

ARTIGOS

SÓCRATES, DURKHEIM E O
ENSINO DE SOCIOLOGIA*Ivan Fontes Barbosa*⁷⁶

Resumo: A natureza social do conhecimento e dos valores e suas relações com este conhecimento e estes valores são obstáculos que se impõem e se impuseram ao entendimento sociológico desde sempre. Um dos desbravadores deste percurso tem contribuições ainda pouco exploradas pelo tão recente cenário do ensino de sociologia no contexto brasileiro. Em contrapartida a esta negligência, a presente proposta busca identificar os elementos substanciais presentes na dialética socrática (ironia e maiêutica), suas fulcrais contribuições para o pensar sociológico Durkheimiano e suas possíveis contribuições ao processo de transposição das Ciências Sociais. As questões que abordo nesta proposta não tangem com qualquer debate histórico ou filosófico acerca das dimensões e do sentido da obra de Sócrates, e, em específico, a dimensão dialética de sua proposta pedagógica de transmissão da filosofia, ou, nos termos coetâneos aos de Sócrates, do saber. Passo longe, embora esta fosse a intenção de Sócrates, de fazer da sociologia, no caso dele a filosofia, uma justificação da vida moral. O que proponho é tentar instigar o uso desse procedimento basilar da filosofia ocidental, e, por conseguinte, da preocupação da sociologia de Durkheim, como instrumento didático e pedagógico para a transmissão do conhecimento e da forma de pensar a sua feitura, nas Ciências Sociais. Neste sentido, apresentamos o debate do procedimento socrático e como ele foi recepcionado por Durkheim na construção metodológica dos conceitos apresentados em seus principais trabalhos (*As Regras do Método Sociológico*, *O Suicídio*, *As Formas Elementares da Vida Religiosa e Educação e Sociologia*) e indicamos como ele pode ser útil para pensar o processo de recontextualização, no âmbito pedagógico, das Ciências Sociais.

Palavras-Chave: Sócrates. Durkheim. Ensino de Sociologia.

Abstract: The social nature of knowledge and values and its relations with that knowledge and these values, are obstacles that imposes and were imposed to sociological understanding since ever. One of the pioneers of this path has contributions still little explored by so recent scenario of sociology teaching in Brazilian context. In contrast to this neglect the present proposal seeks to identify the substantial elements present on Socratic dialectic (irony and Maieutic), its central contributions for Durkheim sociological thinking and the possible contributions to the transposition process of Social Sciences. The issues raised in this proposal doesn't regard with any historical debate or philosophical about the dimensions and the meaning of the work of Socrates in specific, the dialectical dimension of its pedagogical proposal of transmission of philosophy, or, the contemporaries terms to those of Socrates, of knowledge. Although this were the intention of Socrates, of making of sociology, to him philosophy a justification of moral life. What I propose is trying to instigate the use of this basilar procedure of occidental philosophy, and therefore, the concern of sociology of Durkheim, as didactic and pedagogical instrument for the transmission of knowledge and to how it's made that way of thinking, in Social Sciences. According to that, we introduce the debate about Socratic procedure and how it has been approved by Durkheim in

⁷⁶ Bacharel e licenciado em Ciências Sociais, mestre e doutor em Sociologia. Professor do DCS/UFPB.

methodological construction of concepts presented on his main jobs (The Rules of Sociological Method, Suicide, The Elementary Forms of the Religious Life and Education & Sociology) and indicate how it can be useful to think about the process of recontextualization, within the pedagogical context of Social Sciences.

Keywords: Socrates. Durkheim. Sociology Teaching.

1. Ciências Sociais e sua condição social

Não será ouvindo que há de ter ideia do que não exprime a palavra (SÓCRATES, Apud XENOFONTE, 2004, p.209).

As necessidades da existência nos obrigam a todos, crentes e incrédulos, a representar de alguma maneira as coisas nos meios das quais vivemos, sobre as quais, a todo momento, emitimos juízos e que precisamos levar em conta em nossa conduta (DURKHEIM, 2000b, p.04).

A questão da objetividade do conhecimento filosófico e científico, ou melhor, de como haviam obstáculos encravados na natureza sensorial humana e nas tradicionais, cotidianas e coletivas formas de perceber os diversos fenômenos, e de que forma deveriam ser eles superados, sempre foram dimensões constantes no pensamento ocidental. Raymond Aron (1993) atesta que a insurgência da sociologia do século XIX marca incontestavelmente um singular momento de reflexão dos homens sobre si mesmos, momento em que o social enquanto tal passa a ser sistematicamente tematizado e a sociologia deixa de ser reduto dos sentimentos religiosos e morais.

Tomando como referência a sociologia clássica, temos os escritos de Karl Marx e Friedrich Engels [1839] (1996) como precursores de um diálogo crítico e analítico com as ideologias e opiniões vigentes a partir da racionalidade e de seu incondicional requisito da objetividade. Segundo eles, *toda ciência seria supérflua, se a aparência exterior e a essência das coisas coincidisse diretamente*. Percebem o condicionamento social e estrutural do pensamento, notando que as ideias, conceitos, representações que os homens carregam, possuem origem social e que para entender o social temos que perceber como ele condiciona o nosso pensamento ou o entendimento que dele vamos ter.

No âmbito da antropologia, o ponto nevrálgico do avanço em relação a este embate se dá a partir da publicação do resultado das pesquisas de Bronislaw Malinowski [1922] (1978). Com sua concepção de trabalho de campo, ele desmistificou algumas ideias acerca dos povos não ocidentais e constatou o etnocentrismo como elemento mediador da relação intelectual entre os homens e seu entorno, e com isso a constatação das limitadas e inverossímeis ideias e percepções que o ocidente possuía acerca dos povos não ocidentais. Mais uma vez, é redescoberta a questão de que a verdade está muito além das nossas noções vulgares, e que a própria ciência era, em parte, também, uma pré-noção, e que a sua vulgarização tinha sido letal.

A escolha de Sócrates e Emile Durkheim para compor estas reflexões sobre a transposição didática das Ciências Sociais não se deu de maneira aleatória. Ela levou em consideração as *fraturas* abertas na cultura ocidental, personificada nestes autores, que demarcou a trajetória de consolidação da autonomia da moral em Sócrates e a da autonomia do social em Durkheim. Ambos estão eminentemente preocupados com a compreensão desses reinos por intermédio do *logos* e do papel da educação nestes contextos. Para Werner Jaeger (2010, p.512), Sócrates é o *mais espantoso fenômeno pedagógico da história do ocidente*, enquanto que para Paul Fauconnet (1978), a doutrina de Durkheim sobre educação constitui *um elemento essencial de sua sociologia*. Sócrates é o epicentro e o *divisor de águas* da filosofia, enquanto Durkheim o arquiteto da institucionalização da sociologia. Um e outro, a seu modo, considerados imprescindíveis para pensar a educação ocidental, estavam rigorosamente preocupados com a transmissão clara e didática de suas construções conceituais e suas possíveis contribuições. Eram preocupados com a subversão das noções vulgares e a construção de conceitos que permitissem, no caso de Sócrates, um agir moral esclarecido e no caso de Durkheim, um escrutínio científico da moral.

Nas palavras que seguem, sugiro que o procedimento dialético socrático alimentou o processo de construção da preocupação de Emile Durkheim com um método sociológico que subvertesse o senso comum e alçasse o status de conhecimento científico indubitavelmente objetivo no que tange a construção dos conceitos desta ciência. Aponto ainda que o itinerário desta contenda pode contribuir para o ensino de sociologia. Essa sugestão decorre da leitura do debate elencado por este autor nos principais trabalhos destinados à explicação sociológica de fenômenos que o público consagrava e compreendia a partir do repertório de suas tradições religiosas, políticas e muitas vezes consideradas científicas. Entendemos que a preocupação presente no conjunto de sua obra com as pré-noções e a forma como as refuta se assemelha ao procedimento socrático e diz muito ainda acerca de como entender os fenômenos sociais, e, também, de como transpô-los didaticamente. Trata-se de uma reflexão que intenta subsidiar o processo de trabalho pedagógico do ensino de sociologia, rerepresentando uma metodologia basilar do método sociológico que pode lastrear esta recente modalidade de ensino.

Esta proposta não apresenta uma receita, passo a passo, de como ensinar Ciências Sociais. Apresento considerações sobre o procedimento socrático e infiro que ele é a baliza da proposta de Durkheim ao construir os seus conceitos em suas obras. Esse exercício pretende contribuir como norte no horizonte das possibilidades de trabalho dos conteúdos sociológicos que, em condições imponderáveis, o professor tem que transmitir.

O texto está organizado de forma que no primeiro momento aponto sumariamente o procedimento socrático. Em seguida, a partir da tentativa de demarcação das especificidades e as íntimas relações entre o pensamento filosófico clássico grego e a objetividade sociológica, ilustraremos esse processo a partir de algumas significativas pesquisas de David Emile Durkheim: *As Regras do Método Sociológico* [1895], *As Formas Elementares da Vida religiosa* [1912] e *Educação e Sociologia* [1922]. Encerramos esta proposta tecendo algumas considerações sobre estes procedimentos e a possibilidade deles serem apossados pelo ensino de sociologia.

2. Sócrates e o sentido do conhecimento: entre as virtudes e o vício

[...] parece-me que não conhecer o próprio valor é ignorar a si mesmo (SÓCRATES, Apud XENOFONTE, 2004, p.232).

As imagens pelas quais Sócrates e sua importância são traduzidos no contexto contemporâneo convergem para a aceitação da relevância fundamental que ele possui no que concerne a sua contribuição para o mundo ocidental e a estruturação de seu projeto pedagógico. Seu pensamento é tido como precursor de um processo de sofisticação da percepção humana acerca do sentido ético e moral de sua existência e da sua relação com o conhecimento. Indica, de forma perspicaz, que para alcançarmos este conhecimento devemos afastar as vulgares noções que modelam, indelevelmente, a condição social humana. Trata-se de um momento onde qualitativamente os homens operam um dos principais arranjos que definitivamente o afastam da natureza, dando um novo e rebuscado componente intelectual ao repertório da cultura humana. Conforme a percepção de Werner Jaeger (2010, p.548), *foi graças a Sócrates que o conceito de autodomínio se converteu numa ideia central de nossa cultura ética.*

É ponto pacífico que os principais legados da filosofia grega para a cultura ocidental podem ser traduzidos no conjunto de sistematizações acerca da reflexão sobre o pensamento, a natureza e o funcionamento das coisas, e que buscou entender o próprio pensar e sua relação com o entendimento do mundo que o cercava. Foi o cerne de um debate que circundará todo o trajeto do mundo ocidental assentado na distinção entre ideias falsas e verdadeiras, pré-noções e noções científicas, ídolos e verdades e suas imbricadas relações com o mundo dos sentidos e das percepções.

Esse processo, que tinha também suas razões políticas de ser, no plano intelectual operava como a busca da unidade subjacente ao real, da universalidade que organiza e estrutura o mundo mutável do aparente. Neste sentido, os pré-socráticos haviam lançado a questão sobre a existência de

um princípio ordenador do mundo que o explicasse mesmo diante da constatação de suas diversas manifestações e de seus múltiplos aspectos.

Migrando as preocupações para o universo da moralidade e dos acontecimentos culturais em detrimento dos fenômenos naturais, inaugurando o período da *descoberta do homem*, Walter Omar Kohan (2011, p.13) assiná-la que a filosofia nasce com Sócrates, como uma *forma de exercer o pensamento para viver, para considerar e transformar o modo como vivemos, para pensar – ou ao menos compartilhar o jogo do pensamento – em voz alta, com outros, na polis*. Consoante Werner Jaeger (2010, p.527):

A filosofia que Sócrates aqui professa não é simples processo teórico de pensamento: é ao mesmo tempo uma exortação e uma educação. Em função deste escopo, ele abre mão do exame e a refutação de todo o saber aparente e de toda a excelência (arete) meramente imaginária.

Giovanni Reale e Dário Antiseri (2003) ilustram que, na ótica de Sócrates, o corpo é instrumento da alma. Esta alma é, além de consciência e personalidade moral e intelectual, razão e conhecimento. Dois elementos a permeiam: o primeiro é traduzido como o conjunto de virtudes que, por sua vez, confundem-se com ciência e conhecimento. As *virtudes* se manifestam através da liberdade (correspondente à possibilidade de libertar-se da natureza passional e irracional), do autodomínio (da razão sobre as paixões) e da *não violência* (onde a razão se impõe pela convicção e não pela força). O segundo elemento da alma é o *vício*, que para Sócrates pode ser caracterizado pela presença da ignorância e irracionalidade.

Todos os seres, indelevelmente marcados pela presença de uma alma, não se encontram libertos do mundo dos sentidos e, por conseguinte, do universo dos vícios. A proposta pedagógica de Sócrates está inserida dentro de um projeto de construção do homem ocidental que se afirme a partir da estruturação de um trabalho intelectual de reflexão sobre si mesmo. Foi a partir de um projeto filosófico e político que se edificou a perspicaz contribuição deste autor. O intuito foi criar um método pedagógico para a cura da alma, da libertação do mundo dos vícios, que nos termos daquele contexto, era o lastro que orientou a formatação da proposta dialética deste autor.

Para N. Abbagnano e Y. Visalberghi (1968, p.65) a virtude, ou o saber, não se ensina de fora para dentro:

[...] es dicer, no se puede transmitir com las palabras, sin embargo, se la puede suscitar em el ánimo de los seres humanos, que la llevan embrionariamente dentro de sí, mediante uma oportuna acción educativa. Esta acción educativa se articula esencialmente en dos momentos, el de la ironía y el de la mayéutica.

O reencontro *consigo mesmo* é o marco inicial deste processo e só pode ter como ponto de partida a consciência da própria ignorância. Essa ignorância não é, geralmente, assumida pelas pessoas que, via de regra, se julgam possuidoras da verdade. Torna-se necessário levá-las a despojar-se dessas *pseudoverdades*.

Conforme José Américo Pessanha (2004, p.25-26):

A demolição das falsas ideias que fundamentam a falsa imagem que as pessoas têm delas próprias é o que pretende a ironia: momento do diálogo em que Sócrates, reafirmando nada saber, força o interlocutor a expor suas opiniões, para, com habilidade, emaranhá-lo na teia obscura de suas próprias afirmativas e acabar reconhecendo a ignorância a respeito do que antes julgava ter certeza. A ironia socrática tem, assim, a função de propiciar uma [...] purificação da alma por via da expulsão das ideias turvas, das ilusões e dos equívocos que distanciavam a alma de si mesma [...] nessa outra fase do método socrático, o interlocutor é levado, progressivamente, pela habilidade das questões propostas, a tentar elaborar ele mesmo suas próprias ideias [...] é conduzido ao risco de tentar ser ele mesmo, de ele mesmo conceber ideias. E de ser ele mesmo sua própria alma.

De acordo com Giovanni Reale e Dário Antiseri (2003), a alma purifica-se da ignorância por meio do diálogo através da ironia e da maiêutica. A primeira, a *ironia-refutação*, purga o falso saber através de três momentos: (1) Através da figuração do *Não Saber*, que tem a função de induzir o interlocutor a expor o seu próprio saber; (2) do método do disfarce, uma vez que devemos assumir as teses do interlocutor para demonstrar a sua falsidade; (3) da *refutação*, momento em que o interlocutor é incitado a cair em contradição, e, com isso, concorre para que abandone as falsas convicções. O momento de purificação da Alma é indicado pelo que ele nomeia de Maiêutica, pois faz emergir – após purgado todo o *Não-Saber* – mediante perguntas e respostas, *a verdade que está em cada um de nós*, ou, nos termos modernos, nos fatos.

3. Durkeim, pré-noções e Sociologia

Houve um tempo em os sentimentos relativos às coisas do mundo físico, tendo eles próprios um caráter religioso ou moral, opunham-se com não menos força ao estabelecimento das ciências físicas. Pode-se, portanto, supor que, expulso de ciência em ciência, esse preconceito acabará por desaparecer da própria sociologia, seu último refúgio, para deixar o terreno livre ao cientista (DURKHEIM, 1999, p.35).

Após estas rápidas considerações sobre a proposta socrática (que terá desdobramentos importantes na história da filosofia a partir da sua repercussão em Platão, Bacon, Descartes) chegamos ao século XIX e a questão que por ora nos interessa vai ser tratada sistematicamente por Emile Durkheim, que herdara da tradição racionalista francesa de Montesquieu, Condorcet, Saint Simon e Augusto Comte, o impulso para a edificação de uma ciência da sociedade. É nesse universo que toda a celeuma assentada na ideia de objetividade das afirmações científicas ganha força, uma vez que o que está em jogo é o limite imposto pela imersão do cientista no universo social, na explicação e entendimento da sociedade e, de certa forma, suas implicações políticas.

O interesse de Durkheim com uma sociologia que se consagrasse como ciência é uma constante em vários de seus trabalhos, mais precisamente, na sua intensa produção intelectual da última década do século XIX. No prefácio ao seu primeiro trabalho, sua tese de doutoramento, *Da Divisão do Trabalho Social* [1893] (1995, p.XLIII-XLIV), ele anuncia claramente esta pretensão.

Este livro é um esforço para tratar os fatos da vida moral a partir dos métodos da ciência positiva [...] Os fatos morais são fenômenos como os outros; eles consistem em regras de ação que se reconhecem por certas características distintivas; logo, deve ser possível observá-los, descrevê-los, classificá-los e procurar as leis que os explicam. [...] Ninguém contesta a possibilidade das ciências físicas ou naturais. Reclamamos o mesmo direito para a nossa ciência.

É interessante que, ao se fazer uma ciência do mundo social, atenta ele, devemos ter plena noção de que a expectativa sobre os resultados de seu estudo é a de que ele vá anunciar proposições que vão contra certas opiniões aceitas. É tão habitual termos uma maneira de representarmos o que somos e de explicar os principais fatos da vida moral, que, por não ter nada de científica – pois, foi formada ao acaso e sem método, sendo resultado de exames sumários, superficiais – deve ser negligenciada pela explicação sociológica. De acordo com Durkheim (1995, p.LXVIII), devemos nos desfazer dessas maneiras de ver e julgar, que um longo hábito fixou em nós. É imprescindível submeter rigorosamente essas noções à disciplina da dúvida metódica. Essa dúvida, aliás, não é perigosa, pois não tem por objeto a realidade moral, que não está em questão, mas sim a explicação que uma reflexão incompetente e mal informada proporciona desta.

A preocupação em consolidar a sociologia, dotando-a de objeto e metodologia singular é coroada em seu trabalho *As Regras do Método Sociológico* [1895]. Durkheim inicia o prefácio chamando atenção para o fato de que embora seja *tão pouco habitual tratar os fatos sociais*

cientificamente [...] é fundamental que apliquemos à conduta humana o racionalismo científico (DURKHEIM, 1999, p.XVI). Se podemos falar em uma ciência das sociedades,

[...] cabe esperar que ela não consista em simples paráfrase dos preconceitos tradicionais, mas que mostre as coisas diferentes de como as vê o vulgo [...] que tenha sempre presente no espírito que suas maneiras de pensar mais costumeiras são antes contrárias do que favoráveis ao estudo científico dos fenômenos, e, por conseguinte, que se acautele contra suas primeiras impressões (DURKHEIM, 1999, p.XI-XII).

O grande desafio da sociologia de então estava no fato de que boa parte das explicações tidas como científicas partiam de constatações mais ou menos evidentes providas do cotidiano. As regulares evidências do senso comum não poderiam ser levadas em consideração no estudo científico. Ideias como *a família sempre foi patriarcal, o crime é algo anormal e fundado em dimensões atávicas*, passam a ser postas em cheque.

[...] quando se trata de fatos propriamente ditos, eles são para nós, no momento em que empreendemos fazer-lhes a ciência, necessariamente coisas ignoradas, pois as representações que fizemos eventualmente deles ao longo da vida, tendo sido feitas sem método e sem crítica, são desprovidas de valor científico e devem ser deixadas de lado [...] Nossa regra não implica nenhuma concepção metafísica, nenhuma especulação sobre o âmago dos seres. O que ela reclama é que o sociólogo se coloque no mesmo estado de espírito dos físicos, químicos, fisiologistas, quando se lançam numa região ainda inexplorada de seu domínio científico (DURKHEIM, 1999, p. XVIII-XIX).

A referência a Francis Bacon é inevitável:

As noções que acabamos de mencionar são aquelas *notions vulgares* ou *praenotiones* que ele – Bacon – assiná-la na base de todas as ciências nas quais elas tomam o lugar dos fatos. São os *idola*, fantasmas que nos desfiguram o verdadeiro aspecto das coisas e que, no entanto, tomamos como as coisas mesmas (DURKHEIM, 1999, p.18).

Ao definir a especificidade da explicação sociológica diante das interpretações provenientes das tradições sociais, que se dá em função da necessidade de tratar os fenômenos sociais objetiva e metodologicamente de acordo com a suposta ausência de pressuposição valorativa característica das ciências naturais, ele parte incisivamente para a delimitação daquela ordem de fenômenos que interessam à sociologia:

os fatos sociais. Estes, por sua natureza estritamente social, diferem dos fenômenos de outra natureza, tais como os orgânicos ou psicológicos. É uma ordem de fenômenos que já existiam e que só agora foram achados e que merecem o interesse de uma ciência específica, a sociologia, pois são fatos que:

[...] consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir, exteriores aos indivíduos, e que são dotados de um poder de coerção em virtude do qual esses fatos se impõem a ele. Por conseguinte, eles não poderiam se confundir com os fenômenos orgânicos, já que consistem em representações e em ações; nem com os fenômenos psíquicos, os quais só têm existência na consciência individual e através dela. Esses fatos constituem uma espécie nova, e é a eles que deve ser dada e reservada a qualificação de sociais [...] eles são, portanto, o domínio próprio da sociologia (DURKHEIM, 1999, p.03-04).

A delimitação do conceito e do objeto da sociologia foi acompanhada pela preocupação em delimitar um método eficaz no controle das valorações e pré-noções. Ou seja, o conceito, o elemento que delimitava o objeto de estudo da sociologia só seria criticamente construído se ele tivesse plena convicção dos obstáculos que haveriam de ser suplantados na sua confecção. As regulares práticas etnocêntricas, as insistentes analogias, paralelismos, comparações sem critérios, especulações mal intencionadas que acabavam legitimando práticas políticas de domínio e exploração, eram entraves sérios ao saber sociológico. Era contra as evidências fornecidas pela cultura do cotidiano que a sociologia e seus conceitos deveriam irromper. Clareza, evidência, rigor metódico, eis alguns dos eixos do *aprisionamento* do ocidente à ideia de verdade, plenamente incorporados por Durkheim.

O método naturalístico proposto é objetivo e pode ser resumido a três premissas. A primeira, de caráter negativo, indica que tanto o método quanto as perspectivas utilizadas são alheios a valores e isentos de quaisquer vínculos ideológicos, ou como disse ele, *é independente de toda a filosofia*. A sociologia não deve tomar partido por uma das grandes hipóteses que dividem os metafísicos, tais como se a natureza humana é congenitamente boa ou é má. *É preciso que renunciemos a essa mania plenamente difundida, de julgar e avaliar uma instituição, uma prática, uma máxima moral, como se fossem boas ou más em si mesmas e por si mesmas, para todos os tipos sociais indistintamente* (DURKHEIM, 1999, p.59).

A segunda característica do método é ser objetivo. Neste caso, devemos tratar os fatos sociais enquanto coisas. Seguindo seu raciocínio, o sociólogo deveria afastar as noções antecipadas que possuía dos fatos, a fim de se colocar diante dos fatos mesmos, assim como deveria atingi-los em seus caracteres mais objetivos, definindo previamente um grupo de fenômenos por seus sinais e atributos comuns e que lhes são exteriores.

O terceiro elemento do método que o torna exclusivamente sociológico é, conforme Durkheim (1999, p.45-46), mostrar que um fato só pode ser explicado por outro fato social. A condição de toda objetividade sociológica se dá na identificação de um ponto de referência constante e idêntico, na qual a representação dos fatos pode ser construída e que permite eliminar tudo o que ela tem de variável, portanto, de subjetivo. Como os hábitos coletivos são expressos em formas bem definidas e permanentes, eles se constituem objetos fixos, ou seja, padrões constantes que estão sempre ao alcance do observador, não dando margens para impressões subjetivas e observações pessoais.

Conforme Durkheim (1999), é provável que o acusem *de ter querido absolver o crime, sob o pretexto de fazermos dele um fenômeno normal*. Seguindo as regras sugeridas pelo autor, primeiramente, devemos nos livrar das pré-noções acerca deste fato. Por exemplo, é comum acharmos que o crime é um fenômeno de natureza eminentemente mórbida ou patológica. Isso é uma pré-noção.

Após inventário comparativo realizado nas diversas sociedades, Durkheim é induzido a constatar que fenômenos considerados criminosos são recorrentes em todas as formações, atestando o fato de não existirem sociedades sem criminalidade. Ela muda de forma em função dos diferentes contextos, mas não perde a sua marca distintiva. Não é na essência do ato criminoso que encontramos a chave para a compreensão do que seja o crime, e sim a reação coletiva sempre recorrente sobre todas as ações consideradas criminosas. Logo, estamos diante de uma coisa: independente de concordarmos ou não, acharmos crime ou não, determinadas atitudes são consideradas criminosas quando sobre elas incidirem uma reação coletiva denominada de *pena*, podendo ir desde o fato de você ler determinados livros a ter traído sua esposa, quer goste, quer não.

A partir daí, percebemos como decorrente da terceira regra do método, que o crime é algo eminentemente útil e necessário, estando ligado às condições fundamentais de toda a dinâmica da vida social. As transformações sociais se dão porque os sentimentos coletivos que compõem a moral social são suscetíveis de permitirem essa mudança. Ou seja, eles proíbem, mas não impedem a ocorrência desses fatos. Todo arranjo social é um obstáculo a um novo arranjo. Quanto mais sólido for o arranjo inicial, mais resistência ele irá oferecer às modificações. Ora, se não houvesse crimes, essa condição não seria preenchida, pois essa ideia supõe que os sentimentos coletivos tinham se tornados totalitários. Esse aspecto é o indireto, ou seja, o crime pode desempenhar um papel fundamental nessa mudança.

Segundo o direito ateniense, Sócrates era um criminoso, e sua condenação simplesmente justa. No entanto, seu crime, a saber, a independência de seu

pensamento, era útil, não somente à humanidade, mas, à sua pátria. Pois, ela servia para preparar uma moral e uma fé novas, das quais os atenienses tinham então necessidade, por que as tradições segundo as quais tinham vivido até então não mais estavam em harmonia com suas condições de existência [...] A liberdade de pensar que desfrutamos hoje jamais poderia ter sido proclamada se as regras que a proibiam não tivessem sido violadas antes de serem solenemente abolidas [...] Todavia, esse crime era útil, pois preludiava transformações que, dia após dia, tornavam-se mais necessárias (DURKHEIM, 1999, p.71-72).

Dando continuidade com a sua preocupação socrático-sociológica, *As Formas Elementares da Vida Religiosa*, de Durkheim [1912] (2000b), é outro exemplo de como esta inspiração implica, em primeiro plano, numa dissociação do senso comum. O estudo da religião, assim como sua pesquisa sobre o suicídio, é um estratégico objeto a ser compreendido no intuito de referendar a autoridade da nascente sociologia. Fenômeno cercado de emoções, de misticismos, de irracionalismos, aparentemente incompreensível aos olhos dos homens mortais, é interpretado pelo autor como um fato tipicamente social. Para ele, é um postulado essencial da sociologia que uma instituição humana não pode repousar sobre o erro e a mentira, caso contrário não poderia durar.

Certamente quando se considera apenas a letra das fórmulas, essas crenças e práticas religiosas parecem, às vezes, desconcertantes, e podemos ser tentados a atribuí-las a uma espécie de aberração intrínseca. Mas, debaixo do símbolo, é preciso saber atingir a realidade que ela figura e lhe dá sua significação verdadeira. Os ritos mais bárbaros ou mais extravagantes, os mitos mais estranhos traduzem alguma necessidade humana, algum aspecto da vida, seja individual ou social (DURKHEIM, 2000b, p.VII).

O primeiro princípio auferido de sua investigação, e que se contrapõe incisivamente contra as opiniões comuns, é o de que [...] *No fundo, portanto, não há religiões falsas. Todas são verdadeiras a seu modo: todas correspondem, ainda que de maneiras diferentes, a condições dadas da existência humana* (2000b, p.VII/VIII). Todas são igualmente religiões. Logo, se nos dirigimos e estudamos as religiões primitivas, não é com a ideia de depreciar a religião de uma maneira geral, pois essas religiões não são menos respeitáveis que as outras. Elas correspondem às mesmas necessidades, desempenham o mesmo papel, dependem das mesmas causas; portanto, podem servir muito bem para manifestar a natureza da vida religiosa.

Em todo sistema de crenças e seus respectivos cultos, deve haver certo número de representações fundamentais e atitudes rituais, que, apesar da diversidade de formas que tanto umas como outras puderem e podem revestir-se, tem sempre a mesma significação objetiva e

desempenham por toda a parte as mesmas funções. São esses elementos permanentes que constituem o que há de eterno na religião. Mas, quais são os de sinais exteriores, facilmente perceptíveis, que permitem reconhecer os fenômenos religiosos onde quer que se encontrem, e que impedem que os confundam com outros?

Em primeiro lugar, é preciso dissociar a ideia de que o sobrenatural é o sintoma que perpassa e identifica tudo que é religioso. É comum pensar que a religião seria uma espécie de especulação sobre tudo que escapa à ciência, e, de maneira mais geral, ao pensamento claro. Nos termos de Durkheim (2000b, p.10), era uma pré-noção a suposição de Herbert Spencer que a religião caracterizar-se-ia pela *crença na onipresença de alguma coisa que vai além da inteligência*, uma vez que as concepções religiosas têm por objeto, acima de tudo, exprimir e explicar não o que há de excepcional e anormal nas coisas, mas, ao contrário, o que elas têm de constante e regular. Quase sempre os deuses servem menos para explicar monstruosidades, extravagâncias, anomalias, do que a marcha habitual do universo, do movimento dos astros, do ritmo das estações, do crescimento anual da vegetação etc. Com efeito, desde as religiões mais simples que conhecemos, elas tiveram por tarefa essencial manter, de uma maneira positiva, o curso normal da vida.

Outra percepção aceita acerca dos fenômenos religiosos é a de que há uma inevitável relação entre as divindades e religiões. As formas religiosas que nos são mais familiares fizeram com que acreditássemos durante muito tempo que a noção de Deus era característica de tudo o que é religioso. Ora, para esse autor, o fenômeno religioso em escala mundial é, em grande parte, alheio e estranho a toda ideia de divindade. As *forças* às quais seus ritos fazem referência e reverência são muito diferentes daquelas que ocupam o primeiro lugar em nossas religiões modernas. A definição, também disseminada por Tylor, de que a *religião é a crença em seres espirituais*, é antes de tudo, uma pré-noção sobre o fenômeno religioso. Pensar, por sua vez, que a religião tem por objeto regular nossas relações com esses seres especiais é um equívoco, pois como conceituaríamos as religiões onde a ideia de deuses e espíritos não existe ou desempenha um papel secundário, como no caso do Budismo, cujo essencial está nas *quatro proposições*, ou *as quatro nobres verdades*?

Assim, há ritos sem deuses e, inclusive, há ritos dos quais derivam os deuses. Nem todas as virtudes religiosas emanam de personalidades divinas, e há relações culturais que visam outra coisa que não unir o homem a uma divindade. Portanto, a religião vai além da ideia de deuses ou de espíritos, logo, não se pode definir exclusivamente em função desta última (DURKHEIM, 2000b, p.18).

Todas as crenças religiosas conhecidas, sejam simples ou complexas, apresentam um mesmo caráter comum: supõem uma classificação das coisas, reais ou ideais, que os homens concebem, em duas classes, em dois gêneros opostos, designados geralmente por dois termos distintos que os signos sagrado e profano traduzem muito bem.

A divisão do mundo em dois domínios que compreendem, um, tudo o que é sagrado, outro, tudo que é profano, tal é o traço distintivo do pensamento religioso: as crenças, os mitos, os gnomos, as lendas, são representações ou sistemas de representações que exprimem a natureza das coisas sagradas, as virtudes e os poderes que lhes são atribuídos, sua história, suas relações mútuas e com as coisas profanas (DURKHEIM, 2000b, p.19-20).

O característico do fenômeno religioso é que ele supõe sempre uma divisão bipartida do universo conhecido e conhecível em dois gêneros que compreendem tudo o que existe, mas que se excluem radicalmente. As coisas sagradas são aquelas que as proibições protegem e isolam; as profanas, aquelas que se aplicam essas proibições e que devem sempre permanecer à distância das primeiras. As crenças religiosas são representações que exprimem a natureza das coisas sagradas e as relações que elas sustentam, seja entre si, seja com as coisas profanas. Enfim, os ritos são regras de conduta que prescrevem como o homem deve se comportar com as coisas sagradas (DURKHEIM, 2000b, p.24).

Outra confusão que orbita em torno da religião é a sua associação (ou impossibilidade de dissociação) à magia. A confusão sempre foi muito frequente, e, de fato, as crenças, os ritos, os dogmas são muito parecidos com os religiosos, embora a magia esteja voltada mais para fins técnicos e utilitários. O primeiro elemento que ele vai analisar para distinguir religião e magia é a noção de igreja. Ela é fundamental para pensarmos a religião e deve ser entendida como a institucionalização de determinadas crenças coletivas. O que o conceito de *igreja expressa* é que ela deve ser compreendida como *uma comunidade cujos membros estão unidos por representarem da mesma maneira o mundo sagrado e por traduzirem essa representação comum em práticas idênticas*, sendo ele fundamental para pensarmos o conceito de religião. Não há registro de religião sem igreja, o que não ocorre com a magia.

No caso do mágico e da magia não existe uma comunidade moral, uma igreja, o que existe é uma freguesia, uma clientela que não necessariamente se conhecem e interagem e provavelmente se ignoram. Além de que o mágico não precisa, para continuar sendo mágico, viver num universo relacional, podendo viver isolado. Já a religião é inseparável da ideia de igreja. *Uma igreja não é simplesmente uma confraria sacerdotal, é a comunidade moral formada por todos os crentes de uma*

mesma fé, tanto os fiéis quanto os sacerdotes. Uma sociedade desse gênero normalmente não se vê na magia (2000b, p.30).

A conclusão geral do livro é que a religião é uma coisa eminentemente social. As representações religiosas são representações coletivas que exprimem realidades coletivas; os ritos são maneiras de agir que só surgem no interior de grupos coordenados e se destinam a suscitar, manter ou refazer alguns estados mentais desses grupos. *Uma religião é um sistema solidário de crenças e de práticas relativas às coisas sagradas, isto é, separadas, proibidas; crenças e práticas que reúnem numa mesma comunidade moral, chamada igreja, todos aqueles que a elas aderem* (DURKHEIM, 2000b, p.32).

No seu estudo clássico sobre a Educação, a preocupação de Durkheim com as pré-noções salta aos olhos logo no início do livro. O primeiro tópico é denominado *as definições da educação – exame crítico*. Sua primeira fala, apontando de início o sentido vulgar do conceito, é:

A palavra educação tem sido empregada com sentido amplo, referindo-se ao conjunto de influências que, sobre a nossa inteligência ou sobre a nossa vontade exercem os outros homens ou, em seu conjunto, realiza a natureza (DURKHEIM, 1978, p.33).

A primeira pré-noção é a de que a educação é a influência sofrida rumo à perfeição de nossa natureza. Conforme Durkheim, Stuart Mill teria alimentado esta pressuposição ao conclamar a educação como algo que *fazemos por nós mesmos, e tudo aquilo que os outros intentam fazer com o fim de nos aproximar da perfeição de nossa natureza*. Esse conceito, explica Durkheim, possui uma dimensão demasiado ampla, incorporando o efeito não intencional produzido sobre os homens e suas faculdades pelas instituições com finalidades diferentes da educativa. Não podemos falar em educação onde “coisas” influenciam e exercem uma ação formativa sobre os homens. Esses processos adaptativos não remetem ao conceito de educação. O conceito tem como horizonte não a influência exercida sobre e pelos membros de uma mesma geração, mas a ação insufladora que *os adultos exercem sobre as crianças e adolescentes*.

A segunda pré-noção relaciona educação e perfeição. O exemplo utilizado por Durkheim neste caso é o de Immanuel Kant, cuja leitura indicava que *o fim da educação é desenvolver, em cada indivíduo, toda a perfeição de que ele seja capaz* (1978, p.34). Mas, o que podemos entender por perfeição? Conforme alguns autores, ela significa o desenvolvimento harmônico de todas as faculdades humanas. Ora, essa noção é rasa, uma vez que não reconhece que o desenvolvimento pleno de todas as faculdades humanas está em contradição com as necessidades da especialização, que, segundo ele, é um componente vital do funcionamento do mundo moderno e de seus respectivos sistemas educacionais. Cada cultura, cada classe, cada grupo haverá de estimular as

aptidões solicitadas pelo meio específico em que o sujeito esteja inserido. A educação, nesse caso, por apresentar concretamente conteúdos variados nas diversas sociedades e grupos sociais, não pode ser circunscrita sociologicamente por essa pré-noção.

Menos aceita e *satisfatória é a definição utilitária conforme a qual a educação teria por objeto fazer do individuo um instrumento de felicidade para si mesmo e para os seus semelhantes* (1978, p. 34). Essa fórmula, diz Durkheim, deixa indeterminado o fim da educação, uma vez que a felicidade é algo eminentemente subjetivo e cada um a avalia a seu modo. Além do mais, a dinâmica das mudanças do mundo implica modificações significativas no universo da subjetividade definidora da felicidade. *O que ontem achávamos suficiente, hoje nos parece abaixo da dignidade humana; e tudo faz crer que nossas exigências serão sempre crescentes* (1978, p.35).

Em consonância com Durkheim (1978, p.36), as definições precedentes partem do postulado que existe uma educação ideal e perfeita apropriada para todos os homens indistintamente. A educação sempre varia no tempo e no meio e não é na definição de um fim idealizado que encontraremos a chave para o seu entendimento. Por exemplo: nas cidades gregas e latinas, *a educação conduzia o indivíduo a subordinar-se cegamente à coletividade, a tornar-se uma coisa da sociedade*. Em Atenas, formavam-se espíritos delicados, sutis, prudentes. Em Esparta, criavam-se guerreiros. Cada sociedade, considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível.

O método utilizado para delimitar o conceito de educação, o tratamento dele como coisa, consistiu em considerar os sistemas educacionais existentes e que existiram e compará-los no intuito de apreender deles as características comuns e universais. De imediato, a constatação elementar é de que existem pré-condições para o entendimento da educação como fato social. A primeira é de que haja uma geração de adultos em face de jovens, crianças e adolescentes. Em seguida, decorre que uma ação seja exercida pela primeira sobre a segunda. A constatação proveniente da comparação permitiu que identificasse em todo sistema educacional seu caráter uno e múltiplo. O elemento uno está intimamente relacionado a certo número de ideias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar em todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam. Quanto à dimensão múltipla da educação, decorre do fato de ser constante divisão do trabalho social, que implicava uma alocação desigual de privilégios, saberes, prestígios, bens e recompensas, que se manifestavam em formas estratificadas de ordenamento social. A ação educativa acabava tendo por meta manter essas relações estratificadas. Neste caso, afirma ele, *existem tantas espécies de educação quantos meios diversos nelas existirem*.

Diante de tais observações preliminares, imprescindíveis para a ruptura com noções comuns acerca do fenômeno educacional, advém, com clareza, o conceito de educação enquanto *socialização metódica das novas gerações*, ou melhor:

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

As considerações de Durkheim sobre a educação, assim como a leitura matizada sobre a dimensão conservadora de sua obra, possibilitou que fosse feita uma associação entre este autor e a proposta pedagógica tradicional, magistrocêntrica, centrada no acúmulo de informações e na relação autoritária professor/aluno. Não é esse o intuito dessa abordagem. O procedimento pedagógico Socrático, diferente da via tradicional, cujas raízes remetem a Platão e sua valorização do mestre e da verdade no processo de ensino, parte do que o aluno sabe e aponta os limites de seu saber. Procedimento idêntico foi utilizado por Durkheim para viabilizar a aceitação da dimensão científica da sociologia nascente. São esses procedimentos, pedagógicos por sua natureza, que devem orientar o ensino de sociologia no que tange a construção do conhecimento acerca das configurações sociais.

4. Contribuições de Sócrates e Durkheim para o ensino de Sociologia

Liberdade completa ninguém desfruta: começamos oprimidos pela sintaxe e acabamos as voltas com a delegacia [...] mas, nos estreitos limites a que nos coage a gramática e a lei, ainda nos podemos mexer (RAMOS, 1984, p. 34).

O ensino de sociologia apresenta algumas especificidades no que tange a particularidade da natureza de seu conhecimento e suas implicações sobre as opções pedagógicas que podem ser requisitadas para sua transmissão. Julgo que a silhueta assumida por esta modalidade de ensino ainda padecerá da incerteza decorrente da natureza variada dos sentidos possíveis do ofício das Ciências Sociais e, em virtude disso, apresentará impossibilidades e dificuldades quanto à uniformização e regulamentação dos conteúdos a serem trabalhados, assim como a escolha das estratégias e textos didáticos.

A dialética socrática, pioneiro método pedagógico sistemático arrolado pelo ocidente, presta-se ao exercício da reflexão sociológica e está além dos contornos que as diferentes percepções de ciências sociais podem assumir. As díspares abordagens destas ciências comungam dos pressupostos e

procedimentos desta perspectiva e isso é inegável. Abordar a realidade pondo entre parênteses nossos pressupostos é um preceito fundamental para o entendimento do universo social.

Consoante Lorenzo Luzuriaga (1971, p.49), o diálogo socrático, no âmbito didático, possui *grande importância pedagógica*, na medida em que estimula o aluno a pensar, a descobrir as coisas por si só, de forma ativa e não apenas receptiva. Apresenta ainda uma dimensão indutiva importante, na medida em que parte dos fatos e das ideias concretas, particulares, para chegar a uma conclusão de caráter geral e validade universal. Finalmente, ele *tem a vantagem da vivacidade: ao contrário do aprender frio da palavra escrita, que Sócrates nunca usou, a palavra viva se adapta à peculiaridade individual*.

O primeiro passo em direção ao aprendizado é negativo, e representa um momento de choque e confronto que tem como objetivo dissipar o torpor intelectual dos alunos. Aceitam-se como verdadeiras as ideias sobre os fenômenos arroladas por eles e em seguida demonstra que a partir delas podemos chegar a conclusões absurdas e contraditórias. Após esse desembaraço, advém o instante construtivo e positivo que é marcado pelo auxílio de interlocutores (livros, enciclopédias, documentos, pais, professores etc.) que ajudam a expressarem as ideias maturadas pelo exame atento oriundo do diálogo e da pesquisa.

A silhueta desta perspectiva socrática consumada no conjunto das construções teóricas de Durkheim sugere-nos como pensarmos a prática de ensino de sociologia. Se levarmos em consideração a intuição de Michael Young (2007), que advoga que a função da escola é transmitir o conhecimento científico, ou poderoso consoante sua sugestão, ou se aceitarmos que a escola e o conhecimento por ela propalado tem assumido uma função de regulação social e o papel do professor é subverter tais práticas, como indica Thomas Popkewitz (2010), as diretrizes apontadas por Sócrates têm muito a contribuir na medida em que possibilita, através do diálogo, do questionamento, da delimitação das representações que os alunos possuem acerca dos fenômenos sociais, que os professores possam explorar os dilemas da abordagem sociológica e a delimitação clara e precisa de seus conceitos e de suas perspectivas teóricas e empíricas. Este procedimento está a serviço tanto da transmissão da ciência, quanto da possibilidade de denúncia e crítica aos seus efeitos de poder.

Ironizar o social e parir o dissenso representa o ápice da proposta aqui arrolada. Não se trata, todavia, de imaginar, embora isso seja possível e muitas vezes acredito ser plausível, que o dissenso represente a condição e o resultado imprescindível da reflexão sociológica. Acredito que, no âmbito pedagógico, seja fundamental que a sociologia produza uma leitura da realidade que inevitavelmente implique de alguma forma uma ruptura das coordenadas utilizadas pelos alunos para avaliarem e se posicionarem diante do universo social do qual fazem parte, é esta a condição ativa do

conhecimento. Não podemos ter controle sobre isso. Embora uns façam do ensino de sociologia um desafio ético-instrumental e outros como profissão de fé na neutralidade e objetividade desta ciência, nos dois casos, os resultados, muitas das vezes, podem ser imprevisíveis.

A contribuição de Sócrates e Durkheim se presta a quaisquer das dimensões políticas que se atribuam ao ensino da sociologia. Eles encarnam e representam momentos e esperanças fundamentais da história do ocidente, onde a humanidade emancipou a razão da *tiranía dos sentidos* e fixou o seu domínio sobre os instintos, apontando para a possibilidade de que tal controle trouxesse um mundo melhor. Inacabado para uns, colonial para outros, é a partir do que foi posto que podemos explorar o devir.

Construir conhecimento nas ciências sociais e transmiti-lo implica, antes de tudo, desbravar e irromper com o cotidiano através do exercício da reflexão metódica acerca das categorias de pensamento fixadas por este mesmo cotidiano. Temos excelentes instrumentos teóricos, conceituais e metodológicos que permitem que ponhamos em cheque até mesmo a sociologia e suas conclusões e assertivas nomeadamente científicas. Ensinar sociologia, pela peculiar natureza deste conhecimento e das situações em que se dão as relações de ensino e aprendizagem, requer, antes de mais nada, sensibilidade e imaginação sociológicas.

Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, N. e VISALBERGHI, Y. A. História de la Pedagogia. México-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1964.

ARON, R. *As Etapas do Pensamento Sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

DURKHEIM, D. E. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos/FNME, 1978.

_____ *Da Divisão do Trabalho Social*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____ *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____ *O Suicídio*. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

_____ *As Formas Elementares da Vida Religiosa*. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

FAUCONNET, P. *A obra pedagógica de Durkheim*. In: DURKHEIM, David E. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos/FNME, 1978.

KOHAN, W. *Sócrates e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

JEAGER, W. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

- LUZURIAGA, L. *História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- MALINOWSKI, B. *Os Argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MARX, K. ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Editora HUCITEC, 1996.
- PAGNI, Pedro A. e SILVA, Divino J. *A Educação na filosofia de Sócrates*. In: BROCANELLI, Roberto [et al.] *Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: Avercamp, 2007.
- PESSANHA, J. A. M. *Sócrates: vida e obra*. In: Sócrates. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2004.
- PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. In: Sócrates. São Paulo, Editora Nova Cultural, 2004.
- POPKEWITZ, Thomas S. *História do currículo, regulação social e poder*. In: SILVA, T. T (org) *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- RAMOS, G. *Memórias do Cárcere*. São Paulo: Record, 1984. Vol. I.
- REALE, G. e ANTISERI, D. *História da Filosofia: filosofia pagã antiga*. São Paulo: Paulus, 2003. Vol.1.
- YOUNG, M. *Para que servem as escolas?* In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 101, p.1287-1302, 2007.
- XENOFONTE. *Ditos e Feitos memoráveis de Sócrates*. In: Sócrates. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2004.