociologia enquanto ciência na França. Suas ideias ultrapassaram as fronteiras francesas, influenciando gerações de políticos, pesquisadores e educadores (LUCENA, 2010).

A construção de sua sociologia surgiu em um momento em que a sociedade vivenciava a ascensão do capitalismo e intensas conturbações. Conforme Lucena (2010), Durkheim viveu em um período conturbado e marcado por crises econômicas, crescente urbanização da sociedade e a construção gradativa da Primeira Grande Guerra Mundial, desdobramento dos conflitos econômicos das grandes potências mundiais em busca de novos mercados para a troca de mercadorias e acesso a matérias-primas. Esse processo social foi acompanhado pelo crescimento da miséria e da violência e pela falência de várias empresas. A vivência desse momento histórico fez com que Durkheim tivesse muitas inquietações com relação aos problemas sociais, sendo que “sua produção reflete a tensão entre valores e instituições que estavam sendo corroídos e formas emergentes cujo perfil ainda não se encontrava totalmente configurado.” (QUINTERO, 2002, p. 60).

Preparando-se desde cedo para o magistério, segundo Cabral (2004), ao retornar de um período de estudos na Alemanha, criou em Bordeaux, em 1887, uma cátedra de sociologia e educação, a primeira a existir na França. Sua nomeação para a Faculdade de Letras de Bordeaux – cujo corpo docente era predominantemente humanista – despertou forte oposição por ele ser um jovem cientista social. Complementando essa ideia, Dias (1990) destaca que entre 1887

e 1902, Durkheim lecionou Pedagogia e Ciência Social na Faculdade de Letras de Bordéus, dedicando boa parte do tempo a formar mestres primários. Admitido como professor da Sorbonne, inicialmente como auxiliar do famoso educador Buisson, e depois como efetivo, começou pela Ciência da Educação; somente mais tarde ganhou a disciplina que lecionava o status também de ensino sociológico. Quando se fez a reforma do ensino francês (1902), encarregou-se de organizar um “estágio pedagógico teórico” na Universidade de Paris, destinado aos candidatos à agregação, degrau correspondente a substituto do catedrático.

Durkheim construiu sua teoria baseado no método cuja prática, por ser subsidiada cientificamente, conforme Ludwig (2014, p. 13), “assim como Comte, ele recebeu influências do modo de pesquisar das Ciências da Natureza, que utiliza a observação dos fatos, a formulação de hipóteses, a experimentação controlada e os procedimentos estatísticos.” Esse modo de pesquisar das ciências naturais, conforme Cabral (2004, p. 2):

O poder demonstrado pelas ciências naturais na descrição, previsão e explicação de fenômenos resultou na convicção de que também as questões sociais e humanas poderiam ser estudadas sob a nova ótica científica, positivista e mecanicista. Foi então, a partir do século XVIII, que as ciências sociais começaram a constituir um campo coeso e sistemático. Ao estudo da sociedade, buscava-se adaptar os métodos de pesquisa do mundo natural. Esses primeiros enfoques enfatizavam a formulação e o teste de hipóteses para explicação e predição de fenômenos, e também o uso de experimentos controlados e de técnica estatísticas para determinar correlações entre fenômenos. Ainda bastante comum atualmente entre os cientistas sociais com orientações e objetivos semelhantes aos dos cientistas naturais, esse padrão de investigação é, genericamente, conhecido como naturalismo ou positivismo, e no campo das ciências humanas tem Durkheim como um dos maiores expoentes.

Esse tipo de método era bastante rigoroso para as ciências sociais. Conforme Cabral (2004), essa observação tirana dos fatos fez com que o positivismo fixasse para as ciências, inclusive as humanas, e entre estas a sociologia, critérios metodológicos rígidos. Assim, no rastro dessas amarras, insistindo que o estudo da sociedade devia se abster do reducionismo e considerar os fenômenos sociais como coisas, Durkheim desenvolveu seu método sociológico. Rejeitando interpretações inspiradas na psicologia ou na biologia, concentrou seu foco de atenção, por vezes exagerada, nos determinantes socioestruturais dos problemas humanos. Ou seja, sua doutrina objetivava responder a sociedade e seus múltiplos desafios, colocando no social grande relevância.

Dermeval Saviani nasceu em 25 de dezembro de 1943, em Santo Antonio Posse, interior do Estado de São Paulo. Seus pais jamais frequentaram os bancos escolares, embora tenham conseguido se alfabetizar. Em 1948, a família mudou-se para a capital paulista, levando o pai e a maioria dos seus irmãos a se tornarem operários nas fábricas da cidade (MARSIGLIA; CURY, 2017).

Sua trajetória escolar teve início cedo, visto que em 1955 iniciou o curso de admissão ginasial em São Paulo, mudando-se nesse mesmo ano para Cuiabá, onde veio a cursar o ginásio no Seminário Nossa Senhora da Conceição (1956 a 1959), revelando-se um aluno aplicado e alcançando o primeiro lugar na classificação dos estudantes, emitida pelos boletins mensais da escola (MARSIGLIA; CURY, 2017).

Segundo Batista e Lima (2013), como estudante da PUC-SP, participou da luta estudantil, estudando e difundindo o socialismo e as ideias marxistas. Sua família residia em uma região periférica de São Paulo. Seus pais e irmãos eram operários, participando ativamente da luta operária no período, enquanto Saviani participava das lutas estudantis. Essa militância contribuiu para o fortalecimento de suas convicções sobre a necessidade da transformação social.

Concluiu seus estudos pela PUC-SP em 1966, tornando-se Doutor em Filosofia da Educação em 1971 pela mesma Universidade. Em 1986, tornou-se livre docente em História da Educação pela Unicamp, realizando “estágio sênior” na Itália entre 1994-1995. Recebeu como condecoração a medalha do mérito educacional do Ministério da Educação, sendo também condecorado com o Prêmio Zeferino Vaz da Unicamp, onde atualmente é professor emérito, coordenando o Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e educação no Brasil” (Histedbr). Em 2010, recebeu o título de Pesquisador emérito do CNPq (BATISTA; LIMA, 2013).

Essas passagens na vida de Saviani contribuíram significativamente na estrutura da sua concepção de mundo.

Foi na luta social contra a repressão do regime e seus aspectos educacionais que Saviani forjou sua importante contribuição para a educação brasileira, desenvolvendo uma teoria da educação voltada aos interesses e necessidades da classe trabalhadora, fundamentada no materialismo histórico-dialético, contrapondo-se à teoria liberal em educação. (BATISTA; LIMA, 2013, p. 207).

Dermeval Saviani diverge com Durkheim fundamentando sua teoria no método Materialista Histórico-dialético que, de acordo com Pires (1997), caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, buscando descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade. Essa é uma das primeiras divergências entre a sua teoria e a de Durkheim, pois no método dialético, “[...] o trabalho principal do pesquisador consiste em analisar o objeto de estudo em seu movimento, em sua historicidade.” (LUDWIG, 2014, p. 24).

O método dialético, “diferentemente, pois, da crença que caracteriza o empirismo, o positivismo etc. (que confundem o concreto com o empírico), o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento. E, no entanto, o concreto é também o ponto de partida.” (SAVIANI, 2009, p. 98).

Assim, Saviani tem a base de seu método na dialética de Marx desenvolvida em bases materiais, tendo, no ponto de partida, indivíduos reais produzindo seus meios de vida e desencadeando a história como obra dos próprios homens. Por isso sua concepção é chamada de materialismo dialético ou materialismo histórico os quais, às vezes, aparecem unificados na denominação materialismo histórico-dialético (SAVIANI, 2015). Dessa maneira, nas palavras de Ludwig (2014, p. 23), “os seguidores do Materialismo, ao contrário defendem que a realidade objetiva existe fora e independente da subjetividade humana e que a consciência é um dado secundário, um reflexo da matéria, sendo esta a fonte das manifestações subjetivas.”

3 COMPARANDO AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DE ÉMILE DURKHEIM E SAVIANI: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A educação pode ser concebida a partir de muitos enfoques, sendo que, dependendo de por meio de qual ela é analisada, pode assumir características e princípios explicativos bastantes distintos e, por consequência, permitir diferentes interpretações e expectativas acerca do trabalho educativo por ela efetivado (SOUZA; CAMPOS, 2016, p. 12). Assim, neste momento serão expostas as concepções de Durkheim e Saviani sobre educação e as respectivas contribuições e reflexões acerca do trabalho educativo.

O método positivista tem ligação com a maneira como Durkheim concebia a educação e direcionava seu olhar sociológico. Conforme Cabral (2004), a herança de Comte e Spencer foram assimiladas de modo crítico. A influência de Comte foi em termos de formação e teve como traço mais forte a extensão da atitude positiva, científica, em relação ao estudo da sociedade. Apesar de Durkheim discordar de Comte em vários aspectos, sua noção da realidade objetiva dos “fatos sociais” reflete a influência da visão “comtiana” de uma realidade social concreta; logo, objeto de investigação científica racional. Contudo, é importante destacar que, apesar do olhar positivista, para Durkheim a análise social não se constituía apenas na análise das partes existentes na sociedade e o papel que desempenham. Segundo Quintero (2002, p. 62), para Durkheim: “A sociedade, então, mais do que uma soma, é uma síntese e, por isso, não se encontra em cada um desses elementos, assim como os diferentes aspectos da vida não se acham decompostos nos átomos contidos na célula: a vida está no todo e não nas partes.”

Esse olhar sobre o todo também embasava um de seus principais conceitos e elemento fundamental dos seus estudos, o fato social que ele definia como:

É fato social toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou ainda, toda maneira de fazer que é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria independente de suas manifestações individuais. (DURKHEIM, 2007, p. 13).

Esses fatos têm influência sobre os indivíduos, sendo que essa coerção exterior é imposta a eles por meio das normas, condutas e regras. Durkheim (2007, p. 3-4) destacava, então, que a ordem dos fatos sociais consiste em maneiras de agir, pensar e sentir, exteriores ao indivíduo dotados de um poder de coerção. Não se pode confundir com fenômenos orgânicos por consistirem em representações e em ações, nem com fenômenos psíquicos, que só têm existência na consciência individual e através dela. Os fatos sociais têm características particulares, dentre as quais a coerção, o fato de existir além das consciências individuais e a generalidade. Conforme Durkheim (2007, p. 9):

Mas, dirão, que um fenômeno só pode ser coletivo se for comum a todos os membros da sociedade ou, pelo menos, à maior parte deles, portanto se for geral. Certamente, mas, se ele é geral, é porque é coletivo (isto é, mais ou menos obrigatório), o que é bem diferente de ser coletivo por ser geral. Esse fenômeno é um estado do grupo, que se repete nos indivíduos porque se impõe a eles.

Dessa maneira, para Durkheim, a consciência individual é formada pela sociedade. “Assim, pois, o fato social é algo dotado de vida própria, externo aos membros da sociedade e que exerce sobre seus corações e mentes uma autoridade que os leva a agir, a pensar e a sentir de determinadas maneiras.” (QUINTERO, 2002, p. 62). Ainda para Durkheim, o fato social existe na consciência da maioria das pessoas, ou seja, contribui para a personalidade individual.

Essa concepção de fato social fundamentava a maneira como Durkheim, abordava a educação, pois para ele a educação é um fato social perante seu poder de regulação e coerção. Sobre o poder de coerção Durkheim (2011, p. 47-48) destacava que “porém, na verdade, cada sociedade considerada em determinado momento de seu desenvolvimento tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos com uma forma geralmente irresistível.” Sobre o poder de regulação, “portanto, em qualquer época, existe um tipo regulador de educação do qual não podemos nos distanciar sem nos chocarmos com vigorosas resistências que escondem dissidências frustradas.” (DURKHEIM, 2011, p. 48).

Segundo Durkheim (2007, p. 6), “toda educação consiste num esforço contínuo de impor a criança maneiras de ver, de sentir e de agir às quais ela não teria chegado espontaneamente.” Isso denota que no viés de Durkheim a educação tem sentido de padronização na medida em que ressaltava que o indivíduo através dela aprende o que é necessário para viver em sociedade. Assim, para ele a educação constituía um meio de humanização. Conforme Durkheim (2011, p. 55):

Portanto, a cada nova geração a sociedade se encontra em presença de uma tabula quase rasa sobre a qual esta deve construir novamente. É preciso que, pelos meios mais rápidos, ela substitua o ser egoísta e associal que acaba de nascer por um novo capaz de levar uma vida moral e social. Esta é a obra da educação, cuja grandeza podemos reconhecer.

Desse modo, Durkheim concebia o indivíduo como uma tábula rasa, e a transmissão de conhecimento para ele era fundamental. Conforme Durkheim (2011, p. 50), “para que haja educação é preciso que uma geração de adultos e uma de jovens se encontrem face a face e que uma ação seja exercida pelos primeiros sobre os segundos.” (DURKHEIM, 2011, p. 50). Assim, a educação exercida pelos adultos sobre os mais jovens deveria ser no sentido de moldá-las para a promoção da ordem e o desenvolvimento social.

Para ele, a educação se configurava como instrumento de vital importância para o processo de adaptação dos indivíduos à sociedade e teria a função primordial de garantir a internalização de normas, regras, símbolos, pensamentos e padrões de comportamento que garantissem a harmonia da convivência social. Por intermédio da educação, haveria a garantia da transmissão de normas e valores sociais de uma geração para outra. (SOUZA; CAMPOS, 2016, p. 14).

Ou seja, para Durkheim os costumes, as regras e a cultura da sociedade instituída pelas gerações passadas contribuem na constituição dos princípios que regem a educação. A favor da ordem social, “Durkheim entende a educação como uma poderosa ferramenta para a construção gradativa de uma moral coletiva, fundamental para a continuidade da sociedade capitalista.” (LUCENA, 2010, p. 295). Portanto, para ele, os problemas sociais têm origem na fragilidade da moral em vigor.

Dessa maneira, Durkheim destacava o papel da educação no desenvolvimento dos sujeitos, “portanto, para a sociedade, a educação é apenas o modo pelo qual ela prepara no coração das crianças as condições essenciais de sua própria existência.” (DURKHEIM, 2007, p. 53). Nessa perspectiva, ele abordava que a proposta educativa deveria direcionar-se na construção de um ideal de homem capaz de manter a sociedade, ou seja, na visão durkheimiana a construção do ser social se realiza pela educação. Lucena (2010, p. 302) completa destacando que para Durkheim “a educação é um processo social, e cada sociedade tem as instituições pedagógicas que lhe convém. Todo o passado da humanidade contribui para estabelecer o conjunto de princípios que dirigem a educação do presente.” Assim, para ele, “os sistemas de educação se formaram dependendo da religião, da organização política, do grau de desenvolvimento das ciências, do estado da indústria, etc. Se forem desconectados de todas as causas históricas eles se tornaram incompreensíveis.” (DURKHEIM, 2011, p. 51).

Com isso, para Durkheim (2011, p. 51), a heterogeneidade produzida não era injusta, para encontrar uma educação absolutamente homogênea e igualitária, é preciso voltar no tempo até as sociedades pré-históricas, no seio das quais não existia nenhuma diferenciação; e ainda assim esses tipos de sociedades representam apenas um momento lógico na história da humanidade. Assim, para Durkheim, era comum que a educação não fosse igual para todos.

A educação variará de uma casta para outra; a dos aristocratas não será igual à dos plebeus; a dos brâmanes não era igual a dos sudras. Da mesma forma, na Idade Média, que desproporção entre a cultura recebida pelos jovens pajens, instruídos em todas as artes da cavalaria, e a dos camponeses livres, que iam aprender na escola de sua paróquia alguns escassos elementos de computo, canto e gramática. (DURKHEIM, 2011, p. 50).

Diante disso, salientava que era necessária uma diversidade pedagógica sem a qual a sociedade não poderia existir. Conforme Durkheim (2011 p. 50-51):

Porém, mesmo que a consciência moral de nosso tempo tivesse sido satisfeita neste ponto, nem por isso a educação seria mais uniforme. Mesmo no que a carreira de cada criança não fosse, em grande parte, predeterminada por uma cega hereditariedade, a diversidade moral das profissões não deixaria de exigir uma grande diversidade pedagógica.

Desse modo, pensava que não existia educação ideal, “se começarmos a nos perguntar assim qual deve ser a educação ideal, abstração feita de toda condição de tempo e lugar, isto significa que admitimos de modo implícito que um sistema educativo não é, por si mesmo, nem um pouco real.” (DURKHEIM, 2011, p. 47).

Durkheim, então, criticava a perspectiva socialista revolucionária, para “[...] a educação desempenha acima de tudo uma função coletiva e tem como objetivo adaptar a criança ao meio social no qual ela está destinada a viver, e impossível que a sociedade se desinteresse de tal operação.” (DURKHEIM, 2011, p. 62). Assim, a educação seria responsável por construir na criança a consciência necessária para essa conformação.

De fato, o ideal pedagógico de uma época expressa antes de tudo o estado da sociedade na época considerada. Contudo, para que este ideal se torne realidade, é preciso ainda fazer com que a consciência da criança se conforme a ele. Ora, a consciência tem as suas próprias leis, as quais é preciso conhecer antes de modificar, se quisermos evitar, tanto quanto possível, as tentativas empíricas que a Pedagogia busca justamente reduzir ao mínimo. (DURKHEIM, 2011, p. 95).

Em decorrência dessa concepção, para Dias (1990), ele apresenta o processo educativo como regulamentação social estática em cada momento de equilíbrio da evolução social, ou seja, em cada vigência do sistema educacional definido pela sociedade por meio da escolha dos fins. Há pouca possibilidade de mobilidade social, as pessoas são preparadas para viver de modo conformista, no meio social a que se destina não se visualiza um processo dialógico, mas apenas o rito de inculcar sobre as crianças os conteúdos da mentalidade adulta. É possível constatar isso das palavras do próprio Durkheim (2011, p. 51): “não há povo em que não exista certo número de ideais, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar em todas as crianças sem distinção, seja qual for à categoria social a qual elas pertencem.”

Diante dessa importância que Durkheim dá à educação, ela também dá um significado social ao trabalho do professor. Nas suas palavras: “[...] ele deve crer, sem dúvida, não em si mesmo ou nas qualidades superiores de sua inteligência ou coração, mas sim na sua tarefa e na grandeza da mesma.” (DURKHEIM, 2011, p. 72). Desse modo, para ele, o professor tinha papel formador, e a sociedade precisa lembrar ao professor que ideias e sentimentos necessitam ser arraigados na criança para que esta entre em harmonia com seu meio social. Se a sociedade não estiver presente e vigilante para obrigar a ação pedagógica a exercer em um sentido social, esta se colocaria necessariamente a serviço de crenças particulares e a grande alma da pátria se dividiria e se dissolveria em uma pluralidade incoerente de pequenas almas fragmentárias em conflito umas com as outras.

É possível constatar que na concepção de Durkheim o professor tem pouca autonomia no seu trabalho, sendo que sua função seria moldar a criança às regras existentes, deixando de lado suas convicções pessoais. “A escola não deve ser a coisa de um partido, e o professor faltará ao seu dever se usar a autoridade da qual dispõe para embarcar os seus alunos a bordo de suas parciais visões pessoais, por mais bem fundadas que elas lhe possam parecer.” (DURKHEIM, 2011, p. 64).

Porém, Durkheim ressalta a possibilidade de se desenvolver as habilidades dos sujeitos, ou seja, considerar suas individualidades “de fato, tendo em vista que a personalidade individual se tornou um elemento essencial da cultura

intelectual e moral da humanidade, o educador deve levar em conta o germe de individualidade que existe em toda criança.” (DURKHEIM, 2011, p. 89). Contudo, essas habilidades desenvolvidas necessitam ser as mais favoráveis à socialização do indivíduo, a “criança deve, portanto, estar acostumada a reconhecer a autoridade na palavra do educador e a respeitar a sua superioridade. Esta é a condição para que mais tarde ela a reencontre em sua consciência e acate o que ela prescrever.” (DURKHEIM, 2011, p. 73).

Durkheim também ressalta a necessidade da reflexão pedagógica, pois para ele, quando o educador analisa o objetivo e a razão de ser dos métodos que emprega é capaz de julgá-los e decodificá-los se achar que o objetivo não é mais o mesmo ou que os meios devem ser diferentes. A reflexão é, por excelência, a força contrária da rotina, e a rotina é o obstáculo aos progressos necessários (DURKHEIM, 2011). Assim, Durkheim destaca que é necessário que o professor adequa seu método de ensino à realidade de cada criança.

Ele deve, por todos os meios possíveis, buscar favorecer o desenvolvimento dele. Em vez de aplicar a todos, invariavelmente, o mesmo regulamento impessoal e uniforme, ele deveria, ao contrário, variar e diversificar os métodos de acordo com os temperamentos e a disposição de cada inteligência. Todavia, para poder acomodar com discernimento as práticas educativas a variedade de casos particulares, e preciso saber quais são as suas tendências, as razões dos diferentes processos que as compõem e os efeitos que elas produzem em diferentes circunstâncias; em suma, e preciso submetê-las a reflexão pedagógica. (DURKHEIM, 2011, p. 89).

Diante dessa exposição é possível constatar que Durkheim foi um sociólogo que com sua teoria teve importantes contribuições para educação atual, seja para reflexões positivas ou negativas da sua obra, seja para continuidade ou descontinuidade da sua teoria. Conforme Dias (1990, p. 38), “tais circunstâncias não diminuem o valor de sua obra no campo educativo [...] Apesar de inconclusa e fragmentária, essa parte de sua produção acadêmica permanece como referência obrigatória no pensamento sociológico.”

Nesse momento, a partir da concepção de Saviani sobre educação, serão abordadas as possíveis convergências e divergências com relação à concepção de Durkheim.

Saviani, ao longo de sua obra, também teve a preocupação de pensar e refletir sobre educação, ressaltando sua importância para a sociedade. Segundo Frigotto (2017), é pela base da lei do desenvolvimento da história humana que a obra de Saviani mostra, no plano epistemológico e político, sua concepção de educação em sentido amplo e, em particular, da educação escolar. Essas abordagens têm as dimensões de processualidade, mediação, contradição e particularidade nas relações que os seres humanos estabelecem na produção da sua existência.

Sua teoria e a de Durkheim se divergem em vários pontos com relação à concepção de educação e seu papel na sociedade, porém é possível notar pontos de convergências. Uma delas é que, assim como Durkheim, Saviani também destaca a importância da educação para formação do homem, ressaltando que, “portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a própria origem do homem.” (SAVIANI, 2007, p. 154). Concordam também no que se refere à concepção de que o sujeito é humanizado pela educação. Segundo Saviani (2011b, p. 13):

Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

O pensamento no qual a criança é moldada pelo adulto e pelo meio no qual está inserida é outro ponto de convergência; para Saviani (2015), é pela mediação dos adultos que em um tempo curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu. Porém, ao contrário da visão empirista de Durkheim, para Saviani, o indivíduo tem essa formação com base nas relações e interações que vivencia, ou seja, ele não apenas recebe aprendizagens, mas também as constrói, “[...], isto é, o indivíduo que lhe cabe educar, sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo de sua educação.” (SAVIANI, 2015, p. 40).

Outra convergência com Durkheim é que Saviani também pensa que a educação é determinada pela sociedade. Segundo Camargo e Castanha (2017), conforme os princípios do método marxista, a teoria pedagógica criada por Saviani concebe a educação enquanto uma prática concreta determinada e determinante pelo contexto sócio-histórico

em que se insere. A educação determinada pela sociedade é denominada por ele como “crítico-reprodutivista”, ou seja, aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa (SAVIANI, 2011a). Essas teorias contribuem para a manutenção do sistema capitalista que, para ele, é causador de muitos problemas sociais. Frigotto (2017, p. 512):

Críticas porque percebem, sem dúvida, a forma dominante do sistema capital de subordinar o conjunto das relações e práticas sociais, incluindo a educação, no movimento de sua reprodução. Reprodutivistas, contudo, pelo fato de não perceberem, por um lado, o caráter contraditório das relações sociais capitalistas e, por outro, sob essas contradições, a luta de classes.

Contudo, sua concepção se difere da de Durkheim pela possibilidade de a educação determinar a sociedade. Ou seja, a educação pode ser um meio de transformação da sociedade e da realidade social.

Com efeito, a visão mecanicista inerente às teorias crítico-reprodutivistas considera a sociedade determinante unidirecional da educação. Ora, sendo esta determinada de forma absoluta pela sociedade, isso significa que se ignora a categoria de ação recíproca, ou seja, que a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca - o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação. (SAVIANI, 2011b, p. 79-80).

Segundo Saviani (2011a), de acordo com essa concepção a sociedade poderia ser organizada de forma justa, sem crimes e pobreza, com todos participando da produção e fruição dos bens segundo suas capacidades e necessidades. Para tanto, era necessário erradicar a ignorância, o grande obstáculo para construção dessa nova sociedade. E a educação desempenharia um papel decisivo nesse processo. Com isso, Saviani diverge de Durkheim por não concordar com a permanência e a continuidade das representações sociais.

Nas suas palavras, preocupar-se com educação significa preocupar-se com a elevação do nível cultural das massas e, em consequência, admitir que a defesa de privilégios (essência mesma da postura elitista) é uma atitude insustentável. A educação é uma atividade que supõe a heterogeneidade (diferença) no ponto de partida e a homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada (SAVIANI, 2009). Assim, sua teoria tem alicerce na luta de classes e conflito social, apostando na educação como uma das formas de superação do sistema capitalista. “A educação se torna, assim, um instrumento de luta das classes dominadas na superação de sua subalternidade, instrumentalizando-as para a capacidade dirigente, através da elevação do seu nível cultural.” (BATISTA; LIMA, 2013, p. 208).

Com isso, para Saviani (2011b, p. 11) “dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.” Ou seja, sua teoria pauta-se na defesa da classe trabalhadora. Conforme Camargo e Castanha (2017, p. 9):

Ao conhecer os fundamentos teóricos dessa pedagogia, é possível perceber que se trata de uma teoria crítica em defesa da classe trabalhadora que busca a superação do modelo de sociedade capitalista por uma sociedade socialista. Portanto, isso expressa uma contradição com modelo de sociedade atual, a qual visa à manutenção e a reprodução da organização capitalista, de organização do trabalho e das relações sociais.

Assim, há mais uma divergência com relação à teoria de Durkheim, pois, para Saviani, a educação somente será igualitária quando promover uma formação crítica a todos, ou seja, para ele, é necessária a construção de uma nova pedagogia capaz de emancipar a classe trabalhadora. Segundo Saviani (2011a, p. 24):

Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo ethos educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem, enfim.

Dessa forma, Saviani (2011a) relata que fez uma primeira aproximação nessa direção formulando a proposta da pedagogia histórico-crítica. Ou seja, propondo como o ensino necessita ser organizado para atender às necessidades educacionais.

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica. (SAVIANI, 2011b, p. 80).

Saviani, então, enfatiza a educação escolar, pois, para ele, “em consequência, o saber metódico, sistemático, científico, elaborado, passa a predominar sobre o saber espontâneo, “natural”, assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar.” (SAVIANI 2011b, p. 7). Assim, compreendendo que por meio da educação é possível construir e reconstruir conhecimento, aborda que ao propiciar o saber sistematizado ela será capaz de promover uma formação que permita ao indivíduo refletir sobre a sociedade, buscando mudanças da sua realidade. “Assim, a questão da socialização do saber, nesse contexto, jamais poderia ser assimilada à visão do funcionalismo durkheimiano, porque se inspira toda na concepção dialética, na crítica da sociedade capitalista desenvolvida por Marx.” (SAVIANI, 2011b, p. 67).

Diante disso, a educação pode contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais equitativa ou, ao contrário, contribuir para sua exclusão. Conforme Frigotto (2017, p. 514), Saviani, ao tratar da relação entre educação e democracia, traz o sentido de como a escola, na produção e socialização do conhecimento, em seu conteúdo, método e forma de educar, desempenha a função política de mascarar as relações sociais de exploração, ou no espaço em que move a luta de classes, revelar essas relações e a necessidade de sua superação.

Isso demonstra que, assim como Durkheim, para Saviani, a ação educativa vai além da escola, e, com isso, há mais uma convergência entre Durkheim e Saviani, pois para este último também é importante que o professor reflita sobre sua prática pedagógica e a função que ela desempenha para que contemple a realidade educacional. Conforme Lima e Batista (2013, p. 208), “A pedagogia histórico-crítica tem sua origem na necessidade de uma teoria da educação que possibilite aos educadores a análise crítica da educação, inserindo-a na sociedade em que vivemos.”

Assim, para ambos a prática pedagógica desenvolvida pelo professor repercute no desenvolvimento do aluno e como este vai se portar na sua vida na sociedade. Contudo, Saviani discorda da concepção de Durkheim com relação à ideia de que o professor precisa fazer apenas o que convém à harmonia da sociedade e à inculcação de ideologias. Ele faz uma crítica a essa concepção.

A teoria crítico-reprodutivista não pode oferecer resposta a essas questões, porque, segundo ela, é impossível que o professor desenvolva uma prática crítica; a prática pedagógica situa-se sempre no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção. Para cumprir essa função, é necessário que os educadores desconheçam seu papel; quanto mais eles ignoram que estão reproduzindo, tanto mais eficazmente eles reproduzem. (SAVIANI, 2011b, p. 59).

Assim na sua perspectiva o professor não precisa seguir fielmente o que é imposto, “Porque o professor, enquanto alguém que, de certo modo, apreendeu as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de viabilizar essa apreensão por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente.” (SAVIANI, 2011b, p. 122).

É possível fazer uma relação com o fato social de Durkheim, ou seja, para Saviani cabe ao professor refletir e decidir o que fará diante do que é imposto pela sociedade e pelo “sistema”, priorizando sempre a construção do aluno na busca de romper com o modelo tradicional de ensino. Sobre isso Gasparin e Petenucci ([2008?], p. 15) destacam mais uma vez que:

Desenvolver o processo ensino-aprendizagem na visão histórico-crítica oferece ao professor uma nova ação, onde passa a rever conceitos, romper com metodologias ultrapassadas, estabelecer novos rumos e valores, tornando a prática pedagógica significativamente mais comprometida com a aprendizagem dos alunos.

Essa concepção reflete na sua maneira de conceber o ensino e as especificidades da escola. Conforme Saviani (2011a, p. 14), “portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.” Assim, seu método visa estimular a atividade e iniciativa do professor, favorecendo o diálogo dos alunos entre si e com o professor; valorizando o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levando em conta os interesses dos alunos, ritmos de aprendizagem e o

desenvolvimento psicológico; e priorizando a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (GASPARIN; PETENUCCI, [2008?]).

Assim, Saviani reflete sobre educação considerando que cada indivíduo é único, destacando em sua teoria a possibilidade que cada um tem de transformar a sociedade e a realidade em que vive. Para ele é necessário passar do senso comum à consciência filosófica, ou seja, passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada (SAVIANI, 2009, p. 96). Contudo, é importante destacar a relevância que ele dá à educação e ao professor nesse processo, objetivando que todos sejam capazes de chegar a essa consciência filosófica. Ou seja, parte do conhecimento da realidade, entendendo sua totalidade para, assim, buscar possibilidades para sua transformação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Penso que escrever e pesquisar educação é um tema relevante diante da sua importância para e na sociedade. Há muito tempo se discute o papel da educação na formação do ser humano, com isso, dialogar sobre algumas das bases teóricas que a fundamentam nos traz a compreensão de que esse tema foi alvo de pesquisa e preocupação de muitos teóricos que se preocupam de certa maneira em lhe dar direções e fundamentos.

As reflexões propostas neste trabalho trouxeram informações sobre o papel da educação na sociedade a partir das contribuições teóricas de Émile Durkheim e Dermeval Saviani, ambos com olhares diferentes, mas que de certa maneira se entrecruzam em alguns pensamentos. Suas teorias e maneira que direcionam a educação refletem suas concepções de mundo e sociedade.

Ambos consideram que a educação deixa marcas no indivíduo as quais ele carrega para o meio em que vive, sendo que as divergências e convergências entre seus pensamentos, o fato social de Durkheim e a Pedagogia Histórico-crítica são conceitos que nos trazem contribuições significativas para se pensar, repensar e refletir sobre educação, e a prática pedagógica do professor fornece subsídios para que isso aconteça.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. Dermeval Saviani – uma trajetória de luta e compromisso com a educação transformadora. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 203-215, dez. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9711/7098>. Acesso em: 2 ago. 2017.
- CABRAL, A. A sociologia funcionalista nos estudos organizacionais: foco em Durkheim. **Cadernos EBAPE.BR.**, v. II, n. 2, jul. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cebape/v2n2/v2n2a02.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2017.
- CAMARGO, T. L. de.; CASTANHA, A. P. O método marxista e suas contribuições relações com a pedagogia histórico-crítica. In: JORNADA DO HISTEDBR: Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa. 14., 2017, Foz do Iguaçu. **Anais [...]** Foz do Iguaçu: Unioeste, 2017. p. 1-12. Disponível em: <http://midas.unioeste.br/sgev/eventos/463/downloadArquivo/20808/>. Acesso em: 3 ago. 2017.
- DIAS, F. C. Durkheim e a sociologia da educação no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 9. n. 46, abr./jun. 1990. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/1773/1744/>. Acesso em: 3 ago. 2017.
- DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FRIGOTTO, G. Dermeval Saviani e a centralidade ontológica do trabalho na formação do “homem novo”, artífice da sociedade socialista. **Interface: Comunicação Saúde Educação**, v. 21, n. 62, p. 509-519, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v21n62/1807-5762-icse-1807-576220160967.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.
- GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. **Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. [2008?]. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

LUCENA, C. O pensamento educacional de Émile Durkheim. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 40, p. 295-305, dez. 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art18_40.pdf. Acesso em: 7 ago. 2017.

LUDWING A. C. W. **Métodos de pesquisa em educação**. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 2, p. 204-233, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/355617641/18881-45110-1-PB>. Acesso em: 1 abr. 2019.

MARSIGLIA, A. C. G.; CURY, C. R. J. Dermeval Saviani: uma trajetória cinqüentenária. **Interface: Comunicação Saúde Educação**, v. 21, n. 62, p. 497-507, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v21n62/1807-5762-icse-1807-576220160947.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação, UNESP**, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2017.

QUINTERO, T. Émile Durkheim. In: QUINTERO, T.; BARBOSA, M. L. de O.; OLIVEIRA, M. G. M. de. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. Disponível em: http://perio.unpl.edu.ar/catedras/system/files/durkheim_webbermarx_um_toque_de_classicos_0.pdf. Acesso em: 10 ago. 2017.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. Marxismo e pedagogia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 16-27, abr. 2011a. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/863989275/>>. Acesso em: 3 ago. 2017.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463/9500/>. Acesso em: 2 ago. 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

SOUZA, A. P.; CAMPOS, N. de. A concepção de educação de Émile Durkheim e suas interfaces com o ensino. **Luminária**, União da Vitória, v. 18, n. 2, p. 12-20, 2016. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/luminaria/article/view/955/>. Acesso em: 10 ago. 2017 .

