



Reflexões sobre a escola a partir da educação moral de Durkheim

*Ronaldo Manzi**

*Rafael Gargano***

Resumo: Propomos neste artigo uma reflexão sobre a relação entre a educação e a sociedade partindo de Émile Durkheim. Analisamos as prescrições que o sociólogo francês nos fornece sobre a educação moral e sua importância no combate à anomia social. Da mesma forma, ressaltamos como sua reflexão sobre a educação nos permite pensar um circuito de afetos inerente aos processos de socialização. Todos esses elementos nos direcionam à questão central do artigo, qual seja, se teria sentido retomarmos a educação moral tal como nos propõe Durkheim. A fim de respondermos essa questão, analisaremos a maneira como os processos de socialização se efetivam na contemporaneidade e como a educação se insere nesse processo. Essa reflexão nos leva a pensar se devemos ou não nos adequarmos aos valores sociais vigentes, ou se devemos pensar a escola como lugar de resistência. Essa seria a força do pensamento de Durkheim para a educação contemporânea: levar-nos a refletir a finalidade educativa.

Palavras-chave: Socialização; Moralidade; Educação; Finalidade Educativa.

* Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP) e pela Radboud University Nijmegen (RUN) (cotutela de tese). Professor no Centro Universitário Mais (UniMais). E-mail: manzifilho@hotmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9039680215578737>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7980-3997>.

** Doutorando em Filosofia pela Universidade de Brasília (UnB) e pela Radboud University Nijmegen (RUN) (cotutela de tese). Pesquisador no Laboratório de Teoria Social, Filosofia e Psicanálise do Centro-Oeste (LATESFIP-Cerrado). E-mail: rafaelgargano@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1822975838773208>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5241-5860>.

Thoughts on school according to Durkheim's moral education

Abstract: In this paper, we propose a discussion on the relationship between education and society based on Émile Durkheim. We consider the prescriptions that the French sociologist provides regarding moral education and its significance in addressing social anomie. Furthermore, we highlight how his thoughts on education allow us to contemplate a circuit of affections inherent to the socialization processes. All these elements lead us to the central question of the paper: whether it would make sense to revisit moral education as proposed by Durkheim. To answer this question, we will examine how socialization processes are achieved in contemporary society and how education is involved in this process. This reflection will prompt us to consider whether we should adapt to current social values or understand the school as a place of resistance. This underscores the importance of Durkheim's thinking for contemporary education: prompting us to reflect on its purpose.

Keywords: Socialization; Morality; Education; Educational Purpose.

Reflexiones sobre la escuela a partir de la educación moral de Durkheim

Resumen: En este artículo proponemos una reflexión sobre la relación entre la educación y la sociedad a partir de Émile Durkheim. Analizamos las prescripciones que nos da el sociólogo francés sobre la educación moral y su importancia en la lucha contra la anomia social. Del mismo modo, destacamos cómo su reflexión sobre la educación nos permite pensar en un circuito de afectos inherentes a los procesos de socialización. Todos estos elementos nos dirigen a la pregunta central de este artículo, que es si tendría sentido volver a la educación moral tal como la presenta Durkheim. Para responder a esta pregunta, analizaremos la forma en que se dan los procesos de socialización en la época contemporánea y cómo la educación es parte de este proceso. Esta reflexión nos lleva a pensar la escuela como un lugar de resistencia. Ésta sería la fuerza del pensamiento de Durkheim para la educación contemporánea: llevarnos a reflexionar sobre la finalidad educativa.

Palabras clave: Socialización; Moralidad; Educación; Finalidad Educativa.

Introdução

No começo do século XX, Émile Durkheim ministra um curso sobre a educação moral. A proposta do curso era apresentar uma reflexão prescritiva sobre a educação a partir do cenário social da sua época. Ao longo de suas obras podemos perceber uma preocupação com a moralidade e as relações que ela mantém com a ideia de uma sociedade saudável. Esse estudo visa retomar essa reflexão de Durkheim. A questão que buscamos responder nesse texto é: teria sentido retomarmos uma educação moral como nos propõe Durkheim?¹

Para desenvolvermos essa questão, é preciso articularmos os elementos que Durkheim nos apresenta para se pensar uma educação moral prescritiva. Um desses elementos está localizado na reflexão sobre os afetos que circulam na sociedade tal como Durkheim a analisa e a importância da educação, na medida em que uma de suas tarefas está na construção do gosto pela regularidade e pela moderação de desejos e sua finalidade em contribuir para que a criança faça adesão a grupos sociais.

¹ Nosso trabalho se insere dentro de uma perspectiva teórica importante na compreensão do papel da educação na contemporaneidade. Uma das referências teóricas no contexto brasileiro é o trabalho da socióloga Heloísa Rodrigues Fernandes. Em seu livro *Sintoma Social Dominante e Moralização Infantil: Um Estudo sobre a Educação Moral em Émile Durkheim*, Fernandes oferece uma análise profunda da proposta durkheimiana de educação moral, articulando-a com os desafios das sociedades modernas. A obra destaca como Durkheim concebe a moral não apenas como um conjunto de regras ou normas, mas como um elemento essencial para a coesão social e o enfrentamento do que ele chama de "anomalia" – uma desorganização dos valores compartilhados. Fernandes explora o papel da escola como um espaço privilegiado para a formação moral, analisando a contribuição de Durkheim na construção de uma pedagogia moral que promova a solidariedade e o respeito mútuo. A autora reflete ainda sobre a relevância contemporânea dessas ideias, considerando o contexto atual de instabilidade ética e questionamento dos valores sociais. Um dos pontos centrais da análise é a relação entre o "sintoma social dominante" – entendido como uma manifestação das tensões sociais de uma época – e a necessidade de uma moralização infantil que prepare as novas gerações para lidar com esses desafios. Fernandes argumenta que, na visão de Durkheim, a moral não deve ser imposta de forma autoritária, mas construída a partir da internalização de princípios éticos por meio de práticas pedagógicas que favoreçam a autonomia moral (Fernandes, 1994).

Uma questão importante que esse trabalho propõe discutir é se os afetos que circulam em nossa sociedade hoje são os mesmos que circulavam na época de Durkheim, pois somente tal reflexão nos permitirá analisar se haveria eficácia em retomar as prescrições da educação moral contemporaneamente. Se se trata de outros afetos, seria possível resgatar na escola contemporânea uma mesma finalidade educativa que propunha Durkheim? Se não, o que ele nos leva a pensar?

Para respondermos essas questões, organizamos a nossa reflexão a partir dos seguintes pontos: no tópico *Há uma correlação entre os afetos e a moralidade*, destacamos como há uma correlação entre os afetos que circulam em uma sociedade com suas regras morais. Ou seja, toda sociedade produz afetos que guiam os indivíduos. Durkheim associa a felicidade de uma sociedade, por exemplo, com o sentimento de segurança, certeza e garantia que ela inspira. Esses seriam afetos próprios de uma sociedade sadia, pois limita os desejos individuais. Por outro lado, as prescrições de uma educação moral nos moldes propostos pelo sociólogo são contraintuitivas em nossa sociedade, que tem como valor maior a liberdade individual, em que a limitação dos desejos seria tomada como corrosiva. Vivemos em uma situação de medo, insegurança, incerteza, falta de garantia. Essa seria uma situação, para Durkheim, de anomia, em que o indivíduo perde um referencial normativo para se guiar, e que estaria na base de suas reflexões sobre o aumento das taxas de suicídio de uma determinada sociedade. Afirma, igualmente, que a felicidade e o prazer não têm a ver com o progresso, mas com a normatividade social. Por isso a disciplina seria fundamental, pois nos garantiria contra um estado de indeterminação normativa.

Em seguida, no tópico *Anomia*, analisamos como Durkheim reflete sobre os riscos da anomia na sociedade. Durkheim percebe que é no domínio econômico que surge uma desregulamentação das normas, tendo como consequência a falta de referência na ação no mundo do trabalho, levando a uma concorrência de todos contra todos e, conseqüentemente, a um sofrimento. Os sindicatos e as corporações seriam fundamentais para restaurar uma normalidade, uma vez que restaura igualmente normas

sociais que regulariam as relações econômicas. Seguindo uma desregulamentação, a sociedade normaliza a anomia, levando a comportamentos e modos de socialização patológicos. Uma das consequências se vê no aumento dos suicídios anômicos, por exemplo. É preciso estar atento ao estado de anomia ao se pensar a educação.

Em *Disciplina moral – é preciso educar os afetos*, apresentamos a discussão de Durkheim sobre a educação moral. Refletimos como a educação é capaz de produzir nos indivíduos afetos próprios de um espírito de disciplina, como o gosto pela regularidade e pela moderação dos desejos. Trata-se de elementos presentes nas crianças e que precisam ser desenvolvidos na escola, uma vez que elas são sugestionáveis. O papel da autoridade, da tradição, da força coercitiva, da posição do professor e da instituição é fundamental para se compreender a lógica disciplinar da educação proposta por Durkheim. O ambiente escolar se torna modelar para criar vínculos sociais (educação como pilar da vida social), por isso a finalidade da educação, segundo o sociólogo, é a adesão a grupos sociais. A escola é, então, vista como lugar privilegiado da educação moral dos indivíduos e da criação dos hábitos da vida social. Ficará claro que as análises de Durkheim vão de encontro com a valorização do individualismo.

À primeira vista, seríamos induzidos a pensar que Durkheim critica a concepção de individualismo. Entretanto, em *O individualismo e os intelectuais*, Durkheim nos apresenta duas concepções de individualismo. Uma, herdeira do utilitarismo; outra, de pensadores como Kant e Rousseau, do espiritualismo, que foi escrita na Declaração dos Direitos Humanos e ensinada nas escolas. Durkheim é claramente contra à ideia de individualismo voltado ao utilitarismo, ao egoísmo, pois, a seu ver, não há vida em comum sem um interesse superior aos interesses individuais. Mas há outra forma de se pensar o individualismo vinda da tradição iluminista, em que agir de forma moral se liga ao que convém a todos os homens indistintamente. Quer dizer, agir moralmente, nessa concepção, pode inclusive ser contra o interesse individual. Eis porque Kant, por exemplo, segundo Durkheim (2016), insiste no caráter

supraindividual da moral e do direito, mostrando como a ação moral está acima do homem individual. O que se visa na ação moral é a humanidade, o indivíduo em geral – o que é contrário a uma ação movida pelo egoísmo. O individualismo seria o que garante a unidade moral do país, pois o que é a supremacia moral é o fim perseguido pelo povo – algo que está acima de qualquer fim privado. A consciência individual visa, portanto, o coletivo. Assim, o individualista que defende os direitos do indivíduo, defende os interesses vitais da sociedade (Durkheim, 2016, p. 59). Se, por um lado, há um culto ao homem e à autonomia da razão, isso não significa que se cultua o indivíduo empírico, mas a liberdade de pensamento – uma liberdade que conta com a comunidade de intelectuais que são referências para o pensamento individual.

Tendo esse panorama em mente, podemos nos perguntar sobre os circuitos de afetos que circulam em nossa sociedade no item *Circuito de afetos*. Durkheim destaca como o poder coercitivo das normas é determinante para que evitemos um estado de anomia. Em nossa sociedade, a ideia de um poder coercitivo exterior ao indivíduo vai contra o princípio da liberdade individual. Uma das consequências desse princípio é o medo, a insegurança, a incerteza e a falta de garantia como experiências que se tornaram constitutivas em nossa sociedade, o que nos leva a pensar que vivemos em um estado de anomia permanente, partindo dos pressupostos de Durkheim. As análises de Zygmunt Bauman nos ajudam a pensar o individualismo contemporâneo e o preço desse individualismo, sendo cada indivíduo responsável pela sua própria sobrevivência. Bauman descreve e reflete sobre a insegurança, a incerteza e a ausência de garantia como afetos internalizados em nossas vidas devido a esse individualismo. Indício de que, nessa situação, aquela educação moral não se adequaria.

Considerando a nossa sociedade, temos um descompasso entre a proposta da escola atualmente e os afetos em circulação – questão que desenvolvemos no item *Um horizonte de pensamento: da disciplina à lei da negociação*. Pensando a escola como uma tecnologia de época, ela se modificaria de acordo com as mudanças nos valores sociais. Entretanto, a

escola contemporânea carrega resquícios de outras épocas, esperando que os alunos se adequem a uma forma de ser que seria incompatível com nossa era. Em uma sociedade industrial, por exemplo, não é estranho que haja uma educação que é marcada pela docilização dos corpos. Nossa sociedade, por sua vez, viveria em uma era neoliberal, em que inclusive a escola é vista com espírito empresarial. Paula Sibilia nos ajuda a pensar uma incompatibilidade entre os valores neoliberais com finalidades educativas ainda pautadas em pressupostos iluministas. É preciso destacar que os valores neoliberais criam uma forma de vida, uma nova razão do mundo, como afirmam Pierre Dardot e Christian Laval. Consequentemente, podemos pensar em uma nova ordem educativa mundial – uma escola liberal e utilitarista, como analisam Laval e Louis Weber. Diante dessa realidade, sem uma norma coercitiva exterior que guia os indivíduos, Sibilia propõe, por exemplo, que as regras na escola devem ser negociadas com os alunos.

Na conclusão desse estudo, trazemos à tona que é a anomia que organiza as reflexões de Durkheim. Se vivemos em um estado de anomia, segundo os critérios do sociólogo, ao mesmo tempo que a liberdade individual se torna o valor maior em nossa sociedade, estamos diante de um paradoxo: não é possível instigar uma coerção externa sem restringir a liberdade individual. Lembramos que não é estranho que haja, ao mesmo tempo, a restrição da liberdade individual com a instauração do neoliberalismo, como foi no caso do Chile. Isso não explica, mas indica porque se pode ter um aumento de escolas militares (cujos valores e pressupostos estão ancorados na restrição da liberdade) mesmo em uma sociedade pautada por valores neoliberais. Por outro lado, pensando nas escolas que primam pela liberdade individual, o que essa reflexão de Durkheim teria a nos dizer? Veremos que essa reflexão não se trata de uma curiosidade acadêmica. Defendemos que não podemos retirar um elemento do conjunto de valores apresentados por Durkheim e defendê-lo atualmente, ou seja, não teria sentido defender uma educação moral em uma sociedade que concebe qualquer coerção externa como corrosiva. Entretanto, as reflexões de Durkheim podem nos levar a pensar que é

preciso definirmos a finalidade da educação hoje segundo ao menos dois critérios: ou nos adequando aos valores sociais vigentes, ou pensando a escola como lugar de resistência. Essa seria a força do pensamento de Durkheim para a educação contemporânea: levar-nos a refletir a finalidade educativa.

Correlação entre moralidade e afetos

A fim de iniciarmos a análise sobre o sentido da retomada da educação moral proposta por Durkheim na contemporaneidade, faz-se necessário analisarmos o modo como o sociólogo compreende a educação com o circuito de afetos que essa sociedade gera. Em um curso ministrado no começo do século XX, Émile Durkheim descreve essa situação sobre a educação:

Uma classe bem disciplinada tem uma atmosfera de saúde e de bom humor. Cada um está em seu lugar e se sente bem. A ausência de disciplina, ao contrário, produz uma confusão que causa sofrimento até mesmo àqueles que parecem tirar proveito da situação [...]. A criança, assim como o adulto, não está em condições normais quando não há nada que a limite, que lhe imponha moderação, que a obrigue a não exceder sua natureza (Durkheim, 2008, p. 153).

Ao lermos as reflexões sociológicas de Durkheim, percebemos que a verdadeira base normativa da vida social está na moralidade – ela é “[...] o pão cotidiano sem o qual as sociedades não podem viver” (Durkheim, 1999, p. 16). Mas, há uma dimensão de circuito de afetos que é preciso levar em consideração nessa moralidade. Na verdade, uma reflexão que nos permite pensar que a sociedade é um sistema produtor de afetos (reprodutor social de afetos), como se toda assunção normativa fosse produtora de afetos (igualmente de sofrimentos). Durkheim pode assim pensar a sociedade como um todo: uma certa maneira de ser social (que é

diferente de se pensar cada indivíduo isoladamente ou sua somatória). Por exemplo, um modo de ser feliz que é comum em uma comunidade – como uma ideia abstrata de felicidade média que serviria de referência (um padrão de referência na vida pessoal, mesmo que abstrato). Da mesma forma, pode afirmar que, em estado de anomia, sem regras claras, a sociedade vive em um estado mórbido.

A felicidade, nesse caso, seria uma média, segundo Durkheim: não poderia ser aumentada de forma infinita, pois não haveria uma correlação direta entre o aumento de estímulos agradáveis e o aumento de felicidade. Assim, a felicidade seria restrita, estaria em uma faixa média, e os prazeres, igualmente, não poderiam nem ser muito intensos nem muito fracos. Ou seja, um estímulo deixa de ser agradável se for muito intenso ou muito escasso. Essa também seria a concepção de Durkheim sobre a saúde: uma média – um estado médio, em que “Aquém e além, o prazer ainda existe, mas não tem relação com a causa que o produz, ao passo que, nessa zona temperada, as menores oscilações são saboreadas e apreciadas” (Durkheim, 1999, p. 227). A felicidade seria como a saúde do organismo, em que há um desenvolvimento harmonioso de todas as funções, uma harmonia, aliás, consigo, com o outro e com o mundo.

As normas sociais, nesse caso, são responsáveis por prescrever o domínio de ação do indivíduo. Uma prescrição que delimita um campo social em que os afetos em circulação tornem a sociedade sadia. Uma sociedade sadia seria uma sociedade harmoniosa, em equilíbrio, com normas claras e bem definidas, em que as pessoas podem se guiar e se sustentar sem que haja medo de que seja apenas um estado passageiro, sem que haja insegurança de que os valores irão se modificar, ou uma indeterminação quanto às normas a se seguir. Assim, “O equilíbrio de sua felicidade [de um homem sadio] é estável porque é definido, e algumas decepções não serão suficientes para perturbá-lo” (Durkheim, 2000, p. 317). A manutenção de uma ordem, de um equilíbrio, lhe parece o fundamental para que o corpo social se mantenha. Não por acaso, a ideia de disciplina une regularidade e autoridade: as ações devem ser sempre regulares em condições determinadas, e isso só é possível se existe uma

autoridade. Eis por que o primeiro elemento da moralidade para Durkheim é o espírito da disciplina.

Durkheim defende que é preciso incorporar um estado de espírito que está na raiz da vida moral e por isso a educação moral seria incorporada na criança o mais cedo possível. Trata-se, nesse caso, de uma teoria prescritiva: de como a educação deve ser para se conduzir moralmente, segundo normas. Essas normas, preestabelecidas pelo costume e pelo direito, seriam regulares e coercitivas, pois ultrapassariam os indivíduos e se imporiam a todos.

A limitação, o constrangimento, as disciplinas, afinal, aparecem como constitutivos para que haja um equilíbrio. Aqueles que defendem que a disciplina é um mal são os que se impacientam frente a qualquer limitação, têm apetite ao infinito, são aqueles que defendem que o homem livre seria sem limites. Esses homens, segundo Durkheim, estariam defendendo um indivíduo sem limites, dando sinal de morbidez, de patologia, pois nada é mais doloroso ao homem do que a indeterminação segundo Durkheim. O homem é feliz quando determina para si fins alcançáveis, determinados, limitados, e só uma autoridade pode limitar nossos desejos imoderados: “É mediante a disciplina, e somente ela, que podemos ensinar a criança a moderar seus desejos de sua atividade; essa limitação é condição para a felicidade e para a saúde moral” (Durkheim, 2008, p. 57). A disciplina, portanto, nos dá a capacidade de autocontrole (sendo a moderação uma maestria de si), de conter nossas paixões e de nos conduzir com coerência, seguindo princípios constantes, superiores aos caprichos das paixões fortuitas. Mas essa disciplina não é “natural”, ela é coercitiva:

Quando se observa os fatos sociais tais como são e tais como sempre foram, salta aos olhos que toda educação consiste num esforço contínuo para impor à criança maneiras de ver, de sentir e de agir às quais ela não teria chegado espontaneamente. [...] Se, com o tempo, essa coerção cessa de ser sentida, é que pouco a pouco ela dá origem a hábitos, a tendências internas que a tornam inútil, mas que só a substituem pelo fato

de derivarem dela. [...] Essa pressão de todos os instantes que sofre a criança é a pressão mesma do meio social que tende a modelá-la à sua imagem e do qual os pais e os mestres não são senão os representantes e os intermediários (Durkheim, 2007, p. 6).

Como vemos, Durkheim defende algo aparentemente contraintuitivo para a nossa sociedade. Ele prescreve a regularidade, a norma, a estabilidade, a segurança, a disciplina. Isso não significa que a nossa sociedade é destituída de moralidade, mas que a moralidade que organiza nossas relações sociais se ancora em outros elementos². Vivemos em uma sociedade que Zygmunt Bauman (2001) define como líquida, em que os valores são instáveis, inseguros, incertos, em que nosso futuro é indeterminado. Vivemos como se a felicidade e os prazeres fossem ilimitados e que não deveríamos perder nenhum momento do presente, porque não sabemos se no futuro teremos outra oportunidade de gozar de algo, uma vez que haja uma insegurança, por exemplo, em como ganhar a vida, ao mesmo tempo em que não temos um referencial confiável para podermos tomar decisões e isso “[...] é um duro golpe no coração mesmo da política de vida” (Bauman, 2000, p. 28). Um duro golpe, porque a insegurança, o medo e a incerteza são forças que desestabilizam a solidariedade. Vivendo na incerteza, cada indivíduo busca encontrar uma

² No texto *Passado e Presente na Teoria Sociológica: algumas semelhanças e diferenças entre Émile Durkheim e Norbert Elias* (2012), Enio Passiani discute a relação entre socialização e moralidade na contemporaneidade, ressaltando que tanto Durkheim quanto Norbert Elias têm uma preocupação voltada aos processos de socialização que moldam a moralidade nas sociedades. No entanto, enquanto Durkheim enfatiza a moralidade como um fator essencial para a coesão social e a ordem, Elias adota uma visão mais dinâmica e histórica, considerando a moralidade como algo que se desenvolve ao longo do tempo, dentro de um processo social que envolve mudanças nas normas e comportamentos. Passiani sugere que, na contemporaneidade, a socialização e a moralidade estão sendo desafiadas por uma multiplicidade de fatores, como a aceleração das mudanças sociais e o enfraquecimento das instituições tradicionais. A moralidade, portanto, não é mais vista como algo fixo, mas como um campo em constante transformação, influenciado pela interação entre o indivíduo e a sociedade, refletindo as tensões e transformações do mundo moderno.

segurança em um emprego, por exemplo, mas sem uma ideia de interesse comum. Isso impede que as pessoas se unam; ao contrário, impulsiona que cada um busque “salvar” a si mesmo. Valores como a meritocracia, a concorrência, a guerra de todos contra todos, a indiferença com a dor do outro, o medo do outro, a vitória do mais forte, a culpabilização de si, o incentivo de desenvolvimento de habilidades etc., prevalecem em uma sociedade individualista. Como complementa Bauman (2001, p. 170): “Os medos, ansiedades e angústias contemporâneos são feitos para serem sofridos em solidão”. Assim, com o enfraquecimento dos laços sociais, as pessoas se sentem desamparadas.

Vivemos uma falta de garantia até mesmo para a sobrevivência; uma incerteza quanto ao futuro, em relação ao trabalho e nas relações amorosas; uma insegurança em relação à própria violência, em relação ao corpo, às posses e às pessoas próximas. As pessoas se sentem dispensáveis; o desemprego se torna estrutural (ninguém pode se sentir insubstituível); cria-se uma rotatividade de pessoas, obrigando que haja mudanças de plano constante; exigência constante de redução de custos, de pessoas, de tempo; empregos sem direitos; demissões sem avisos prévios; terceirização; enfim, tudo se torna temporário. Uma vida em que não podemos nos planejar: “Na falta de segurança de longo prazo, a ‘satisfação instantânea’ parece uma estratégia razoável. O que quer que a vida ofereça, que o faça *hic et nunc* [aqui e agora] – no ato. Quem sabe o que o amanhã vai trazer?” (Bauman, 2001, p. 185). Não se conta mais com recompensas futuras. Em um mundo incerto, o foco recai sobre o presente, em que os compromissos são temporários e as prioridades giram em torno de aproveitar oportunidades imediatas, descartando vínculos duradouros (Bauman, 2001, p. 186-187).

Entretanto, dissemos que Durkheim defende algo *aparentemente* contraintuitivo para a nossa sociedade, pois não é verdade que nossa sociedade não segue uma moral. Podemos afirmar que vivemos em um estado de anomia nas sociedades capitalistas contemporâneas. Entretanto, afirmar que vivemos em um estado anômico, seguindo Durkheim, não significa afirmar que vivemos em uma ausência de moralidade social, mas

que haja uma densidade moral baixa. Ou seja, haveria um consenso em torno da moral mais geral que estaria enfraquecida, assim como a capacidade das instituições em operar a internalização dessa moral.

Na verdade, se pensarmos na nossa sociedade neoliberal, vemos ao mesmo tempo uma racionalidade em operação e a presença de uma moralidade. Entretanto, uma moralidade de outra ordem, tal como a ideia de que cada indivíduo deve tornar-se, por assim dizer, empresário de si mesmo, procurando maximizar suas habilidades em busca de autonomia, liberdade, autoestima, autorrealização, autorresponsabilidade etc. (todos valores individuais), instrumentalizando as escolhas a serviço de um estilo de vida (voltado ao consumo). Por exemplo, no meio empresarial, a ideia de flexibilização, desenvoltura comportamental, rapidez em se adaptar, ser eficaz, são padrões-chave para se ser bem-sucedido em uma empresa. Ser bem-sucedido, nesse contexto empresarial, é ser um herói de si mesmo (se tornar uma autorreferência) – aquele que conquistou seu espaço por suas próprias forças e astúcia (meritocracia) (Ehrenberg, 2010). Isto é, não é preciso que alguém nos discipline, somos nós mesmos que nos autocobramos – nos tornamos um capital humano.

Tomamos como natural a busca dessa qualidade de vida a partir de valores claramente empresariais, em que se almeja uma unidade de si, autogoverno, controle da situação, autoestima etc. – como se as regras do empreendedorismo fossem as mesmas que devemos seguir em nossa vida pessoal, nos fazendo agir na vida cotidiana, na esfera do social e emocional tal como no domínio empresarial, em que tudo se torna um jogo de cálculo e de responsabilidade. A vida se torna um empreendimento em que procuramos maximizar nosso capital humano (também a inteligência emocional, o que poderia ser chamado capital afetivo (Illouz, 2011)). Aos que alcançaram esse ideal, dizem que é preciso governar a si mesmo, ter vontade de ganhar, ser capaz de reinventar a si, ser original. É isso que torna um indivíduo, meio à multidão, “alguém”, tanto na vida privada como na vida pública – passa a ter visibilidade social devido à sua autenticidade. Assim, ao pensarmos que vivemos em uma anomia social na

atualidade, afirmamos que a coerção não é mais de algo exterior ao indivíduo. Na verdade, todos os valores neoliberais se voltam ao indivíduo.

Entretanto, em uma sociedade líquida, como afirma Bauman, nada nos garante o futuro, nem mesmo a sobrevivência. Sem um referencial externo, a incerteza é vivida como um estado permanente. Durkheim previa esse tipo de situação como uma situação de crise, em que as pessoas perdem um referencial. A seu ver, “A cada momento da história, nossa sede de ciência, de arte, de bem-estar é definida como nossos apetites, e tudo o que ultrapassa essa medida nos deixa indiferentes ou nos faz sofrer” (Durkheim, 1999, p. 232). Consequentemente, sob o olhar de Durkheim, nossa sociedade atual seria patológica, pois viveria em um estado de anomia como norma (estado em que não há normas preestabelecidas que possam garantir o espaço de reconhecimento social), tendo estabelecido que não haja um limite saudável para conter os desejos. O desejo ilimitado e a ausência de critérios claros transformam a busca por satisfação em um sofrimento de indeterminação, causado pela incapacidade de fixar-se em um objeto (Alves; Sanches; De Luccia, 2018, p. 119).

Durkheim destaca que a questão não está em desejar algo e supostamente não ter uma situação financeira para satisfazer seu desejo. Não se trata exatamente de um descompasso entre desejar algo e não poder adquiri-lo. Durkheim expõe que há aumento de suicídios tanto em crises econômicas como em momentos de crescimento de riqueza. Ou seja, não é a perda ou ganho material o problema, mas a perda de um referencial normativo. Atualmente, viveríamos em um estado de indeterminação que nos levaria a uma perda de sentido da vida; melhor, uma perda simbólica de referencial. Em uma sociedade de incertezas e riscos, os elos sociais se desfazem. É nesse sentido que pensamos que Durkheim pode nos levar a repensar nossas formas de vida contemporânea ao defender que há um mal-estar no excesso, na desmedida, na indisciplina.

Para Durkheim, não há uma correlação direta entre aumento de felicidade e progresso do homem. Ou seja, o progresso da ciência não traz necessariamente felicidade, afinal, outras gerações eram felizes, além do que, há povos não desenvolvidos, tecnicamente falando, que são felizes e

não desejam mudar. A felicidade estaria mais próxima de uma forma de vida que é prazerosa e contínua: sem muitos prazeres nem escassez. Do mesmo modo, a felicidade não é uma soma de prazeres, é um estado geral e constante: uma atividade contínua. Enquanto uma disposição permanente, quando acontece alguma desgraça, o homem sabe que um estado de harmonia é possível e que pode ser reinstaurado. A busca incessante de prazeres imediatos, por exemplo, seria angustiante, pois nos levaria a uma desmedida, a um excesso constante. A busca pelo novo seria um exemplo: os indivíduos que dizem não se satisfazerem com nada “[...] têm sede de coisas impossíveis, gostariam de pôr outra realidade no lugar da que lhes é imposta. No entanto, esses descontentes incorrigíveis são doentes, e o caráter patológico de seu caso apenas confirma o que acabamos de dizer” (Durkheim, 1999, p. 249).

A disciplina entra como um elemento essencial, exatamente para que as crianças incorporem as normas, a moral vigente. Sem disciplina, o homem se deixa guiar pelos prazeres imediatos e cai em uma lógica de mudança de objetos de satisfação sem fim, pois nada o satisfaz. É isso que Durkheim denomina *estado de indeterminação*: quando não há um fim determinado, um objetivo alcançável; por outro lado, “Perseguir um fim inalcançável por hipótese é, portanto, condenar-se a um perpétuo estado de descontentamento” (Durkheim, 2000, p. 314). Ou seja, o desejo é insaciável; se nossa sociedade incentiva o consumo, por exemplo, incentiva alimentar esse desejo desenfreado:

Em si mesma, abstraindo-se todo poder exterior que a regula, nossa sensibilidade é um abismo sem fundo que nada é capaz de preencher. Mas então, se nada vem contê-la de fora, ela só pode ser uma fonte de tormentos para si mesma. Pois desejos ilimitados são insaciáveis por definição e não é sem razão que se considera a insaciabilidade como sinal de morbidez. Já que nada os limita, eles sempre ultrapassam, e infinitamente, os meios de que dispõem; nada portanto pode acalmá-los. Uma sede inextinguível é um suplício perpetuamente renovado (Durkheim, 2000, p. 313).

As reflexões de Durkheim sobre a moralidade, portanto, nos revelam uma preocupação com a desagregação social, a perda dos vínculos e o esfacelamento da estrutura social. A preocupação de Durkheim estava voltada aos riscos de uma sociedade que se organiza em torno do indivíduo como seu núcleo. E esse risco tem nome: estado de anomia. A anomia social, que se observada em situações de crises sociais pontuais, frequentemente, passa cada vez mais a se tornar uma regra de socialização. Compreendamos melhor em que consiste a anomia e seus riscos.

Anomia

Compreender em que consiste o estado de anomia e em que medida estamos vivenciando uma experiência social anômica é fundamental para analisarmos a possível ideia de um retorno a uma educação moral nos moldes durkheimianos. Iniciemos nossa análise sobre a anomia a partir de uma passagem fundamental: “As paixões humanas só se detêm diante de uma força moral que elas respeitam. Se qualquer autoridade desse gênero inexistente, é a lei do mais forte que reina e, latente ou agudo, o estado de guerra é necessariamente crônico” (Durkheim, 1999, p. VII). É de maneira categórica e quase hobbesiana que Durkheim afirma os riscos que uma sociedade corre quando mergulha em um estado de anomia social. Ela representa o esfacelamento das estruturas sociais que orientam e vinculam os indivíduos. Índice maior da desagregação social e da perda de referências normativas e morais, a anomia se colocava – e ainda é uma questão atual – como um problema social que devia ser combatido e evitado.

As reflexões de Durkheim sobre os riscos da anomia social nos indicam também a contrapartida dessa questão: a importância de pensarmos a vida social a partir da produção de vínculos sociais que não se estabeleçam somente entre os indivíduos, mas entre os indivíduos e o social. Ou seja, a contrapartida da anomia é o reforço da vinculação do

indivíduo com algo que existe exteriormente a ele. Em larga medida, a análise da vida social em Durkheim – e mais especificamente sobre o problema da educação moral dos indivíduos – nos conduz para uma conclusão comum: é preciso insistir na ideia de que a sociedade não é um somatório de indivíduos concebidos como átomos sociais vinculados uns com os outros, mas um corpo social que se organiza a partir de uma moralidade exterior aos indivíduos e com a qual os indivíduos se vinculam.

A preocupação de Durkheim com a anomia social é fruto de sua reflexão sobre a sociedade europeia do século XIX que, de modo sempre mais acelerado, desvinculava-se das antigas tradições e valores, avançava em seu progresso tecnológico e científico, modificava as estruturas da produção e do trabalho, ampliava e intensificava a divisão do trabalho social e se via às voltas com um crescente individualismo ancorado na diferenciação e especialização dos sujeitos no interior dos processos produtivos.

A questão do trabalho e a ampliação de sua divisão é um ponto de partida importante para compreendermos essa questão. Em sua obra *Da divisão do trabalho social*, Durkheim analisa a centralidade que o trabalho assumiu no interior da vida social e os impactos da divisão social do trabalho na organização da sociedade. Sobre as funções econômicas, ressalta: “[...] enquanto, outrora, desempenhavam apenas um papel secundário, hoje estão em primeiro plano. Estamos longe do tempo em que eram desdenhosamente abandonadas às classes inferiores [...]” (Durkheim, 1999, p. VIII). Evidentemente, o trabalho em si não constitui a causa dos processos de anomia social, mas sim a sua desregulamentação: “[...] uma forma de atividade que tomou tal lugar na vida social não pode, evidentemente, permanecer tão desregulamentada, sem que disso resultem as mais profundas perturbações” (Durkheim, 1999, p. VIII). A questão, assim, é deslocada: não é o trabalho que se encontra na base da anomia social, mas a sua desregulamentação. O que isso significa? Significa dizer que a atividade produtiva, quando realizada alheia a um sistema de normas e regras, pode produzir perturbações na vida social. E isso na medida em

que a desregulamentação permite a existência de um tipo de atividade humana que não encontra vinculação com o sistema de normas e regras morais e sociais exteriores aos indivíduos, mas tão somente sua vinculação se restringe ao âmbito individual.

Ao longo de suas análises, Durkheim insiste nessa contraposição que é importante para toda vida social: o indivíduo e o coletivo. Se prescindirmos daquilo que é da ordem coletiva, exterior às consciências individuais, exterior aos próprios indivíduos, produziremos um tipo de socialização patológica. Há uma necessidade de que algo, de ordem coletiva – uma moralidade, uma lei – sobreponha-se aos indivíduos como modo de coerção e limitação de seus impulsos e interesses. Na ausência de um tal poder coercitivo, abriríamos as portas para o estado de guerra, como se ressaltou acima. Modo de dizer que, se os vínculos sociais entre os indivíduos forem ditados por interesses particulares (seja dos próprios indivíduos, seja dos próprios atores econômicos), não somente o sistema moral coletivo tende a entrar em colapso, mas algo de um sistema de regras que regulam as ações dos indivíduos perde sua eficácia e existência. Essa é a perspectiva que Durkheim propõe para a sua época: “[...] para que a anomia tenha fim, é necessário, portanto, que exista ou que se forme um grupo em que se possa constituir um sistema de regras atualmente inexistente” (Durkheim, 1999, p. X).

Essas análises parecem antever as consequências do individualismo no campo das relações sociais como um todo. Em um sistema econômico constituído por ao menos dois polos desiguais e divergentes em seus interesses (patrão e empregado, por exemplo), qualquer tentativa de relação ou contrato entre eles será revestida de uma aparência de legitimidade, quando na verdade expressam somente o estado geral das coisas. Ou seja, se a relação entre os indivíduos for intermediada pela própria natureza da individualidade, estaríamos fadados a um tipo de socialidade efêmera e precária. É nessa direção que Durkheim avalia a importância dos grupos sociais como sindicatos e corporações – menos para ressaltar seu caráter revolucionário, mas para poder pensar na direção de uma relação que fosse pautada pelo coletivo, não pelo individual. A

importância das corporações estaria na influência moral que poderiam exercer nas relações econômicas. O grupo profissional exerce um poder moral que reforça a solidariedade entre trabalhadores e limita os egoísmos individuais, atenuando a aplicação da lei do mais forte nas relações econômicas (Durkheim, 1999, p. XVI).

O grupo profissional cumpriria ao menos duas funções: primeiro, de agregar ideias, valores e interesses dos indivíduos em torno de um mesmo agrupamento; segundo, vincular o grupo profissional particular a uma totalidade coletiva, social, exterior a todos eles. Resgatemos um aspecto central de sua concepção quando diz: “[...] esse apego a algo que supera o indivíduo, essa subordinação dos interesses particulares ao interesse geral, é a própria fonte de toda atividade moral [...]” (Durkheim, 1999, p. XXI). É exatamente a ausência ou efemeridade desse elemento extra individual que se afigura como causa de estados de anomia social. Poderíamos nos questionar: quais as consequências de uma desagregação social? Que tipo de perturbações, como diz Durkheim, ela poderá produzir?

Em sua obra *O suicídio*, Durkheim nos conduz por uma reflexão sobre as causas do aumento das taxas de suicídio na Europa no século XIX. Partindo de uma série de dados estatísticos sobre os suicidas, o sociólogo tenta apontar o impacto dos fatos sociais na redução, manutenção e aumento das taxas de suicídios em uma determinada sociedade. A importância dessa obra para a nossa reflexão está precisamente localizada no capítulo sobre o suicídio anômico. Nesse capítulo, Durkheim nos convida a refletir sobre um tipo de suicídio que tem fortes relações com o equilíbrio ou desequilíbrio da vida social, econômica e política. A tese que orienta suas reflexões é que as taxas de suicídio entre os indivíduos podem estar vinculadas a um desequilíbrio social, uma “[...] perturbação da ordem coletiva” (Durkheim, 2000, p. 311). A esse estado social de desregramento ou declínio das regras tradicionais, das normas, da moralidade, chama-se *anomia*.

A anomia pode ser causada por ao menos dois elementos: desregulações esporádicas e intermitentes, ou por um estado crônico

em que essa desregulamentação se torna a própria regra de uma determinada forma de relação social. É esse estado crônico – para vincularmos tais análises com nossas observações precedentes – que Durkheim percebe no mundo do comércio e da indústria de sua época. Essa posição se verifica em duas passagens importantes: “[...] há um século, com efeito, o progresso econômico tem consistido principalmente em liberar as relações industriais de toda regulamentação” (Durkheim, 2000, p. 323), desde a liberação da moralidade religiosa que se vinculava ao mundo do trabalho, até a liberação das leis governamentais de regulamentação do trabalho. O avanço dessa liberalização culmina em um ponto importante: “[...] a indústria, em vez de continuar sendo considerada como um meio com vistas a um fim que a ultrapassa, tornou-se o fim supremo dos indivíduos e das sociedades” (Durkheim, 2000, p. 325). Nesse âmbito específico da vida social, observa Durkheim, o estado de anomia (frequentemente vinculado a situações esporádicas) torna-se uma norma: “[...] eis a efervescência que reina nessa parte da sociedade, mas que, dela, estendeu-se para o resto” (Durkheim, 2000, p. 325).

Nesse jogo de relações entre o individual e o social, o mundo comercial e industrial da época de Durkheim parece construir um tipo de sociabilidade marcada por uma intensificação dos impulsos egoístas e projetar o indivíduo em uma busca por uma satisfação desses impulsos que parece não encontrar limites ou regulações. A reflexão de Durkheim tem como consequência que, sem limitação, produziríamos uma sociedade de consumo e de produtividade constante, como se esses elementos fossem fins em si mesmos. Vejamos uma passagem central sobre esse prognóstico:

[...] nas sociedades em que é submetido a uma sadia disciplina, o homem também se submete mais facilmente aos golpes do destino. Habitado a se restringir e a se conter, o esforço necessário para se impor um pouco mais de restrição lhe custa relativamente pouco. Mas quando, por si só, qualquer limite é odioso, como uma limitação mais estrita não iria parecer insuportável? A impaciência febril em que se vive não inclina à resignação. Quando se tem como

único objetivo ultrapassar constantemente o ponto a que se chegou, como é doloroso ser empurrado para trás! (Durkheim, 2000, p. 326).

Esse trecho nos revela um outro aspecto do estado de anomia. Enquanto estado de desregulação, ele se caracteriza pela perda de referências e regulação das relações e das estruturas sociais. Qual o problema dessa perspectiva? Durkheim nunca deixou de observar como o estado de anomia expressa uma situação social patológica. Lembremos das páginas centrais d’*As regras do método sociológico* em que o sociólogo define o caráter patológico ou anormal de um fato social a partir de uma inconstância em relação a uma determinada sociedade e um determinado recorte histórico. Ao analisar o suicídio – tomado como um fato social – o sociólogo francês observa que, dentre aqueles que ocupam funções ligadas ao comércio e à indústria, os índices aumentam constantemente. Entretanto, como a sociedade industrial faz da própria anomia uma norma, o aumento dos casos de suicídio e a manutenção de seus altos índices é tomado como um fenômeno corriqueiro e normal: “[...] essas disposições são tão inveteradas que a sociedade se habituou a elas e se acostumou a vê-las como normais” (Durkheim, 2000, p. 327).

Sua análise nos aponta para o fato de que uma sociedade que normaliza a anomia como forma predominante de regulação social, *normaliza* também a desregulação produzida por ela. Naturaliza, assim, comportamentos e modos de socialização que, em outras épocas, seriam tomados como patológicos, sobretudo por seu caráter de desregulação e desestabilização social: “[...] a anomia é, portanto, em nossas sociedades modernas, um fator regular e específico de suicídios; é uma das fontes em que se alimenta o contingente anual” (Durkheim, 2000, p. 328). Por isso o sociólogo elabora a noção de suicídio anômico.

Durkheim nos apresenta ao menos três tipos de suicídios cujas causas estão vinculadas aos laços sociais estabelecidos entre indivíduo e o coletivo. O suicídio egoísta tem como traço fundamental a perda de vínculo ou o afrouxamento do laço que nos vincula à sociedade. O egoísmo diz respeito aqui a um processo de individualização resultante do

afrouxamento ou desaparecimento dos vínculos sociais, “[...] o estado em que se encontra o eu quando vive sua vida pessoal e só obedece a si mesmo [...]” (Durkheim, 2000, p. 275). Tudo se passa como se o componente social de nossa existência fosse cedendo lugar ao eu, que se ergue cada vez mais como um átomo social: “O egoísmo não é apenas um fator auxiliar dele; é a sua causa geradora. Se, nesse caso, o vínculo que liga o homem à vida se solta, é porque o próprio vínculo que o liga à sociedade se afrouxou” (Durkheim, 2000, p. 266).

Por outro lado, o suicídio altruísta tem como causa o excesso e a força que o social exerce sobre o indivíduo. Mas essa forte presença do social no indivíduo deve ser pensada também a partir de um enfraquecimento ou quase anulação do individual frente ao social; Durkheim distingue dois tipos de suicídio: um causado pelo excesso de individuação, em que o indivíduo se afasta da sociedade, e outro pela falta de individuação, em que a sociedade mantém o indivíduo sob dependência extrema (Durkheim, 2000, p. 275).

No suicídio egoísta, nos diz Durkheim, há um excesso de individuação produzido por um afrouxamento ou perda do vínculo social. No suicídio altruísta, ao contrário, o social acaba por anular o indivíduo. Por isso Durkheim ressaltará que o caráter altruísta “[...] expressa o estado contrário, aquele em que o eu não se pertence, em que se confunde com outra coisa que não ele, em que o polo de sua conduta está situado fora dele, ou seja, em um dos grupos de que faz parte” (Durkheim, 2000, p. 275). Há uma perda de pertencimento de si no altruísmo, e um excesso de pertencimento de si no egoísmo. O pressuposto fundamental dessas hipóteses vem do fato de que Durkheim considera todo indivíduo a partir de uma dupla dimensão, individual e social: “Em outras palavras, se, como se disse muitas vezes, o homem é duplo, é porque ao homem físico se sobre põe o homem social” (Durkheim, 2000, p. 264)

É a partir dessas distinções que podemos compreender melhor a questão do suicídio anômico. A situação social anômica frequentemente é pensada a partir de graves perturbações sociais como guerras, crises econômicas ou catástrofes sociais. Entretanto, quando essas situações

deixam de ser esporádicas e passam a ser crônicas, a anomia se torna um problema sociológico de primeira ordem. É o caso da análise que Durkheim fará sobre o âmbito da indústria e do comércio, pois nesse campo da vida social “[...] o estado de crise e de anomia é constante e, por assim dizer, normal” (Durkheim, 2000, p. 325). O que difere o suicídio anômico dos precedentes?

Durkheim identifica um terceiro tipo de suicídio, distinto dos anteriores, causado pela desregulação da atividade individual. Enquanto o suicídio egoísta resulta da perda de sentido na vida e o altruísta de um sentido externo a ela, este decorre do sofrimento gerado pela falta de regras que orientem as ações (Durkheim, 2000, p. 329).

Ao ressaltar o elemento da regulação, Durkheim está apontando para um tipo de socialização que se torna patológico. Ou seja, não se trata mais de uma análise de vínculos sociais, frouxos ou excessivo, egoístas ou altruístas, mas de um modo de regulação da vida social. O suicídio anômico distingue-se do egoísta pelo aspecto da relação entre indivíduo e sociedade que é afetado. Enquanto no suicídio egoísta a ausência da sociedade resulta na perda de sentido da atividade coletiva, no anômico ela deixa de regular as paixões individuais, permitindo que se tornem descontroladas (Durkheim, 2000, p. 329).

É na ausência de limitação das paixões e dos desejos que o estado anômico se produz. A anomia é um estado em que o coletivo não produz coerção sobre os impulsos individuais, por isso ela é vista da perspectiva da regulação. O problema é que, para se sair desse estado, seria preciso se voltar ao que se perdeu: “O estado de desregramento ou *anomia*, portanto, ainda é reforçado pelo fato de as paixões estarem menos disciplinadas no próprio momento em que teriam necessidade de uma disciplina mais vigorosa” (Durkheim, 2000, p. 322).

Sabemos como as análises de sua sociologia se constroem na virada do século XIX para o XX, momento em que se verifica na Europa uma efervescência científica e um desenvolvimento tecnológico e industrial sem precedentes. As transformações sociais produzidas pelo avanço nos modos de produção e na organização do trabalho modificam

sensivelmente os modos de relação social em comparação aos períodos antecedentes a essas transformações. O aumento da divisão do trabalho, analisa Durkheim, parece ir de par com o declínio das regras morais e das normas que orientavam e perpassavam a vida social. A consequência desse processo é a instauração de uma sociedade que transforma o indivíduo em seu núcleo na medida em que os valores e normas coletivas entram em declínio. Não por menos, a indicação maior do estado de anomia social foi dada a Durkheim a partir das mudanças econômicas de sua época que tinham como ponto central, em larga medida, a desregulamentação das relações de trabalho e produção (Durkheim, 2000, p. 323-329).

O saldo desse processo é um estado de anomia social. Por anomia social, entende-se o estado da vida social em que a ordem propriamente coletiva de nossas relações entrou em declínio e se tornou ineficaz na regulação e restrição dos impulsos e vontades individuais. O individual parece sobrepor-se, de certa maneira, ao coletivo. Se antes as relações de trabalho pareciam ser reguladas por uma ordem que ultrapassava seus próprios limites, agora parece ser a própria lógica da produção e do trabalho que se torna um fim em si mesmo. Nada parece ir além ou está acima da própria necessidade de trabalhar e potencializar as capacidades de produção. A anomia se instaura também como ausência de finalidade de nossas ações. Tudo se passa como se os ideais entrassem em declínio.

As reflexões precedentes sobre a anomia nos forneceram elementos importantes na compreensão da questão central desse artigo: teria sentido retomarmos uma educação moral como nos propõe Durkheim? Precisamos ainda orientar a discussão para a segunda parte do problema: a educação. As reflexões de Durkheim nos permitem pensar sobre a relação entre o declínio da autoridade (compreendida como instância moral e coletiva) e a educação.

Disciplina moral – educar os afetos

Lembremos como Durkheim, nas aulas que ministrou entre 1902-1903 na Sorbonne, nos direciona para uma compreensão da educação como uma instituição capaz de produzir nos indivíduos (nas crianças em especial) a instauração de regras sociais que orientam a vida em sociedade. É nesse sentido que Durkheim retoma um elemento fundamental da educação escolar e que, contemporaneamente, constitui ainda um problema para a educação: a *disciplina*.

Para o sociólogo, para que as regras sociais possam ser compreendidas pela criança, para que ela se vincule a esse ordenamento, é preciso que se construa o que Durkheim chama de espírito da disciplina. Por espírito da disciplina devemos entender o conjunto de elementos presentes de maneira incipiente na criança e que, se desenvolvidos, permitirão a vinculação do indivíduo ao conjunto da vida social. Esses elementos precisam ser desenvolvidos, e a educação escolar é o agente primário no desenvolvimento e no fortalecimento desses elementos. Quais são os elementos que, segundo Durkheim, compõem o espírito da disciplina? São dois: o gosto pela regularidade e pela moderação dos desejos e a maestria de si (Durkheim, 2008, p. 134-136).

Esses elementos são importantes na formação educacional das crianças porque a vida social, a ordem moral que ela sustenta, não poderia funcionar se não houvesse uma disposição dos indivíduos a uma certa regularidade no cumprimento de suas obrigações. Por outro lado, a vida social exige dos indivíduos uma certa capacidade de regulação e moderação de seus próprios desejos – uma limitação de suas vontades e um controle de si mesmos. É no desenvolvimento dessas duas pré-disposições que Durkheim localiza a tarefa da educação: “Essa enorme distância, que a humanidade levou séculos para percorrer, deve ser superada pela criança em poucos anos, e essa é a tarefa da educação [...]. É preciso constituir por inteiro um estado completamente novo, que não está pré-formado na criança” (Durkheim, 2008, p. 137). Entretanto, essa tarefa

não poderá ser plenamente cumprida se não houver, na criança, uma pré-disposição já constituída para que seu desenvolvimento seja possível.

O gosto pela regularidade e pelo hábito existe na criança de maneira incipiente. Sua atenção e seus interesses são fugazes e dispersos, levando-a a se concentrar pouco em uma determinada atividade e a obedecer vagamente a hábitos e repetições. Por isso é preciso despertar e desenvolver essas disposições como elemento fundamental que operará na vida social futura. Mas a observação nos mostra que, apesar de manter um interesse instável sobre as coisas que a cerca no mundo, a criança possui também um gosto pela rotina. É sobre o gosto pelo hábito e pela regularidade, ainda incipientes, que a educação pode incidir de maneira mais proveitosa na formação moral do indivíduo. Ou seja, Durkheim nos aponta para uma ideia de educar os afetos.

Durkheim chama de *tradicionalismo* a tendência da criança em repetir certos comportamentos e ações que se estabeleceram em sua vida com o mínimo de regularidade e organização. Essa tendência à repetição, a manter um estado de coisas antes efetivado, é fundamental para a educação moral. É sobre essa tendência que a educação escolar poderá incidir e aperfeiçoá-la, pois a vida social depende do afloramento dessa tendência. Durkheim aponta que, embora o tradicionalismo não seja um estado moral, ele serve como um ponto de apoio na educação da criança. O hábito, devido à instabilidade psíquica infantil, pode ser usado para corrigir e estabilizar o comportamento, ajudando a criança a adquirir rotinas regulares. Isso evita os extremos de mobilidade excessiva e uma rotina rígida, promovendo um comportamento mais equilibrado, o que representa uma iniciação à vida moral (Durkheim, 2008. p. 141)

Nessa disposição ao tradicionalismo, que ainda existe de maneira incipiente na criança e precisa ser desenvolvida, que se encontra, diz Durkheim, “[...] uma abertura através da qual a ação moral pode ser introduzida na alma da criança” (Durkheim, 2008, p. 141). O tradicionalismo constitui esse primeiro elemento do espírito da disciplina. Mas a pura repetição das ações e a criação do hábito e da vida regular não

são suficientes para a ancoragem da vida moral na criança. Passemos ao segundo elemento do espírito da disciplina.

A moderação e o controle dos impulsos e desejos constituem o segundo elemento importante na formação de um ser social. Essa moderação, afirma Durkheim, não diz respeito somente a um movimento interno à criança que, por conta própria, restringiria e regularia seus impulsos. Mas a contenção dos próprios desejos diz respeito também a uma sensação de que há algo fora da criança que se apresenta como um limite para suas vontades: “[...] é preciso ainda que ela tenha o sentimento de que fora dela existem forças morais que limitam suas próprias forças, as quais ela precisa levar em consideração, diante das quais sua vontade deve se inclinar” (Durkheim, 2008, p. 141). É na criação dessa sensação que a educação moral deve incidir. Como despertar essa sensação na criança?

É nesse momento que Durkheim se vale da ideia de sugestibilidade da criança. Comparada a um indivíduo hipnotizado, a criança é vista a partir de uma condição de passividade em relação a seus pais e professores. Essa passividade consiste na pouca capacidade da criança de impor resistência a uma sugestão, ordem ou ideia que se apresente de uma maneira imperativa sobre ela. Ou seja, ela será tanto mais bem aproveitada na formação do ser social quanto mais firmeza houver por parte dos pais e educadores na introdução de ideias, ordens ou comportamentos. O tom imperativo que os pais e educadores dão às suas ordens está diretamente ligado à eficácia dessa ordem na formação da criança.

Assim, o trabalho que a educação escolar realiza sobre a tendência à vida regular e habitual da criança e a regulação e moderação de seus desejos produz o que Durkheim chama de *força* ou *autoridade moral*: “Uma autoridade moral se caracteriza por se tratar de uma força que age sobre nós externamente, sem coerção material, nem atual, nem eventual, por intermédio de um estado interior” (Durkheim, 2008, p. 144). A educação tem a tarefa de fecundar essas tendências indeterminadas presentes na criança desde a mais tenra idade (Durkheim, 2008, p. 145).

É a partir dessas considerações que podemos avançar em direção à compreensão do papel da disciplina escolar na formação da criança. A disciplina não tem, para Durkheim, somente sua dimensão negativa de restrição e controle dos indivíduos. Ela é também o conjunto dos procedimentos necessários à formação de um ser social capaz de compreender-se vinculado aos outros indivíduos que compõem a sua comunidade. Ou seja, a ênfase que Durkheim dará à disciplina está menos em seus procedimentos específicos e mais no efeito que ela pode produzir socialmente:

E, no entanto, é preciso que a criança aprenda o respeito pela regra; é preciso que aprenda a fazer seu dever porque é seu dever [...]. Na escola existe todo um sistema de regra que determina a conduta da criança [...]. Há um grande número de obrigações às quais a criança deve submeter-se. O conjunto dessas obrigações constitui o que chamamos de disciplina escolar. É com a prática da disciplina escolar que se torna possível inculcar na criança o espírito da disciplina (Durkheim, 2008, p. 149).

Percebamos no trecho acima que os elementos que compõem a disciplina escolar, as regras, as obrigações e as limitações às quais a criança deve se submeter no âmbito escolar não devem ser consideradas elementos que possuem sentido em si mesmos. Ou seja, Durkheim não está pensando a disciplina *pela* disciplina, mas como um conjunto de práticas que criam no indivíduo uma disposição para a disciplina, ou seja, para a relação dele com as regras e normas sociais. Por isso a disciplina em Durkheim deve ser considerada em relação dissimétrica com a punição. O valor da disciplina não pode ser construído pela punição que pode ser atribuída a ela, mas a disciplina deve ser capaz de produzir um valor por si mesma, como um gosto pela disciplina: “[...] ela não consiste em um mero artifício destinado a fazer reinar uma paz exterior, para permitir que as aulas se desenrolem tranquilamente. Ela é a moral de uma classe, como uma moral propriamente dita é o espírito do corpo social” (Durkheim, 2008, p. 149). A disciplina, portanto, é a moral que regula as relações sociais no interior da sala de aula: “Eis a verdadeira função da disciplina.

Não se trata de um simples procedimento destinado a dar trabalho para a criança, a estimular seu desejo de aprender [...]. Trata-se essencialmente de um instrumento de educação moral, difícil de ser substituído” (Durkheim, 2008, p. 150).

Durkheim pensa a sala de aula e a escola como uma pequena sociedade. A disciplina, nesse caso, seria o sistema moral que regula esse microcosmo. Da mesma forma que ocorre na vida social complexa, também na sala de aula podemos pensar uma espécie de anomia quando a função da disciplina não é plenamente cumprida. Ao menos é isso que Durkheim nos indica nessa passagem:

Se, numa classe determinada, há um enfraquecimento da disciplina e, como consequência, uma desmoralização parcial, ao menos podemos esperar que ela seja passageira; mas se esse enfraquecimento for generalizado, se o sistema inteiro cair em descrédito aos olhos da opinião pública e dos próprios professores, a moralidade pública será então atacada em sua própria fonte (Durkheim, 2008, p. 152).

Analisemos a importância dessa passagem. Ela parece nos indicar o papel central da educação enquanto pilar da vida social e moral. O descrédito do sistema educacional, o enfraquecimento generalizado da disciplina escolar e a destituição da autoridade do professor não têm consequências restritas ao âmbito escolar e à classe de estudantes, mas um pilar importante da vida social correrá o risco de entrar em colapso. É toda a sociedade que está em risco quanto o sistema escolar perde sua força e função disciplinar.

O enfraquecimento e a consequente perda da referência disciplinar no âmbito escolar produzem um tipo de perturbação que não se limita somente no âmbito escolar, mas reflete em todo o desenvolvimento da vida social. Com o declínio da força disciplinar, os indivíduos – alunos, em primeiro plano, mas toda a sociedade, em consequência – perdem também um sistema de referência e orientação social.

O antídoto contra essa ausência de disciplina, por sua vez, não poderá ser o excesso de disciplina. Também uma escola altamente regulada em todos os níveis pode produzir o efeito contrário do esperado. É preciso que seja despertado um certo sentimento de respeito à disciplina, não um medo da punição. Na produção da disciplina não é suficiente impô-la à força; é fundamental que a criança sinta a autoridade moral que está presente na disciplina escolar que a torna respeitável (Durkheim, 2008, p. 154).

Por isso Durkheim concluirá algo importante: “[...] para que a própria criança preste deferência às prescrições da regra, é preciso que ela sinta o que a regra tem de respeitável, o que equivale a dizer que ela sinta a autoridade moral presente nela” (Durkheim, 2008, p. 158). A deferência não vem da punição que poderá acompanhar a norma violada, mas à própria regra. Não se trata também de criar uma criança obediente às regras e heterônoma em relação à sua vontade. Trata-se de direcionar a criança a uma *vontade do social*.

É nesse lugar que Durkheim reflete sobre a posição do professor. O professor aparece ao sociólogo como o revelador da regra disciplinar. O professor deve irradiar autoridade, sem ser autoritário. Como fazer isso? É a partir de si mesmo que o professor pode revelar aos alunos a regra disciplinar. Ou seja, é preciso que o professor “[...] sinta realmente presente nele essa autoridade que ele deve comunicar” (Durkheim, 2008, p. 154). Entretanto, não se trata de uma perspectiva pessoalizada da disciplina. Tudo se passa como se o professor fosse capaz de comunicar e revelar a regra disciplinar que perpassa nele tanto quanto nos alunos. Ele é uma espécie de mediador do indivíduo com o social. Não por menos a analogia que Durkheim faz é com a figura do padre: “[...] o que constitui a autoridade de que se reveste a atitude e a palavra de um padre é a ideia que ele tem de sua elevada missão” (Durkheim, 2008, p. 155).

Durkheim propõe que o professor deve se compreender como alguém que, em sala de aula, ocupa uma posição social, cuja função de educar e de ser o revelador dessa disciplina é o índice maior dessa posição: “Nessa autoridade, que emana de uma fonte tão impessoal, não há lugar

para o orgulho, nem para a vaidade, nem para o pedantismo. Ela resulta inteiramente do respeito que ele tem por sua própria função [...]” (Durkheim, 2008, p. 155). Por isso o esforço constante do professor em se afastar de qualquer possibilidade de identificação da regra e dos procedimentos disciplinares com a imagem pessoal do professor.

Durkheim destaca que a regra perde sua validade quando deixa de ser impessoal. O professor deve apresentá-la como algo superior a ele, não como sua criação pessoal, e ensinar às crianças que a regra se impõe igualmente a todos, incluindo ele, sem possibilidade de modificação ou flexibilização (Durkheim, 2008, p. 156). Adiante, conclui que a autoridade moral “[...] só pode advir de nosso vínculo mais estreito e mais íntimo com a única realidade que está verdadeiramente acima de nós, isto é, a realidade moral” (Durkheim, 2008, p. 158). A autoridade, assim, não é o professor, mas a realidade moral que perpassa tanto o aluno quanto o professor e que é revelada por esse no âmbito da instituição escolar.

Até o momento, ressaltamos o espírito da disciplina e os elementos que a ele estão vinculados como fundamentais na construção de uma educação moral para Durkheim. Mas há um segundo movimento que permite a consecução desse processo: a adesão a grupos sociais. Vemos um movimento muito claro no pensamento de Durkheim: a educação moral, função primordial da escola, consiste fundamentalmente na construção e aprofundamento das condições de possibilidade de vinculação do indivíduo ao social, de modo que a criança encontre algo fora de si que sustente seus vínculos sociais. Modo de dizer que a moralidade não é uma construção sobre o indivíduo para o indivíduo, mas é uma construção que parte do indivíduo e o direciona ao social.

Lembremos como essa ideia aparece na própria concepção que Durkheim tem sobre a escola. Ela é concebida como a intermediária entre a família e o Estado. Ela se coloca, assim, nesse lugar de transição de um grupo menos diferenciado para um grupo mais diferenciado. Operar nesse lugar é da natureza da escola: “[...] ao demandar da escola que ela prepare as crianças para uma vida social mais elevada do que aquela da família, nós não exigimos nada que já não seja conforme sua própria natureza”

(Durkheim, 2008, p. 226). Por isso que a adesão da criança aos grupos sociais torna-se “[...] a finalidade última da educação moral” (Durkheim, 2008, p. 223). Como efetivar essa adesão da criança aos grupos sociais?

Em um primeiro momento, Durkheim tenta se desvencilhar da concepção segundo a qual a criança é um ser egoísta e intransigente frente as suas vontades e desejos. De fato, há um egoísmo presente em toda criança, mas as tendências naturais ao hábito (tradicionalismo) e a receptividade às influências exteriores nos colocam diante de uma abertura ao outro e ao mundo que se manifesta como um potencial altruísta. É nessa abertura ao outro que está presente desde cedo nas crianças que a educação deve operar, reforçando e aprofundando esse vínculo que tira a criança de uma relação predominantemente egoísta com o mundo e a coloca frente a uma vinculação social vasta e complexa. Eis o modo como Durkheim concebe essa vinculação:

É preciso fazê-la notar esses outros seres que, em princípio, ela percebe apenas de maneira confusa; sobretudo, é preciso dar-lhe uma ideia, tão clara quanto possível, desses grupos sociais dos quais ela faz parte, mesmo que não saiba disso. É nesse aspecto que o papel do educador é mais importante [...] (Durkheim, 2008, p. 223).

Há uma ideia de reforço importante no pensamento de Durkheim. Vimos no trecho acima a ideia de que a criança precisa ser levada e instigada a perceber algo distinto dela, quase que convidada a vincular-se ao mundo. Para isso se efetivar, é preciso que tanto o espírito da disciplina quanto a autoridade do professor já estejam em vias de consolidação. O educador não se apresenta frente à criança como um indivíduo convidando-a a participar de um grupo. Mas o educador aparece como esse lugar da transição, da vinculação.

Em segundo lugar, é preciso instigar a criança a criar vínculos. Há uma ideia clara em Durkheim de repetição das experiências possíveis em que os grupos sociais apareçam às crianças: “[...] dado que é só agindo que aprendemos a agir, é importante multiplicar as ocasiões em que esses

sentimentos assim comunicados à criança possam se manifestar através de ações [...]” (Durkheim, 2008, p. 224). É preciso efetivar esses laços no campo da experiência real das crianças e não somente enquanto representação imagética do grupo. A criança deve ser frequentemente colocada em contato não somente com os diversos grupos que compõem o ambiente escolar, mas colocada também em contato com a experiência de grupo, o que a possibilita perceber o seu próprio pertencimento à vida social.

O ambiente escolar torna-se um lugar privilegiado para esse exercício. Para Durkheim,

Trata-se de uma associação mais ampla do que a família e do que os pequenos grupos de amigos; que não resulta nem da consanguinidade, nem da livre escolha, mas de uma aproximação fortuita e inevitável entre sujeitos que são aproximados em função da faixa etária e das condições sociais análogas. Quanto a isso, a escola assemelha-se muito à sociedade política (Durkheim, 2008, p. 225).

A escola, assim, surge como o lugar privilegiado da educação moral dos indivíduos. Encontramos nela as ocasiões oportunas nas quais a criança pode desdobrar-se em direção ao outro, encontrando aí também a diversidade e a pluralidade de indivíduos que reproduzem, em escala menor, aquela coesão que encontramos na vida social e política. Além disso, a escola é uma instituição social que se organiza como um conjunto de normas e regras morais, fundamentais para a produção de laços e vínculos dos indivíduos consigo mesmos e dos indivíduos com a instituição.

A escola, enfim, é o lugar de criação dos hábitos da vida social:

É necessário aprender através da experiência o quanto são frios e pálidos os prazeres da vida solitária, se comparados aos da vida coletiva. Trata-se de todo um temperamento e de uma constituição mental que devem ser ensinados através de um exercício

repetitivo, que requer uma prática contínua (Durkheim, 2008, p. 227).

Assim, as análises de Durkheim vão de encontro com as concepções neoliberais de educação que valorizam uma educação voltada ao indivíduo e à sua capacidade de criação e empreendimento – uma educação que concebe os indivíduos como consumidores e o educar como mercadoria. A educação pensada sob a lógica do modo de produção e da produtividade cria e aprofunda individualidades sem vínculos sólidos com o social e o coletivo.

Circuito de afetos

Uma vez estabelecidos os pressupostos sobre a educação e seu papel a partir das análises de Durkheim, indicamos um contraponto importante entre sua concepção de educação e tal como ela se organiza atualmente. Essa contraposição inicial encontra seu núcleo na noção de individualidade. Precisamos, então, analisar a problemática da educação a partir de um outro ângulo: o circuito de afetos que é colocado em jogo no interior dos processos educacionais.

Em *As regras do método sociológico*, Durkheim expõe como se trata cientificamente os fatos sociais. Diferentemente dos fatos psíquicos, os fatos sociais possuem um outro substrato. Ao se relacionar aos indivíduos, os fatos sociais não deixam de ser psíquicos, mas há um estado de consciência coletiva que é diferente da consciência individual – tem suas leis próprias. Um fato social se caracteriza por ser exterior às consciências individuais, ter uma ação coercitiva sobre os indivíduos e possuir uma extensão da ordem da generalidade. Isto é, suas leis não foram estabelecidas pelo indivíduo, mas recebidas através da educação e dos processos de socialização. Como é algo coercitivo, é repressor. Ao mesmo tempo, é algo que amamos e conservamos, uma vez que mais ganhamos do que perdemos com seu funcionamento (Durkheim, 2007, p. 154). A educação, portanto, é a chave nesse processo de incorporação dessa

coerção, impondo, num esforço contínuo, uma forma de ver, sentir e agir que a criança não teria alcançado espontaneamente. Com o tempo, essa coerção deixa de ser sentida como coercitiva e se torna um hábito. Os pais e os professores seriam os representantes dessa força coercitiva da sociedade sobre a criança. Herdamos, portanto, maneiras de ser e fazer que são coletivas.

Como vemos, a lógica da educação moral de Durkheim se estrutura num conjunto de elementos que se sustentam um no outro. Há a ideia de uma tradição, do peso da autoridade, da função da coerção vinculada à ideia de solidariedade. Uma escola disciplinar, tal como proposta por Durkheim, tem sentido dentro desse conjunto de valores. Quer dizer, Durkheim vê a finalidade última da educação na adesão da criança a grupos sociais. Com essa finalidade, é possível compreender os elementos que compõem a educação moral de Durkheim. Ou seja, há uma correlação entre a finalidade escolar e a forma que a escola conduz uma ação disciplinar. Não podemos simplesmente retirar um elemento desse conjunto e transportar para uma outra situação, com outros elementos em jogo.

Pensemos em nossa sociedade de forma breve. Não há peso na tradição; a ideia de autoridade se desfez e nos apegamos sempre ao novo, como se o velho devesse sempre ser descartável. Os laços sociais ruíram, e as pessoas buscam “salvar” a si mesmas. É de se esperar que a finalidade da educação se modifique; que a ideia de disciplina se perca; que haja outros elementos na educação. Mas isso não significa que não podemos pensar a partir de Durkheim.

Primeiro, ele nos faz pensar uma ideia de patologia do social. Durkheim é um dos primeiros pensadores a pensar a normalidade e a patologia de uma sociedade e aplicar essa ideia para se compreender os fatos sociais. Pressupõe para isso ao menos duas premissas: 1) que o todo não funciona do mesmo modo que a soma das partes; 2) que a sociedade e o organismo são um todo que podem ser pensados de forma análoga. Além disso, podemos lembrar o que Michel Foucault (2000) destaca sobre a medicina social no século XIX em *La politique de la santé au XVIIIe*

siècle: herdeira de práticas de governo do século XVIII, a medicina age como uma tecnologia de governo (Foucault, 2001, p. 23). Ou seja, como uma instância de controle social, em que se realiza políticas higienistas, por exemplo. Assim, há uma correlação das reflexões médicas e as políticas sociais, adquirindo cada vez mais lugar nas estruturas administrativas. Nesse sentido, é de se esperar que uma noção de saúde e doença faça parte de uma reflexão sobre a sociedade.

Pensado como um todo orgânico, se a sociedade entra em crise, os vínculos sociais se enfraquecem. Pensado individualmente, o indivíduo é patológico se ele se desvia da média, da norma. Entretanto, é esperado que em toda sociedade haja crime, suicídio etc. Na verdade, esses casos fortalecem o todo social, pois são como imperfeições esperadas. No caso do suicídio, por exemplo, o suicídio altruísta mostra uma força social; o suicídio egoísta, no outro extremo, uma espécie de defesa social contra certos casos de individualismo em excesso. Quanto ao crime, Durkheim afirma que é um fenômeno normal da sociologia: o fato de existir um sistema repressivo já nos diz que existe criminalidade possível, apesar de não desejável (Durkheim, 2007, p. XI-XII). O que realmente é patológico para Durkheim é a anomia – essa sim é uma situação que desestabiliza o todo social.

A anomia está diretamente correlacionada com a circulação de afetos e aqui tomamos a ideia de Vladimir Safatle (2015) de que as sociedades são, em seu nível mais fundamental, circuitos de afetos. As sociedades, diz Safatle, ao reproduzirem formas hegemônicas de vida, geram afetos que nos levam a adotar certas possibilidades de vida em detrimento de outras. Essas formas dependem de afetos específicos para se perpetuarem e impor seus modos de organização, delimitando o campo do possível³.

³ Nossa proposta de refletirmos sobre a sociedade contemporânea a partir dos conceitos oferecidos pela sociologia de Durkheim não ignora críticas importantes feitas sobre sua maneira de conceber a sociedade. Nessa esteira se encontra a crítica feita por Theodor Adorno. Para Adorno, há uma impossibilidade de abrimos mão do conceito de sociedade, mesmo que ela não seja um dado tangível. A sociedade não poderia ser pensada como uma

Tendo isso em vista e tomando a posição de Durkheim, enquanto vigora as normas sociais, os indivíduos se sentem seguros, confiantes, sabem como se guiar, o que esperar, podem se planejar, fazer previsões, adiar a realização de desejos etc. Com a suspensão das normas, os indivíduos sentem medo, insegurança, incerteza; as pessoas deixam de ser solidárias porque passam a concorrer umas com as outras; passa-se a ter medo dos mais fortes (economicamente, por exemplo); não há o que esperar do futuro; vive-se em uma indeterminação; há uma descrença com as instituições; uma ausência de regulamentação jurídica; uma ausência de

coisa, mas como uma categoria de relação. Por exemplo, a sociedade pode ser vivenciada em seus modos de comportamentos coletivos. Esses comportamentos seriam mais fortes do que os indivíduos singulares e trariam indícios da sociedade – como a de uma pessoa que, ao procurar emprego, tem a sensação de que todas as portas se fecham para ele – momento em que o indivíduo “sente na pele” a sociedade em que vive. Não seria, portanto, um dado empírico, imediato, mas isto não seria também uma espécie de “dado de segundo grau” (grau superior). Pensar a sociedade como esse dado de segundo grau é como corroborar o processo de reificação ou de automatização da sociedade – tomar a sociedade como algo absoluto em vez de refletir criticamente e dissolver essa reificação (Adorno, 2008, p. 117). Durkheim se vale, portanto, de uma noção abstrata de “sociedade” e, por isso, desconsiderava que a socialização numa sociedade capitalista já é parte de um mecanismo social de reificação, criando indivíduos, desde o início de suas vidas, alienados, consumistas etc. Por exemplo, em *As regras do método sociológico*, Durkheim pensa as normas e as convenções sociais da consciência coletiva como “realidades de segundo grau”, como se o social fosse algo dado aos indivíduos individualmente, algo “espiritual” que se manifesta como fato social, como coisa. Durkheim afirma que os fatos sociais são como coisas (Durkheim, 2007, p. 15) – não no sentido material, mas coisas de outro grau, espiritual. Assim, “[...] Durkheim não era isento, a reverenciar essa qualidade coisificada da sociedade até mesmo com algo positivo” (Adorno, 2008, p. 118). Ao pensar em uma realidade de segundo grau, Durkheim hipostasias a ideia de relação inscrita na concepção de sociedade: “Ao hipostasiar essa relação como uma ‘realidade de segundo grau’, omite-se que a sociedade sempre é composta por indivíduos e que, sem os indivíduos de que se compõe e entre os quais se faz valer essa relação, o conceito de sociedade seria sem sentido e absurdo [...]” (Adorno, 2008, p. 118). Também seria uma ideia falha pensar a sociedade como indivíduos isolados, como destaca Adorno. Seria preciso pensar uma visão dialética da sociedade: nem uma soma, nem um absoluto. A sociedade só se efetiva através dos indivíduos. Entretanto, essa efetivação se dá na relação desses indivíduos e não pode ser reduzida a eles; por outro lado, também não pode ser aprendida como um mero conceito superior existente por si próprio (Adorno, 2008, p. 119). Se afirmamos que há indivíduos no sentido social do termo, afirmamos que há pessoas com exigências próprias, mas com referência à sociedade em que vivem e que forma os indivíduos em seu âmago (Adorno, 2008, p. 119).

regulação moral: “Já não se sabe o que é possível e o que não o é, o que é justo e o que é injusto, quais são as reivindicações e as esperanças legítimas, quais são as que ultrapassam as medidas” (Durkheim, 2008, p. 321). Com a ausência de normas, desregula-se a satisfação pessoal. A seu ver, o desejo individual necessitaria de um parâmetro social (crenças partilhadas, como por exemplo o matrimônio), senão ele tende ao infinito. Por isso a anomia é um momento caótico para Durkheim.

A educação, por sua vez, é a peça fundamental para que funcione esse organismo social. Para que haja uma estabilidade na sociedade, as normas sociais devem ser transmitidas às novas gerações de forma coercitiva. Entretanto, Durkheim não rejeita que haja inovações de uma geração a outra. Com o progresso, as novas gerações se adequam às novas perspectivas; isso não significa que as gerações passadas viviam de forma ruim, por exemplo, mas com a facilitação de certos meios, como o aparecimento da energia elétrica, as novas gerações se adequam a essa nova forma de socialização. Não significa que se nega a tradição, mas que se está aberto às facilidades do dia a dia. O que Durkheim nos alerta é sobre uma espécie de patologia de busca pelo novo que ele associa com as mudanças econômicas de sua época. O perigo desse materialismo é de despertar os apetites humanos de forma ilimitada: nela, o estado de crise e de anomia é constante, afirma Durkheim (2000, p. 324), pois as cobiças se tornam ilimitadas e nada é capaz de satisfazer o desejo de quem se deixa guiar por ele. Assim, “Temos sede de coisas novas, de prazeres ignorados, de sensações inominadas, mas que perdem todo o sabor assim que tornam conhecidas” (Durkheim, 2000, p. 325). Um indivíduo que se perde nessas sensações, não constrói uma felicidade sólida. Mais fundamentalmente: só vê o futuro, o novo; o passado se torna sem sentido; a tradição se perde; qualquer limite se torna odioso; o indivíduo se torna impaciente; a vida se torna insuportável sem regras; só se satisfaz parcialmente e momentaneamente com novidades:

Quando não somos detidos por nada, não podemos deter a nós mesmos. Além dos prazeres que experimentamos, imaginamos e queremos outros; se

acontece já termos percorrido quase todo o círculo possível, sonhamos com o impossível; temos sede de que não existe (Durkheim, 2000, p. 346).

Uma educação moral é, portanto, fundamental para que a sociedade se mantenha saudável. Ela nos desperta, segundo Durkheim, para a necessidade de haver limites; que há autoridades; que é preciso obedecer, ter disciplina; que é preciso ser solidário. Como se vê, o contexto de Durkheim é de uma sociedade em que os indivíduos não são pensados isoladamente. Compreendemos também por que a reflexão de Durkheim sobre a educação é prescritiva: tendo claro que tipo de sociedade se quer, saudável, a finalidade da educação é manter essa sociedade. Por isso, seu fim último é de adesão a grupos: uma ideia de que os indivíduos não podem existir isoladamente e precisam ser solidários uns aos outros para que o grupo, o todo, se mantenha. A disciplina, neste caso, é plenamente justificável nas escolas. Mas seria possível tomarmos essa reflexão em uma sociedade em que circula outros afetos, como a nossa?

Pensando em um circuito de afetos, o medo, a insegurança, a incerteza e a falta de garantia são experiências que se tornaram constitutivas em nossa sociedade. Muitos foram os pensadores que se dedicaram a refletir sobre as mudanças ocorridas no século XX, especialmente com a instauração do neoliberalismo e pelo modo como os afetos que circulam na sociedade se transformaram. Não é nosso propósito retomar essa longa discussão, apenas apontar como uma sociedade que vivencia esses novos afetos não se reconhece na educação moral prescrita por Durkheim – é como se aqueles preceitos só tivessem sentido para uma sociedade que partilha de valores solidários. Lembremos como soa estranha a famosa frase de Margaret Thatcher, então Primeira-Ministra da Grã-Bretanha, em que declara, durante uma entrevista em 1987, que “A sociedade não existe. Existem homens, existem mulheres e existem famílias”. Ora, diante dessa nova realidade, não podemos esperar que a finalidade da educação fosse a mesma que aquela de Durkheim. Mas podemos refletir sobre a ideia de anomia – algo temido pelo sociólogo como sendo uma patologia social. A ideia de anomia em nossa sociedade

se tornou a norma, como destacam vários autores, tal como o sociólogo alemão Ulrich Beck (2010), que sustenta a ideia de que vivemos em uma sociedade de risco.

Bauman desenvolve em seu livro *Em busca da política* a tese de que o aumento da liberdade individual está correlacionado com uma impotência coletiva de mudança. O que parece contraditório num primeiro momento: se hoje nos sentimos mais livres individualmente, é porque os limites estabelecidos para vivermos em sociedade devem ter sido atenuados. Entretanto, ao instaurar valores individuais, os laços sociais se tornam mais frágeis, pois perdemos finalidades em comum. Ao mesmo tempo, a vida privada passa a ser pública, as questões que eram propriamente do debate público se perdem e a questão passa a ser saber o que é público nos problemas privados. Assim,

A aversão à autolimitação, o conformismo generalizado e a resultante insignificância da política têm, no entanto, o seu preço – um preço, aliás, exorbitante. O preço é pago na moeda em que é pago geralmente o preço da má política – o do sofrimento humano (Bauman, 2000, p. 13).

Bauman destaca como restou hoje pouco espaço para que as ideias nasçam coletivamente como um bem público.

Esse sofrimento que vem como um preço do individualismo, para Bauman, se constitui pela incerteza, insegurança e falta de garantia exterior ao indivíduo: cada um deve ser responsável pela sua própria sobrevivência, em conquistar um espaço, manter um emprego, se tornar responsável pelo seu destino – uma espécie de privatização da liberdade individual (Bauman, 2000, p. 15). Mergulhados em seus próprios problemas, na busca de salvarem a si mesmos, os indivíduos têm pouco espaço para se arrisarem em um projeto coletivo de mudança. Por outro lado, as instituições que garantiam o bem-estar não cumprem mais o papel de dar garantias. Viver na incerteza se revela na contemporaneidade um estilo de vida. Aliás, o único estilo de vida disponível.

Bauman destaca como o desemprego é estrutural, como a economia mundial pode funcionar com uma força de trabalho muito menor em relação à existente, como cada vez mais as pessoas se tornam supérfluas economicamente. Essa situação de insegurança força as pessoas a se adequarem a trabalhos flexíveis, sem saberem ao certo o que fazer, que regras seguir, se serão demitidas etc., exige que as pessoas sejam maleáveis, aptas às mudanças no mercado. Da mesma forma, não se cria a garantia de algo alcançado (como a conquista de um diploma), pois o cenário pode mudar de um dia para outro. Na verdade, uma vida insegura que é partilhada, mas uma partilha que não leva a uma ideia de comum, que não leva as pessoas a se unirem (não cria causas em comum ou laços duráveis, somente na medida de sua utilidade).

Quanto à incerteza, Bauman afirma que a única coisa certa é que virão mais incertezas e que elas não irão desaparecer – se trata de uma situação permanente. Assim, vivemos não só em um mundo de incertezas, mas em uma globalização com contínua necessidade de desconstruir qualquer instituição que ainda dê algum tipo de segurança, assim como de instaurar uma desregulamentação dos direitos. Ou seja, ao invés de ir contra à ideia de incerteza, a política neoliberal desmantela todas as instituições com caráter de segurança para que o mercado seja livre, não tenha nenhum impedimento para se movimentar (por exemplo: substituição de contratos permanentes e protegidos legalmente, por serviços temporários, sem garantias, em que uma pessoa pode ser demitida a qualquer momento). Vivendo em uma esmagadora sensação de incerteza, muitos se sentem paralisados, sendo atingidos em todos os setores da vida.

Dentro de uma comunidade descrita por Durkheim, as pessoas têm um papel definido, sabem que há uma garantia de uma continuação, de um reconhecimento na esfera do trabalho, de estar fazendo algo com algum sentido. Busca-se a ideia de criar uma família, deixar uma herança, adiar os prazeres, selecionar em que se deve investir (como no futuro dos filhos etc.). Portanto, a vida não é sentida como inútil, pois tem um propósito (a família, por exemplo, se torna um coletivo – algo que sobrevive à morte individual). Sem uma segurança, o que resta é uma ideia de sobrevivência

– é preciso sobreviver meio a uma vida em concorrência, em que poucos conseguem vencer. Essa ideia estava tão presente na década de 1970, que o historiador e crítico social norte-americano Christopher Lasch, por exemplo, descreve sobre o declínio do sentimento de tempo histórico, destacando como, ao invés de nos preocuparmos em salvar o mundo, nos preocupamos individualmente em como iremos nos salvar, sobreviver (prolongar a vida pessoal, a paz mental, a boa forma etc.). Assim, Lasch argumenta que, sem esperança de melhorias significativas em suas vidas, as pessoas passaram a focar no autoaprimoramento psíquico, buscando atividades como alimentação saudável, dança e bem-estar. Embora essas práticas sejam inofensivas isoladamente, quando se tornam um programa central, impregnado de retórica de autenticidade, elas resultam no abandono da política e na negação do passado recente (Lasch, 2023, p. 55).

Não por acaso a ideia de viver o momento se torna um slogan: como a sociedade não apresenta um futuro, como não temos segurança se no final do ano poderemos viajar de férias, por exemplo, deveríamos poder aproveitar agora, enquanto podemos. Bauman analisa essa ideia de prazer instantâneo como uma marca de uma sociedade que vive na insegurança, que não confia no futuro, pois não haveria sentido pensar em algo a longo prazo (não é possível pensar a longo prazo porque as regras são de curto prazo). A busca de prazeres imediatos é exatamente aquela entrega ao novo que Durkheim temia: uma entrega a algo sem limites. É como se o desejo tivesse a si como objeto: “O desejo se torna seu próprio propósito, e o único propósito não-contestado e inquestionável” (Bauman, 2001, p. 86). Manter esse desejo aceso se torna uma meta; para isso, é necessário a troca incessante de objetos, de finalidades, sendo o consumo a marca por excelência de nossa sociedade. Nesse sentido, o ideal de cultura enquanto preservação do que foi sedimentado, se perde; a cultura, desde então, deve sempre oferecer algo novo, uma experiência autêntica, sem ligação com o passado. Bauman aponta que a cultura e a ética atuais, marcadas pela instantaneidade, perderam os pilares da memória do passado e da confiança no futuro, priorizando viver o momento, o que distingue a geração atual das anteriores (Bauman, 2001, p. 149).

A ideia de sobrevivência se torna, portanto, uma necessidade. Para isso, as pessoas criam uma forma de privatização de insegurança existencial. Bauman nos dá o exemplo dos vigilantes do peso, em que as pessoas canalizam seus problemas a algo determinável – um sofrimento em comum. Nessa associação de pessoas, podemos fazer uma analogia com a ideia de comunidade: as pessoas que integram esse grupo buscam a companhia umas das outras; realizam tarefas conjuntas; adotam as mesmas normas com entusiasmo. Entretanto, o problema que enfrentam continua sendo individual; seria uma comunidade de indivíduos, em que se apoiam uns nos outros, mas vivenciam na solidão o drama individual de lutar contra a obesidade; cada pessoa toma consciência de sua solidão para resolver um problema que outra pessoa não pode ajudar; partilham sentimentos, mas não uma causa comum; sabem que não estão sós, mas são sós uma ao lado do outra, porque travam batalhas solitárias, que dependem de si, de sua capacidade de se autorregular. Criam uma sociedade “de gancho”, nas palavras de Bauman, porque encontram um problema em comum, mas não seguem uma finalidade comum. Bauman argumenta que, ao privatizar questões como a insegurança existencial, os medos individuais se tornam isolados, sendo apenas “contados” e não compartilhados ou transformados em uma causa comum. Não há um caminho claro para transformar esses medos privados em ações coletivas que envolvam um enfrentamento conjunto:

A insegurança e os sofrimentos contemporâneos se tornam internalizados e privatizados, com cada indivíduo lidando com suas dificuldades de forma isolada. Embora haja uma busca por partilha, os sofrimentos modernos, ao invés de unir as pessoas, as separam, fragilizando as solidariedades humanas (Bauman, 2000, p. 54).

Se nos voltarmos à educação, podemos pensar nas expectativas de um jovem estudante: antes, por mais trabalhoso que fosse o estudo e a disciplina, o aluno tinha uma finalidade em vista que era razoavelmente segura – estudando, conseguiria um emprego, um futuro mais estável.

Hoje, a escola não dá mais essa segurança: são milhares os casos de pessoas, inclusive formadas, que não conseguem emprego; o estudo não promete mais um futuro seguro. Outras alternativas, além do estudo, são mais sedutoras, outros exemplos são mais sedutores, como ganhar a vida nas redes sociais como youtuber, por exemplo.

Um horizonte de pensamento: da disciplina à lei da negociação

O aprofundamento da questão central desse artigo, qual seja, se teria algum sentido o retorno a uma educação moral segundo Durkheim, necessita de uma reflexão sobre a ideia de adequação entre a educação e a vida social. Podemos colocar a questão nestes termos: a escola deveria se adequar à forma que a sociedade se organiza? Responder a essa pergunta nos permite compreender melhor se há algum sentido em retornar às ideias de Durkheim para se pensar a educação hoje. Coloquemos essa questão fundamental a partir das reflexões que Paula Sibilia faz sobre a educação e, sobretudo, em um aspecto importante que é o desinteresse dos alunos pela escola.

Em um estudo publicado em 2012 (*Redes e paredes – A escola em tempos de dispersão*), Paula Sibilia se questiona para que serve a escola hoje. Isto é, como ela é uma tecnologia de época, a escola deveria acompanhar as mudanças nas formas de vida das pessoas. Se os valores sociais mudam, se a forma como nos relacionamos conosco, com o outro e com o mundo se transforma, espera-se que a escola se enquadre nessas mudanças (as novas tecnologias, o advento de valores empresariais na vida social, a descrença no futuro, a valorização da imagem, dos prazeres imediatos etc.).

Encontramos, desde 2009, estudos estatísticos que mostram como a maior porcentagem da evasão escolar é a falta de interesse do aluno pela escola (Néri, 2009) – um percentual maior de 40%. Essa falta de interesse não parece ser por acaso: a prática pedagógica pouco se modificou desde o Iluminismo. Há, inclusive, uma anedota contada pelo especialista em

inteligência artificial, Seymour Papert, que diz o seguinte: se tivéssemos congelado há 100 anos um cirurgião e um professor e o devolvéssemos à vida agora, o cirurgião ficaria completamente perdido em uma sala de operações, o professor iria encontrar o quadro-negro, o giz, os alunos dispostos em carteiras enfileiradas etc. O que essa anedota nos mostra é que a escola mantém sua forma de ser independentemente do contexto da época. Mas não podemos afirmar o mesmo em relação à sua finalidade. Ao pensarmos com Durkheim, por exemplo, vemos que ele tinha por ideal a constituição de uma sociedade em que os indivíduos vivem em solidariedade e limitam seus desejos. A educação teria como fim a adesão a grupos fazendo com que as crianças e jovens fossem introduzidos no mundo das leis, dos deveres, reprimindo seus desejos. Entende-se, portanto, porque a disciplina escolar era tão rigorosa. Na verdade, a própria ideia de disciplina na escola é uma construção que Ariès localiza na passagem da Idade Média para os tempos modernos (Ariès, 1981, p. 191). A disciplina seria vista por um lado negativo: combater a animalidade no homem, entretanto, a instrução seria seu lado positivo: incorporar a lei; propagar a civilidade (boas maneiras; ser amável, prudente etc.); moralizar; desenvolver a humanidade; criar uma ideia normalizadora de homem. Certamente uma escola com esses objetivos na contemporaneidade seria incompatível com nossa forma de ser.

Pensemos ainda como Foucault traz à tona a ideia de uma docilização dos corpos que encontramos em diversas instituições no século XX, como nos hospitais, fábricas, prisões e escolas. Pensando nessa sociedade que podemos caracterizar como industrial, a finalidade da escola reproduz a lógica de uma fábrica, como se cada corpo constituísse uma peça de uma máquina. Daí porque Foucault caracteriza as instituições, como a escola, como uma instituição de confinamento – encerrando os indivíduos em um espaço determinado, entre paredes, criando em seu interior regras, práticas específicas, seguindo uma programação de tempo/espaço rígida, assim como um currículo pensado em rotinas idênticas e progressivas (Foucault, 2012). Trata-se do que Foucault denomina uma *docilização dos corpos* devido a um treinamento corporal,

metódico, de portas fechadas, em que se aprende a seguir ordens, a ficar sentado, em silêncio, respeitando os superiores. Ou seja, essa montagem foi criada para sustentar as engrenagens de uma sociedade industrial (Lôbo, 2022). Certamente, esta forma de escola também é incompatível como nossa forma de ser contemporânea.

Vivemos hoje sob um espírito empresarial marcado pela produção, consumo, marketing, publicidade, fluxos financeiros em tempo real e, principalmente, vivemos em uma sociedade em rede. Muitos pesquisadores já nos destacaram como há na contemporaneidade um culto à performance, ao desempenho pessoal, em que nossas escolhas são determinadas a partir de um parâmetro de cálculo custo/benefício.

Podemos pensar que na época da sociedade industrial, na sociedade sólida, nos termos de Bauman, a escola se sustentava em suas regras, já que, afirma Sibilia (2012, p. 53), “[...] as normas eram respeitadas porque se acreditava serem corretas; prescreviam o que era certo ou errado em função de um consenso claramente instituído e enraizado num solo considerado sólido”. Entretanto, em uma sociedade líquida, em que a escola poderia se apoiar?

Os projetos pedagógicos tendem atualmente a insistirem em inserir na escola algo mais atrativo e divertido para os alunos. A ideia é que as crianças e jovens que são nativos digitais, seguindo os termos de Marc Prensky, não se interessam mais pela forma que as escolas são. O próprio Prensky (2001), no mesmo artigo em que cunha esse termo, destaca como esses jovens não se interessam mais por palestras, aulas, seminários, em ficar prestando atenção em algo por muito tempo. Por outro lado, são vários os autores que destacam como a sociedade pós-moderna traz uma modificação de como lidamos com o espaço-tempo, uma vez que as redes sociais revolucionaram a forma como temos acesso às informações, nos comunicamos, pesquisamos, fazemos negócios etc. Esse apagamento de distâncias e tempo nos traz uma forma de ser ligada às imagens, ao rápido, ao simples tal como descreve David Harvey (2001).

O problema da falta de interesse dos alunos na escola nos parece ser este: a escola guarda os resquícios de uma formação voltada ao estudo,

ao pensamento crítico, ao interesse, à leitura, à atenção, à repetição, à memória, as crianças e jovens na atualidade, por sua vez, foram constituídos em um mundo que privilegia a dispersão, a diversão, o entretenimento, a velocidade, o apagamento de distâncias, a simplicidade, a opinião. É como se as duas coisas fossem incongruentes. Como exigir de um aluno atenção se ele se constituiu em um mundo de dispersão? Não é de se estranhar que os alunos se tornam apáticos, não se interessam pelas aulas, não conseguem prestar atenção ou não veem sentido na escola.

Sibilia mostra uma incompatibilidade de pensarmos os valores escolares contemporaneamente com uma sociedade que prezava a segurança, a certeza, a garantia:

Ante os avanços da globalização e de certa “ética neoliberal”, os diversos Estados nacionais parecem ter perdido boa parte de sua capacidade de articular simbolicamente – amalgamando e coordenando – o conjunto das instituições que eles costumavam abrigar com firmeza, garantindo seu funcionamento de modo concatenado, centralizado e hierárquico. Como fruto desses processos, extinguiram-se as condições que permitiam produzir aquele tipo de subjetividade moderna que se poderia adjetivar de estatal, cidadã, pedagógica, institucional, disciplinada e *introduzida*. Continua a haver escolas no século XXI, é claro: há milhões delas em todo o mundo, funcionando cotidianamente e afetando de modo direto as vidas de uma parte enorme da população planetária. No entanto, seu estatuto parece ser outro, pois se esgotou o dispositivo que as insuflava e, junto com ele, mudaram os tipos de corpos e os “modos de ser” que eram compatíveis com essa aparelhagem (Sibilia, 2012, p. 93).

Quer dizer, os laços que uniam os indivíduos, os afetos em circulação e os valores partilhados se modificaram. Uma escola hoje que age como um aparelho disciplinar parece contradizer as formas de subjetividade que a frequentam. Apesar das críticas contemporâneas de as escolas agirem como uma empresa, tal como encontramos em Christian

Laval (2019), Jan Masschelein e Maarten Simons (2013), Ronaldo Manzi (2022), Daniel Oliveira e Raquel Freitas (2022) etc., por exemplo, há uma lógica de as escolas se adequarem ao mundo neoliberal. Nessa lógica, agindo como uma empresa, a escola seria como uma prestadora de serviço, tratando os alunos como clientes.

O neoliberalismo, como destacam Pierre Dardot e Christian Laval em *A nova razão do mundo – Ensaio sobre a sociedade neoliberal*, não é somente uma política econômica. É uma forma de viver, sentir, pensar, desejar: “O que está em jogo não mais nem menos do que a *forma de nossa existência*, quer dizer, o modo no qual somos pressionados a nos comportar, nos relacionar com os outros e nós mesmos” (Dardot; Laval, 2010, p. 5). Enquanto uma forma de vida comanda a economia mundial, transforma a sociedade e, mesmo, remodela a subjetividade. Em outras palavras, trata-se de uma lógica que cria uma *nova razão do mundo*, uma vez que integra todos globalmente e todas as nossas dimensões da vida. Enquanto uma racionalidade está para além de uma ideologia e de uma política econômica. Trata-se de uma racionalidade que estrutura e organiza não só as ações dos governos, mas conduz o próprio governo. É nesse sentido que se pode afirmar que se trata de uma *gestão de nossa forma de vida* e, por isso, a escola não estaria de fora dessa racionalidade (Manzi, 2022).

Laval, aliás, amplia a noção dessa nova razão do mundo desenvolvida com Dardot e propõe juntamente com Louis Weber, Yves Baunay, Roser Cusso, Guy Dreux, Daniel Rallet (*Le nouvel ordre éducatif mondial: OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*, coordenado por Christian Laval e Louis Weber) a ideia de uma *nova ordem educativa mundial*. Haveria uma confluência dos governos ocidentais, das grandes empresas de comunicação e dos organismos econômicos internacionais em proporem um modelo escolar que seja adequado às grandes estratégias multinacionais, destacando os valores de uma lógica neoliberal. Na verdade, pode-se afirmar que as instituições financeiras veem uma potência na unificação progressiva da educação desde que essa siga uma racionalidade que responda à lógica da globalização. Vemos,

portanto, a constituição de uma orientação racional de práticas educativas que se adequam, por exemplo, aos serviços da Organização Mundial do Comércio, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, do Banco Mundial, da Comissão Europeia etc. Aliás, organizações que não possuem somente um papel de controle, avaliação, prescrição e financiamento das práticas educativas, desempenham igualmente um trabalho simbólico na sociedade: “A homogeneização dos conceitos, a construção de valores comuns, a fixação de objetivos parecidos participam desta unificação ao modelo” (Laval; Weber, 2002, p. 4), que se faz sentir neste século.

Claro que essa adequação não se dá sem problemas e críticas. Guiados pelos valores de mercado, como a exigência de iniciativa, de flexibilidade, de assunção de responsabilidade e de riscos etc., os alunos se veem em uma situação muito distante daquela descrita por Durkheim. Se antes se tinha como finalidade a adesão a grupos, tendo como guia a solidariedade, na escola contemporânea, os alunos concorrem entre si, desenvolvem habilidades individuais, são incentivados a serem flexíveis e se adequarem às situações, visando estarem preparados para resolverem problemas etc. Poderíamos afirmar, grosso modo, que a concepção dominante da escola segue dois critérios: liberal e utilitarista. Liberal devido ao papel modelo do comércio enquanto guia no sistema educativo a se construir, destacando, por exemplo, a ideia de oferta/demanda, a concorrência etc.; utilitarista, porque destaca o interesse individual como horizonte valorativo na educação. Encontramos, portanto, um leque lexical próprio às teorias neoliberais em seus projetos, tais como capital humano, rentabilidade de investimentos, produto educativo, novo gerenciamento, educação ao longo da vida, educação de qualidade, performance etc. Enquanto um capital humano, a educação se mostra, para aqueles organismos internacionais, um bem privado, que beneficia o indivíduo. Daí porque Laval e Weber (2002, p. 5-6) destacam que a escola é vista principalmente como um meio de capacitar os indivíduos com conhecimentos e habilidades que os possibilitam alcançar melhores posições sociais e financeiras. Assim, a instituição educacional acaba

funcionando como um fornecedor de capital humano para atender às demandas do mercado de trabalho.

Uma das consequências dessa lógica pode ser encontrada nas análises de Ignacio Lewkowicz: “Sem paternidade estatal nem fraternidade institucional, a desolação prospera” (Lewkowicz, 2016, p. 31). Como na situação de anomia descrita por Durkheim, sem uma concepção disciplinar, sem a noção de autoridade, sem que haja o sentimento de certeza, garantia, segurança, os indivíduos se veem sem perspectiva. No caso, os alunos se veem diante de uma incerteza quanto ao futuro e se questionam até mesmo sobre o sentido de se fazer uma formação.

No estado de anomia, não há uma norma que oriente as ações, que limite nossos desejos, que institua nossa forma de ser. Nesse sentido, Sibilia destaca como as escolas hoje entraram em uma situação em que as normas devem ser negociadas para que haja um mínimo consenso na sala de aula. Não haveria mais uma regra fixa que definiria o que é certo ou errado: as decisões dependem das escolhas individuais e coletivas, e da capacidade de negociação entre as partes envolvidas (Sibilia, 2012, p. 96).

Assim, se antes tínhamos como base uma norma estabelecida e não negociável, coercitiva, contemporaneamente, nenhuma norma tem esse poder. Sem a ideia de autoridade, os estudantes atualmente supõem, igualmente, uma hegemonia da opinião: até mesmo o saber do professor é questionado e passa a valer como uma opinião entre outras, uma vez que não há mais um código simbólico organizador das relações sociais. Com o estado de anomia, surge a possibilidade de negociação das regras, fazendo com que percam sua eficácia e se tornem questionáveis. Sem uma norma coercitiva que seja compartilhada e que unifique as instituições escolares, surge a necessidade de criar regras que possam produzir ao menos um diálogo, mesmo que sejam regras temporárias e precárias, que precisam ser negociadas e enunciadas na sala de aula, como o uso ou não do aparelho celular e outros *gadgets*. É preciso, assim, aprender a aceitar que diferentes ambientes exigem regras distintas e que essas regras não precisam se alinhar. Quando há discrepâncias, como entre a permissão dos pais e a proibição dos professores em relação a certos comportamentos, o foco não

deve ser resolver o conflito, mas reconhecer que cada espaço tem suas próprias normas, válidas apenas dentro daquele contexto específico (Sibilia, 2012, p. 99).

Como se vê, a solução que encontra Sibilia para se pensar a educação contemporânea diante da anomia é a instauração de regras, mesmo que provisórias, para que haja um mínimo de concordância na sala da aula. Essa seria uma forma de amenizar a falta de coesão simbólica implícita nos valores compartilhados na sala de aula. Se antes podíamos pensar no peso que uma norma tem na subjetividade de um indivíduo, uma norma inclusive repressiva e limitadora, poderíamos afirmar que o sofrimento contemporâneo está associado à não partilha de uma norma coercitiva.

Conclusão

Vimos como a ideia de anomia social organiza, de certa maneira, as reflexões de Durkheim. A preocupação com os crescentes processos de desregulação e desagregação social nos leva à conclusão da existência de um fenômeno patológico que, longe de ser limitado temporalmente, se torna uma ferramenta conceitual importante de compreensão dos fenômenos sociais de outras épocas.

Se partirmos do pressuposto de que somos seres sociais ou que a sociedade se organiza a partir de vínculos sólidos, a anomia surge como um fato que deve ser evitado e combatido, sob o risco de perdermos o liame social que nos une uns aos outros. Nesse contexto de desagregação, voltar a atenção à escola e à educação moral tem sua razão de ser na medida em que a escola cumpre aquilo que alguns sociólogos chamam de socialização secundária, ocupando uma parte e um lugar significativo na vida das crianças e adolescentes. É na educação que se encontra uma maior possibilidade de se lidar com fenômenos sociais anômicos.

O diagnóstico da desagregação social e de anomia destacados por Durkheim são questões que encontramos no mundo contemporâneo. Ao

menos são essas as conclusões que podemos extrair das análises de Bauman, por exemplo: os riscos de uma sociedade organizada a partir da noção de indivíduo como átomo social. O conflito entre o individual e o social retorna no mundo contemporâneo com as cores novas de um modelo de gestão política, econômica e psicológica inscrita no neoliberalismo.

Se o neoliberalismo é um fenômeno social verificável somente a partir de meados dos anos 1970 (mas teorizado desde a década de 1930), as consequências de exacerbar o individualismo e a liberdade individual estão presentes na época de Durkheim. Por isso o retorno a seu pensamento torna-se importante. Ele foi capaz de captar o que poderia acontecer se pensássemos um estado em que a anomia se torna uma norma. Tanto em sua época quanto na nossa, a questão do excesso da individualidade, da destituição do espaço público, da ilimitação dos desejos, vontades e satisfações levam a uma forma de sofrimento em que o indivíduo passa de um objeto a outro sem nunca se satisfazer.

Ao voltarmos nossa atenção para a educação, e sobretudo às noções de disciplina e moralidade, não assumimos um ponto de vista conservador em relação à formação dos indivíduos. Mas buscamos ressaltar a importância dos processos disciplinares – que não devem e não podem ser confundidos com o autoritarismo – na produção de vínculos sociais. Vários foram os pensadores que tentaram questionar o lugar da disciplina na educação dos indivíduos, buscando ressaltar aquilo que havia de punitivo e autoritário em sua manifestação. Longe dessas análises, Durkheim se esforça em compreender a disciplina muito mais como fortalecimento⁴ de vínculos sociais do que um processo punitivo. Não se

⁴ Outros pensadores contemporâneos oferecem uma releitura das questões de Durkheim que poderia nos levar a pensar de outra forma. É o caso de Serge Pauzam, por exemplo. Este sociólogo nos oferece uma releitura da integração social e da solidariedade em Durkheim para se pensar as sociedades contemporâneas tendo em vistas dinâmicas sociais mais complexas em que há riscos de exclusão social, em que os laços sociais estão mais fragmentados. Por exemplo, Pauzam pensa em uma *desfiliação social* em seu livro *La disqualification sociale: Essai sur la nouvelle pauvreté* – um conceito que parte da noção de anomia em Durkheim: esta desfiliação seria um processo em que os indivíduos passam a ser desqualificados e marginalizados diante da perda vínculos de integração (uma perda concreta em um mercado de trabalho instável e em uma rede familiar sem vínculo forte,

trata, portanto, de defender a necessidade de punição ou a restrição absoluta do indivíduo pela disciplina, mas de compreender como uma sociedade sem disciplina (compreendida como uma certa restrição de impulsos) está fadada a um processo de desagregação social.

Vimos nessa reflexão que há uma correlação na forma de se pensar o social e a educação – são questões inseparáveis em Durkheim. Se tomarmos a sério essa ideia, não podemos transpor simplesmente um elemento que Durkheim destaca na escola à nossa realidade, como é o caso da disciplina, porque esse elemento só tem sentido na relação com outros elementos. Na última parte desse estudo, vimos que Sibília propõe uma negociação da lei na sala de aula – o que é coerente dentro de uma escola que segue princípios neoliberais. Mas a escola estaria fadada a simplesmente negociar seus valores?

O problema está justamente na premissa de uma sociedade neoliberal. Quer dizer, se o valor maior no neoliberalismo é a liberdade individual (Hayek, 2010), nada é mais corrosivo a essa sociedade do que uma coerção externa que possa limitar os desejos individuais. Daí por que a sociedade que descreve Durkheim nos parece distante ao insistir que deve haver uma restrição da liberdade individual. Seria contraditório, portanto, simplesmente pegarmos a importância da disciplina na época de

favorece uma posição de vulnerabilidade estrutural dos indivíduos) (Paugam, 2013). Por outro lado, em *Théorie anti-utilitariste de l'action: Fragments d'une sociologie générale*, pensando na solidariedade social e insistindo que a coesão social vai além do interesse individual, incluindo valores, normas e sentimentos coletivos, Alain Caillé traz várias contribuições para se pensar nossa sociedade especialmente pensando a teoria da dádiva de Marcel Mauss criticando o utilitarismo das ciências sociais. Caillé argumenta que as relações humanas e os laços sociais são moldados, também, por princípios de reciprocidade e dádiva – princípios fundamentais para uma sociedade solidária (Caillé, 2009). Uma outra contribuição seria de Philippe Steiner, em *La Transplantation d'organes: un commerce nouveau entre les êtres humains?*, aprofundando nossa reflexão na relação entre economia e sociedade, sendo os fenômenos econômicos imersos em normas e valores sociais. Ou seja, a economia moderna não pode ser pensada como um sistema de troca impessoais, pois está intrincada por uma rede de relações moldada por valores éticos, culturais e sociais. Em outros termos, os valores coletivos influenciam áreas do mercado, envolvendo questões éticas por excelência, como o mercado de órgãos – mercado que coloca em tensão a lógica do mercado e os valores sociais essenciais para a solidariedade social (Steiner, 2010).

Durkheim e propô-la em nossa sociedade que defende a liberdade individual.

Poder-se-ia argumentar que atualmente encontramos escolas militares e que a ideia de disciplina é muito valorizada em nossa sociedade. Sim, é verdade. Vemos aqui um deslocamento sutil na contemporaneidade: se a premissa maior no neoliberalismo era a liberdade individual, é possível sobrepor um deslocamento para a liberdade de mercado como primordial. Acontece aqui o mesmo que ocorreu com a instauração do neoliberalismo no Chile, por exemplo.

David Harvey (2013) destaca como o neoliberalismo foi instaurado no Chile de forma coercitiva – o que parece um contrassenso: se o princípio maior do neoliberalismo é a liberdade individual, como instaurar uma forma de pensar que defende essa liberdade à força? Bem, com o regime ditatorial no Chile, mesmo com os relatos da Anistia Internacional sobre as barbáries que estavam ocorrendo, como tortura, exílio e desaparecimento de pessoas, economistas da escola de Chicago aceitam o desafio de instaurar medidas neoliberais no país. Isso nos mostra que é preferível uma ditadura provisória que defenda o livre mercado mesmo que haja uma repressão da liberdade individual, do que uma economia que levasse a um totalitarismo estatal visando um fim comum, o que os neoliberais denominavam Estado coletivista (Hayek, 2010). O que se vê é uma defesa da liberdade de mercado mesmo que isto custe a liberdade individual. Contraditório, não? Segundo Chamayou (2020, p. 347-348), Hayek demonstrou, em diversos momentos históricos, um alinhamento com regimes ditatoriais, especialmente quando estes surgiam como reação ao socialismo. Exemplos disso incluem o envio de um projeto de constituição a Salazar em Portugal, visitas à Argentina sob o controle dos generais e ao Chile durante o regime de Pinochet, bem como a defesa do regime sul-africano durante o boicote internacional. Essas ações indicam sua disposição em aconselhar governos autoritários em contextos de oposição ao socialismo.

Dardot e Laval (2010, p. 6) definem o neoliberalismo como um sistema abrangente que engloba discursos, práticas e dispositivos que estruturam um novo modo de governar os indivíduos, tendo a concorrência como princípio universal. Já de acordo com Deleuze (1992, p. 217), no capitalismo, o mercado é o único elemento verdadeiramente universal, enquanto os Estados e as Bolsas funcionam como suas sedes, evidenciando a ausência de um Estado universal. Isto nos leva a questionar o princípio neoliberal: seria realmente a liberdade individual que estava em jogo na ideia de livre mercado?

Não vem ao caso discutirmos esse ponto, apenas apontar que não é estranho que possamos pensar uma educação rígida, militar, em um contexto neoliberal, desde que a premissa seja o livre mercado e não exatamente a liberdade individual. O caso do Chile nos deixa explícito como o neoliberalismo convive em sociedades totalitárias. Há uma imposição do mercado de uma forma de ser, mesmo que isso claramente apague a liberdade individual – o que nos mostra que, no fundo, o compromisso neoliberal é com o mercado e não com a liberdade individual. Em resumo, esse exemplo não explica o porquê do aumento no número de escolas militares na atualidade, mas nos indica que não é contraditório pensarmos uma sociedade que se guia por valores neoliberais e uma escola disciplinar que restringe a liberdade individual.

Mas sem pensarmos no apagamento da liberdade individual, o que essa reflexão sobre a anomia em Durkheim pode nos apontar como reflexões para a escola contemporânea? Eis alguns caminhos para respondermos à questão fundamental do artigo:

- 1) As prescrições de Durkheim sobre a educação moral têm sentido dentro de uma sociedade solidária. Ou seja, dentro de uma sociedade em que a coerção social fundamenta as relações interindividuais, a noção de tradição, a autoridade, a disciplina, o gosto pela regularidade e pela moderação dos desejos e a coesão de grupos, por exemplo – elementos da educação moral prescrita por Durkheim que são fundamentais para que não haja um estado de anomia.

- 2) Na época de Durkheim, foi no campo da economia, na divisão do trabalho, que surgiu o perigo da anomia. Ou seja, a anomia está associada à regulamentação das normas, inclusive no campo econômico (que hoje é o campo dominante na sociedade).
- 3) A normalidade da sociedade, segundo Durkheim, está associada às restrições do desejo individual. Quer dizer, há um circuito de afetos esperado em uma sociedade que preza pela coerção social: segurança, estabilidade, certeza, solidariedade, hábito etc. em que os indivíduos sabem como agir, pensar. A tradição se impõe como modelo a se seguir.
- 4) Em momentos em que os indivíduos perdem um ideal normativo, há um sofrimento ligado ao medo, à insegurança, à incerteza – afetos próprios de uma situação em que cada indivíduo está no mundo por sua própria conta, sem contar com algo exterior que organize suas ações, desejos, aspirações.

Poderíamos nos perguntar se a ideia de educação moral proposta por Durkheim é, portanto, somente uma “curiosidade” acadêmica sem eficácia teórica em nossa sociedade. Pensamos que a reflexão sobre Durkheim nos abre a possibilidade de repensarmos o que esperamos da escola. A ideia de disciplina, que é tão central na educação moral, precisa ser pensada em conjunto com os afetos que circulam em uma dada sociedade. Pode nos levar a pensar fundamentalmente se desejamos que a escola se adeque aos moldes dos valores sociais que estão presentes em uma sociedade ou se ela deveria ser um lugar de resistência – lugar que não se submeteria a esses valores. Podemos defender, juntamente com Laval (2019), por exemplo, que a escola não é uma empresa. Mas com isso não estamos simplesmente dando um estatuto diferente à escola em um mundo que segue uma racionalidade neoliberal, estaríamos dando a ela um papel de resistência. Mas seria essa a finalidade da escola? Ou seja, a finalidade da escola seria guiada pela escolha da sociedade que queremos? Ou sua finalidade deve ser submetida à sociedade que temos? Isso nos levaria a pensar se o estado de anomia que vivemos seria desejável ou não. Questões certamente difíceis que herdamos das reflexões de Durkheim.

Referências

- ADORNO, Theodor. *Introdução à sociologia*. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: UNESP, 2008.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BAUMAN, Zygmunt. *Em busca da política*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BECK, Ulrich. *Sociedade de risco – Rumo a uma outra modernidade*. Trad. Sebastião Nascimento. São Paulo: Editora 34, 2010.
- CAILLÉ, Alain. *Théorie anti-utilitariste de l'action – Fragments d'une sociologie Générale*. Paris: La Découverte, 2009. DOI: <https://doi.org/10.3917/dec.caill.2009.01>.
- CHAMAYOU, Grégoire. *A sociedade ingovernável – Uma genealogia do liberalismo autoritário*. Trad. Letícia Mei. São Paulo: Ubu, 2020.
- COREA, Cristina; LEWKOWICZ, Ignacio. *Pedagogía del aburrido: escuelas destituídas*. Buenos Aires: Paidós, 2010.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *La nouvelle raison du monde – Essai sur la Société néolibérale*. Paris: La Découverte, 2010. DOI: <https://doi.org/10.3917/dec.dardo.2010.01>.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações (1972-1990)*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DURKHEIM, Émile. *A educação moral*. Trad. Raquel Weiss. Petrópolis: Vozes, 2008.
- DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DURKHEIM, Émile. *O individualismo e os intelectuais*. Ed. M. Consolim, M. Oliveira, R. Weiss. São Paulo: Edusp, 2016.
- DURKHEIM, Émile. *O suicídio: estudo de sociologia*. Trad. Carlos Henrique Cardim. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

- EHRENBERG, Alain. *O culto da performance – Da Aventura empreendedora à depressão nervosa*. Trad. Pedro Bendassolli. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.
- FERNANDES, Heloísa Rodrigues. *Sintoma social dominante e moralidade infantil*. São Paulo: Escuta/Udusp, 1994.
- FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits II, 1976-1988*. Paris: Quarto Gallimard, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard, 2012.
- HARVEY, David. *Condição Pós-moderna – Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Trad. Adail Sobral; Maria Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2001.
- HARVEY, David. *O neoliberalismo – história e implicações*. Trad. Adail Sobral; Maria Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2013.
- HAYEK, F. A. *O caminho da servidão*. Trad. Capovilla; Stelle; Ribeiro. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.
- ILLOUZ, Eva. *O amor nos tempos do capitalismo*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- LASCH, Christopher. *A cultura do narcisismo – A vida americana em uma era de expectativas decrescentes*. Trad. Bruno Mattos. São Paulo: Fósforo, 2023.
- LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa – O neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LAVAL, Christian; WEBER, Louis (Orgs.). *Le nouvel ordre éducatif mondial: OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*. Paris: Syllepse, 2002.
- LÔBO, Daniella Couto. *Michel Foucault: A sociedade punitiva e a educação*. Curitiba: Editorial Casa, 2022. DOI: <https://doi.org/10.55371/978-65-5399-034-0>.
- MANZI, Ronaldo. *Neoliberalismo e educação – Conversas e desconversas*. Curitiba: Editorial Casa, 2022.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola – Uma questão pública*. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- NÉRI, Marcelo. *Motivos da evasão escolar*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- OLIVEIRA, Daniel Jr.; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Em busca de resistência e enfrentamento das políticas educacionais neoliberais. *Revelli*, v. 14, p. 1-17, 2022.
- PAUGAM, Serge. *La disqualification sociale: essai sur la nouvelle pauvreté* (1991). Paris: Presses Universitaires France, 2013.

PASSIANI, Enio. Past and Present in Sociological Theory: Similarities and Differences between Émile Durkheim and Norbert Elias. In: DÉPLATEAU, François; LANDINI, Tatiana Savoia (Eds.). *Norbert Elias and Social Theory: From Classics to Contemporaries*. New York: Palgrave Macmillan, 2013. p. 109-125. DOI: https://doi.org/10.1057/9781137312112_8.

PRENSKY, Marc. Digital Native, Digital Immigrants. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>. Disponível em: <https://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2022.

SAFATLE, Vladimir. *O circuito dos afetos – Corpos políticos, desamparo e o fim do individualismo*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (Orgs.). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes – A escola em tempos de dispersão*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

STEINER, Philippe. *La Transplantation d'organes: un commerce nouveau entre les êtres humains?* Paris: Gallimard, 2010. DOI: <https://doi.org/10.3917/rdm.035.0455>.

Data de registro: 02/01/2024

Data de aceite: 30/10/2024