

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PERSPECTIVAS DURKHEIMIANA E MONTESQUIANA SOBRE EDUCAÇÃO

Autora: Carolina Stéphanie Rodrigues Gonçalves¹

Co-autora: Zara Rêgo de Souza²

Resumo

Objetivos - Objetiva-se introduzir panoramicamente o/a leitor(a) no pensamento educacional de dois autores: Émile Durkheim, com base nas reflexões do autor em seu capítulo primeiro do livro *Educação e Sociologia*; e Charles-Louis de Secondat, barão de Montesquieu, e deste com base, sobretudo, no "LIVRO QUARTO - As leis da educação devem ser relativas aos princípios do governo" da obra-prima do autor *O espírito das leis*, de 1747. **Metodologia** - Este estudo constitui-se de uma revisão da literatura especializada, no qual realizou-se prioritariamente uma consulta às próprias obras dos autores - de Durkheim mobilizamos seu capítulo primeiro do livro *Educação e Sociologia*, para acessarmos, em alguma medida, sua teoria sociológica da educação, e, de Montesquieu, um capítulo de sua obra *O espírito das leis*, capítulo no qual Montesquieu dedica-se ao exame das características necessárias à educação para a subsistência das diferentes formas de governo. **Resultados** - Veremos que, para Durkheim, a ação *sui generis* educativa será entendida como um fato social, como um processo de socialização metódica e como uma ação mediadora na relação entre indivíduo e sociedade. Depois de apresentadas as características centrais da educação para Durkheim, discutiremos sob a ótica de Montesquieu, o papel da educação para a subsistência das formas de governo, capaz, a educação, de inculcar no respectivo povo, a paixão própria que confere vida e suporte a cada espécie de governo. Ou, dito em outras palavras, Montesquieu mostramos que os princípios do governo modelam a educação e que esta modela os "homens" de acordo com as necessidades de cada certo regime. **Conclusões** - Ao final, um breve balanço das principais semelhanças entre os dois autores será apresentado. Em linhas gerais, o que veremos é que, na medida em que, para Montesquieu, a educação seria obrigada a conformar-se às regras supremas postas pelos diferentes princípios de governo, que também ela poderia ser caracterizada, já pelo autor d'*O espírito das leis*, como sendo um "fato social", como passará a vê-la, bem mais adiante, Durkheim, uma vez que, para o referido analista político, o princípio de cada governo, que existiria fora das consciências (exterioridade), se imporá aos "homens" de fora e às consciências "individuais" pela consciência do grupo, supondo, para a sua inculcação, uma força imperativa e coercitiva (coercitividade), que estaria em cada parte por estar no todo (generalidade) e exprimi-lo.

1. Introdução

Objetiva-se introduzir panoramicamente o/a leitor(a) no pensamento educacional de dois autores: Émile Durkheim (1858-1917), com base nas reflexões do autor em seu capítulo primeiro do livro *Educação e Sociologia*; e Charles-Louis de Secondat, barão de Montesquieu

¹ Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG.
Email: crln.stephanie@gmail.com

² Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG.
Email: zarapdesouza@gmail.com

(1689-1755), e deste com base, sobretudo, no "LIVRO QUARTO - *As leis da educação devem ser relativas aos princípios do governo*" da obra-prima do autor *O espírito das leis*, de 1747.

Respectivamente, partindo-se do exame crítico das definições de educação que eram hegemônicas na época do autor e precediam-lhe, procura-se mostrar os elementos, a natureza, seu objetivo, seu caráter, e o papel do Estado em matéria de educação, a partir da acepção esboçada por Durkheim sobre esta. Para o sociólogo francês, a ação *sui generis* educativa será entendida como um fato social, como um processo de socialização metódica (das novas gerações), e como uma ação mediadora na relação entre indivíduo e sociedade.

Depois de apresentadas as características centrais da educação para Durkheim, discute-se, em uma segunda seção, e sob a ótica do filósofo político Montesquieu, o papel da educação para a subsistência das formas de governo, capaz, a educação, de inculcar no respectivo povo a paixão própria que confere vida e suporte a cada espécie de governo. Ao final, um breve balanço das principais semelhanças entre os dois autores será apresentado.

2. Qual o significado (conceito) e o papel da Educação na relação entre Indivíduo e Sociedade, para Émile Durkheim?

Para Émile Durkheim (1858-1917), no capítulo primeiro "A educação, sua natureza e seu papel", do livro *Educação e Sociologia*, se quisermos compreender a função e o papel atual da educação na sociedade e o seu motivo (por quê) e finalidade (para que) educar, e mesmo para constituir uma noção preliminar que seja, desta, é indispensável que se observe historicamente em que ela consistiu e que necessidades atendeu no passado. O itinerário durkheimiano no capítulo, começa, assim, por nos apresentar as concepções de educação que na sua época eram hegemônicas, apontando, em seguida, sua não razão de ser. Duas respostas principais, bastante diferentes, que foram dadas àquilo que supostamente seria a ação *sui generis* educativa (em que ela consistiria e a que necessidades satisfaria) vão ser exploradas criticamente por Durkheim: a concepção kantiana e a concepção utilitarista. A primeira, para a qual "[...] o objetivo da educação é desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição da qual ele é capaz" (DURKHEIM, 2014, p. 44), ao privilegiar como objetivo final da educação o desenvolvimento harmônico de todas as faculdades humanas, contradiria outra regra de conduta humana: a especialização de tarefas que se nos impõe; tornando-se irrealizável aquele objetivo. Quanto à segunda, a definição utilitarista, que "[...] teria como objeto 'transformar o indivíduo em um instrumento de felicidade para si mesmo e seus semelhantes' (James Mill) [...]" (DURKHEIM, 2014, p. 45), Durkheim aponta-nos ser uma concepção desprovida de

objetividade real. Preocupa-se, Durkheim, com o subjetivismo, indeterminação e, no limite, com a arbitrariedade individual à qual o objetivo da educação, e a própria, estariam lançadas e ficariam submetidas, na medida em que cada um poderia estimar felicidade à sua maneira e, portanto, de maneiras polifônicas. Assim, recusa-as, por meio de seu exame crítico, a ambas definições, pelo fato de não levarem em conta a dimensão histórica, isto é, como os sistemas educacionais se constituíram historicamente, e por partilharem de um mesmo postulado: o "[...] de que há uma educação ideal, perfeita, válida sem distinção para todos os homens [...]" (DURKHEIM, 2014, p. 46).

[Ao contrário], [a] educação variou muito de acordo com os tempos e os países. Nas pólis gregas e latinas, a educação ensinava o indivíduo a se subordinar cegamente à coletividade, tornar-se a coisa da sociedade. Hoje, ela tenta transformá-lo em uma personalidade autônoma. Em Atenas buscava-se formar intelectos finos, perspicazes, sutis, amantes de proporção e harmonia, capazes de gozar da beleza e dos prazeres da pura investigação; em Roma, desejava-se antes de tudo que as crianças se tornassem homens de ação, apaixonados pela glória militar, indiferentes a tudo o que envolve as letras e artes. Na Idade Média, a educação era acima de tudo cristã; no Renascimento, ela adquire um caráter mais laico e literário; hoje, a ciência tende a tomar o lugar que a arte ocupava antigamente. Pode-se redarguir que o fato não corresponde ao ideal; que se a educação mudou, é porque os homens se enganaram sobre o que ela deveria ser. No entanto, se a educação romana tivesse sido marcada por um individualismo parecido com o nosso, a pólis romana não teria podido se manter; a civilização latina, e conseqüentemente a moderna, que em parte deriva daquela, não teriam podido se constituir. As sociedades cristãs da Idade Média não teriam podido sobreviver se tivessem concedido à reflexão livre a importância que lhe damos hoje. Existem, portanto, necessidades inelutáveis que é impossível abstrair. De que adianta imaginar uma educação que seria fatal para a sociedade que a colocasse em prática? (DURKHEIM, 2014, p. 46-47).

Com a questão colocada dessa maneira, Durkheim não pode contentar-se com as respostas já expostas, pois, todas elas, como vimos, estão condenadas e viciadas, surgindo, como o próprio nos diz, como *erros totais ou parciais*. Se ele reivindica outra forma de abordar o problema, é para dar outra forma de explicação ao sistema de educação: pensá-lo-á como um fato social, como um processo de socialização metódica (das novas gerações), como um mediador indivíduo/ sociedade. Aqui o tema da educação aparecerá também como o tema da reprodução social: um processo que, bem como a própria estrutura da sociedade, se impõe aos indivíduos com uma força geralmente irresistível, e que não pode ser modificado a nosso bel-prazer, sem que encontremos *vigorosas resistências*. Este tipo de educação não é fruto do pensamento individual; é, antes, o produto da vida em comum e a reflete. Se o seu conteúdo é o de realidades existentes socialmente (ainda que não puramente), não se poderá partir de um mera reflexão pessoal para reconstruí-lo, àquele tipo regulador de educação. Para conhecê-lo e à sua natureza e condições, é preciso fazê-lo a partir do plano social, da vida coletiva.

[...] [N]a verdade, cada sociedade, considerada em determinado momento de seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos com uma força geralmente irresistível. Não adianta crer que podemos educar os nossos filhos como quisermos. Há costumes aos quais somos obrigados a nos conformar; se os transgredirmos demais, eles acabam se vingando nos nossos filhos. Uma vez adultos, estes últimos acreditarão não poder viver em meio aos seus contemporâneos, com os quais não estarão em harmonia. Pouco importa se foram criados com ideias arcaicas ou avançadas demais; tanto em um caso como no outro, eles não terão condições de viver uma vida normal. Portanto, em qualquer época, existe um tipo regulador de educação do qual não podemos nos distanciar sem nos chocarmos com vigorosas resistências que escondem dissidências frustradas (DURKHEIM, 2014, p. 47-48).

Mas antes que cheguemos à definição da educação propriamente dita e esboçada por Durkheim, nossa tarefa aqui exige, antes, de nossa parte, alguns comentários prévios. Poder-se-á ver que na acepção durkheimiana estão contidos necessariamente dois elementos: a ação educativa provém da ação dos próprios indivíduos sobre outros, e não das coisas sobre os "homens"; mas, esta, a palavra educação, adverte-nos nosso autor, não pode ser reservada à ação *sui generis* que "homens" pertencentes à mesma faixa etária exercem uns sobre os outros: uma diferenciação de faixa etária é requerida. Logo, para que se possa reservar a uma ação a qualificação de educativa, é preciso que a ação provenha dos próprios "homens", mas somente da que adultos exercem sobre os mais jovens. Mas mais (e agora passamos à definição da natureza desta ação): para Durkheim, o sistema de educação é a expressão da totalidade da vida social do "homem", caracterizando-se assim por sua dimensão de permanência, homogeneidade e trans-historicidade, na medida em que toda e qualquer sociedade precisaria construir um sistema educativo para ser (sendo por meio da educação que assimiláramos certo número de ideias, sentimentos, valores, maneiras de conceber o mundo e a vida, e práticas, que atravessariam a faixa inteira da população e seriam sua base identitária comum e geral, de toda e qualquer sociedade e, por conseguinte, de toda educação, que objetivará fixá-la nas consciências). Mas se Durkheim aponta para esta razão de ser da educação, na sua proposta de uma definição conceitual de educação, esta não será a única, não constituindo a educação toda. Se ela é *una*, Durkheim também sustentará, sê-la-á, simultaneamente, *múltipla*. Eis, aqui, o dúplice caráter ao qual o sistema de educação de nenhuma sociedade pode escapar. Aqui, falamos do mutável, do heterogêneo, da diferenciação, e do singular, co-íntos à diversidade pedagógica. Durkheim, assim, não duvida de que "[...] em tal sociedade há tantos tipos quanto meios de educação diferentes" (DURKHEIM, 2014, p. 50), o que explicaria as variações e desproporções educativas não só entre culturas diferentes, como também no interior de cada cultura, de acordo com as castas,

com as classes sociais, com os *habitats* e, sobretudo, com as profissões. A definição que se chega e ao qual somos apresentados (e passamos aqui a enunciar) é:

[...] [A] educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular (DURKHEIM, 2014, p. 53-54, grifos do autor).

Ou seja, em uma mesma explicação, homogeneidade e diversidade são conciliadas.

Pelo fato de não podermos divorciar a teoria sociológica da educação de Durkheim de sua teoria social, é recomendável abordar a primeira à luz de seu caráter social. Para ele, dois seres distintos coexistiriam em cada um de nós: um ser individual e um ser social. Para ele, ademais, congenitamente ou espontaneamente não nos voltaríamos para este ser social. Nunca, ou quase nunca, nos poderíamos voltar ou nos submeteríamos espontaneamente para autoridades, disciplinas, divindades, simbolismos, privações, qualidades morais etc. Na verdade, todo um esforço da própria sociedade, e provindo de seu próprio seio, fora e continuará sempre mobilizado para que os entes individuais reconheçam sua inferioridade face ao ente social. Daí sua preocupação, por meio de seu empreendimento teórico e metodológico, recair também sobre a educação, pois "[c]onstituir [aquele] ser [social] em cada um de nós é o objetivo da educação" (DURKHEIM, 2014, p. 54), e daí nosso autor compreendê-la juntando-as às outras instituições sociais, pois um sistema educativo ser-lhe-ia necessariamente solidário e as exprimiria, assim como à própria estrutura da sociedade. Trata-se assim de compreender que a sociedade deve e efetivamente (se) constrói sobre, pela e na criança, pois esta ao nascer, só traria em si apenas sua natureza (egoísta e associal) de indivíduo. É a sociedade, pela educação, que a dotará de uma vida moral e social.

Esta é a obra da educação, cuja grandeza podemos reconhecer. Ela não se limita a reforçar tendências naturalmente marcantes do organismo individual, ou seja, desenvolver potencialidades ocultas que só estão esperando para serem reveladas. Ela cria um novo ser no homem (DURKHEIM, 2014, p. 55).

Esta *virtude criadora*, de iniciação em uma nova vida e de inculcação das aptidões de todo tipo que a vida social supõe, e que nos é acrescentada pela educação, dirá Durkheim, é o que aliás nos tornaria privilegiadamente humanos, diferindo-nos e especificando-nos em relação aos outros animais "[...] pois o novo ser que a ação coletiva edifica em cada um de nós

através da educação representa o que há de melhor em nós, ou seja, o que há de propriamente humano em nós" (DURKHEIM, 2014, p. 58).

Assim, o antagonismo que muitas vezes se supôs existir entre a sociedade e o indivíduo não corresponde à realidade [para Durkheim]. Estes dois termos estão longe de se oporem e só poderem se desenvolver de modo divergente. Na verdade, um implica o outro. Ao querer a sociedade, o indivíduo quer a si mesmo. O objetivo e o efeito da ação que ela exerce sobre ele principalmente através da educação, não são nem um pouco reprimi-lo, diminuí-lo, desnaturá-lo, mas sim amplificá-lo e transformá-lo, em um ser verdadeiramente humano. Sem dúvida, ele só pode crescer desta forma fazendo esforço. Mas, justamente, o poder de fazer esforço de modo voluntário é uma das características mais essenciais do homem (DURKHEIM, 2014, p. 61).

Mas, antes de finalizarmos esta seção, insistamos em outro aspecto em matéria de educação: o papel do Estado. Uma vez já considerada a função da educação e seu objetivo precípuo, e na medida em que ambos imbuir-se-iam de um sentido social acima de todos os outros, e exaltar-no-iam essencialmente, descobre-se ser impossível que a sociedade se desinteresse da operação educativa, por ser ela mesma, repise-se, seu ponto de referência. Descobre-se nela ainda, para que essa operação ocorra principalmente no plano social, que "[...] a educação não pode ficar à mercê das arbitrarias vontades individuais" (DURKHEIM, 2014, p. 63). Descobrir-se-á, assim, que, se é impossível que a sociedade se desinteresse da educação, não é menos verdade que o Estado igualmente não o pode. Tudo o que versa sobre a ação educativa, quem pode e *deve* garanti-lo é o Estado (ainda que não o monopolize). Assim, o que ele cumpriria, em alguma medida, em relação a essa, seria uma função reguladora, daquela ação, e protetora do indivíduo. Não deve, pois, seu papel permanecer muito negativo.

Uma vez que a educação é uma função essencialmente social, o Estado não pode se desinteressar dela. Pelo contrário, tudo o que é educação deve ser, em certa medida, submetido à sua ação. Isto não significa, no entanto, que ele deva necessariamente monopolizar o ensino. [...] Pode-se pensar que os progressos escolares são mais simples e rápidos quando uma certa margem de manobra é concedida às iniciativas individuais, pois o indivíduo é mais facilmente inovador do que o Estado. Porém, o fato de o Estado dever, em prol do interesse público, autorizar o funcionamento de outras escolas além daquelas sob sua responsabilidade direta não implica que ele permaneça indiferente ao que acontece dentro destas instituições. A Educação que elas fornecem deve, pelo contrário, ficar submetida ao seu controle. Não é nem mesmo admissível que a função de educador seja desempenhada por alguém que não apresente garantias específicas que somente o Estado pode julgar. Sem dúvida, os limites dentro dos quais a sua intervenção deve se manter são difíceis de se determinar de modo definitivo, mas o princípio de intervenção não pode ser contestado. Não há escola que possa reivindicar o direito de dar, com toda liberdade, uma Educação antissocial (DURKHEIM, 2014, p. 63).

3. Qual o significado (conceito) e o papel da Educação na relação entre Indivíduo e Sociedade, para Montesquieu?

Embora certo cuidado seja requerido para que se possa afirmar que o tratamento da política como ciência é datado d'*O espírito das leis*, de 1747, segunda obra-prima de Montesquieu (1689-1755), não precisamos de muita cautela para corroborar a afirmação de Renato Janine Ribeiro de que "[...] certos pontos de sua filosofia continuam sendo basilares para toda reflexão que pretenda ser rigorosa sobre a política" (RIBEIRO, 1991, XXXI). O primeiro ponto desenvolvido por Ribeiro, na *Apresentação*, que ele está nos mostrando logo de saída e que aqui nos interessa, é que embora Montesquieu mantenha o número de três governos, assim como desde os gregos e romanos costumava-se fazer, uma diferenciação emerge. O mero recurso à quantidade de membros no órgão governante ou soberano, portanto, como para a classificação tradicional em monarquia, democracia e aristocracia, já não nos permitiria definir um regime. Assim, só a partir de sua *estrutura* e seu *funcionamento* é que ganha sentido um regime e pode-se, em verdade, defini-lo. Como o princípio numérico não pode mais ser pensado para Montesquieu para corresponder-se imediatamente com a divisão dos governos, o que explicaria por suficiente e por completo as espécies de governo? A resposta, dada em termos atuais por Renato Janine Ribeiro, é a psicologia, ou, se revestida pelas vestes montesquianas, o princípio.

[...] [P]ara ele [Montesquieu] cada espécie de governo somente se explica por completo quando a ligamos à sua - para usar o termo atual - psicologia. Um princípio, diz ele, é necessário para dar vida a cada estrutura de governo: na república será a virtude [política], na monarquia a honra e, no despotismo, o temor. Evidentemente, trata-se de um esquema, que portanto simplifica talvez demais as coisas; mas o impulso está dado, no rumo de entender que nenhuma forma de governo - por dura que seja, como a despótica - pode sobreviver sem um aval que lhe seja dado pelas paixões dos governados (RIBEIRO, 1991, XXXIII)

Mas é preciso determinar o alcance dessa novidade para o tema da educação (que aqui nos importa). Ora, por isso mesmo todo o Livro IV - *As leis da educação devem ser relativas aos princípios do governo* - d'*O espírito das leis*, será dedicado ao exame das características necessárias à educação para a subsistência das diferentes formas de governo. Montesquieu não vê, pois, a constituição primordial do poder ou o plano da idealidade jurídica e constitucional como o essencial para que as relações entre súdito e governante subsistam. Quanto a estas, precisariam, pelo fato de a paixão lhe servir de mola propulsora e suporte, que estas lhe fossem repostas e realizadas a cada instante e de forma constante. Daí haver, em sua concepção política, espaço notável à educação: "[...] a paixão que confere vida a um

determinado regime depende de se educar nela o respectivo povo, o que por sinal requer um máximo de esforços na república e um mínimo no despotismo" (RIBEIRO, 1991, p. XXXIII-XXXIV).

Mas antes de enveredarmos pela discussão do livro IV do *Espírito das leis*, é preciso que demos mostra da sistematização em torno dos três regimes. Se a divisão dos governos em três espécies é mantida, se bem que já não mais seu princípio numérico, o que isto significa? Significa que Montesquieu optará por substituir a classificação tradicional em *monarquia, democracia e aristocracia*, por uma outra: *monarquia, república (democrática ou aristocrática) e despotismo*. Isto é, do primeiro regime antigo, a monarquia, ele subsume dois: a monarquia limitada, concebida elogiosamente, e outro, o despotismo, que dele recebe críticas. Os dois outros regimes da tradição (antiga), quais sejam, democracia e aristocracia, reduzir-se-ão a espécies do regime republicano de Montesquieu, podendo-se assim falar em república democrática e/ ou república aristocrática.

Os quatro primeiros livros (de trinta e um) do *Espírito das Leis* podem ser compreendidos em quatro movimentos: 1) no Livro I, *Das leis em geral*, Montesquieu procura mostrar que as leis são as relações necessárias que derivam da natureza das coisas e, dessa maneira, todos os seres têm suas leis; 2) *Das leis que derivam diretamente da natureza do governo*, o autor discute o que faz o governo ser como é (*natureza do governo*) e examina as leis de cada governo relativas a esta; 3) *Dos princípios dos três governos*, Montesquieu contrasta a *natureza do governo* a seu *princípio*, a primeira como já se disse, como sendo "[...] o que o faz [o governo] ser como é, e seu princípio o que o faz agir. Uma como sendo sua estrutura particular; o outro, as paixões humanas que o fazem mover-se" (MONTESQUIEU, 2005, p. 31), e busca, declaradamente, qual é o princípio de cada governo ao qual as leis devem ser relativas; e o *Quarto Livro - As leis da educação devem ser relativas aos princípios dos governos* -, é dedicado a considerações sobre o papel notável assumido pela educação para que a paixão, que confere vida a cada governo e serve-lhe de suporte, seja inculcada no respectivo povo e permita, em última instância, ao governo, mover-se.

Uma vez já apontadas as três espécies de governo (*republicano, monárquico e despótico*) elencadas por Montesquieu, digamos sobre a *natureza* de cada um desses governos, sobre seus *princípios* e sobre a "suprema influência" destes sobre as leis concernentes à *educação*.

Eu disse que a natureza do governo republicano é que, nele, o povo em conjunto, ou certas famílias, possuem o poder soberano; a do governo monárquico, que o príncipe nele possui o poder soberano, mas exerce-o segundo leis estabelecidas; a do governo

despótico, que um só nele governa segundo suas vontades e seus caprichos. Não preciso de mais nada para encontrar seus três princípios; derivam disto naturalmente (MONTESQUIEU, 2005, p. 31).

Descortinada sua *natureza* e composto o quadro por meio das três definições denominadas pelo filósofo político, ou, dito de forma mais precisa, como o próprio sugere-o, por meio desse três fatos, não passaremos aqui a captar as leis que diretamente proviriam dessas naturezas. Nada indicaremos sobre elas. Basta-nos, pois, que, tratar-se-á de uma *república democrática*, quando o povo em conjunto compendiar o poder soberano, sendo, esse, assim, ora monarca, ora súdito, a depender dos aspectos trazidos à lume. Tratar-se-á, na república, de uma *aristocracia*, quando o direito de soberania for exercido não mais pelo povo em conjunto, mas aqui somente por uma parte dele, por um certo número de pessoas. Nesta parte, Montesquieu invoca o seguinte ponto: quanto mais próxima a uma democracia estiver a aristocracia, e mais distar-se da monarquia, mais perfeita o será. A rigor, a natureza deste último, o governo monárquico, o dirá Montesquieu, é constituída por poderes intermediários, subordinados e dependentes, isto é, canais médios, como também o dirá, pelos quais flui o poder; e imprescindivelmente, não só por estes grupos intermediários, mas também por um depósito das leis. Ou seja, um só governa - o príncipe, fonte de todo poder político e civil - e o faz necessariamente com leis fundamentais. Na monarquia, portanto, as leis relativas àquela sua natureza, sustentarão o regime ou acomodar-se-ão a ele. Já no Estado despótico, nenhuma lei poderá ser fundamental e também não poderá haver depósito das leis, pois a governação - também exercida por um só da mesma forma como na monarquia -, é, no caso do déspota, embriagada pelo prazer e pela concentração deste no gozo dos sentidos, inundando-se, assim, pelo momentâneo, pelo caprichoso e pela não fixidez.

Nas páginas que se seguem imediatamente à definição da natureza, o *princípio* de cada governo é estudado por Montesquieu, ou seja, como já se disse, são estudadas, portanto, as paixões humanas que os movem e fazem-nos, cada governo, agir, e por derivarem naturalmente da natureza do governo, isto fez com que retornássemos antes a esta. Se são três as estruturas particulares de governo (a republicana, a monárquica e a despótica), três também serão os seus princípios. Não resta, portanto, senão, buscar os motores requeridos pelos diferentes governos. O governo *republicano* (quer popular, quer aristocrático³) está para a

³ "[...] [o] corpo [formado pelos nobres no governo aristocrático] só pode ser reprimido de duas maneiras: com uma grande virtude, que faz com que os nobres se tornem de alguma forma iguais a seu povo, o que pode vir a formar uma grande república; ou com uma virtude menor, que é certa moderação que torna os nobres pelos menos iguais entre si, o que promove sua conservação" (MONTESQUIEU, 2005, p. 34).

*virtude*⁴ [política], assim como o *monárquico* para a *honra*⁵, e o *despótico* para o *temor*^{6,7}. E isto não significando, contudo, que se seja politicamente virtuoso em certa república, nem que se seja honrado em certa monarquia, e nem que se seja temeroso em um Estado despótico. Assim, apenas dever-se-ia sê-lo e "[...] seria necessário tê-los [aos princípios concernentes a cada espécie de governo], sem o que o governo seria imperfeito" (MONTESQUIEU, 2005, p. 40). E isso dependerá de se educar o respectivo povo consoante à paixão que conferirá vida a um determinado regime e permitirá, assim, que as relações entre súdito e governante realizem-se constantemente e sejam repostas a cada instante. Por isso mesmo, apressemo-nos e, indo a passos largos, passemos a examinar a educação.

Chegamos ao *Livro quarto - As leis da educação devem ser relativas aos princípios do governo* -, todo ele dedicado ao exame das leis da educação necessárias para a realização constante das relações entre súdito e governante, isto é, necessárias para a nossa preparação cidadã, a assumirem diferentes roupagens a depender de cada espécie de governo. Para Montesquieu, seriam estas leis as primeiras que receberíamos. Cada família particular, ou seja, todas as partes que comporiam um povo, por assim participariam do povo em geral e também o serem, estariam determinadas por um mesmo plano sócio-educativo que seria o da grande família, por compreendê-la, esta, a todas.

Escreverá, assim, Montesquieu no Capítulo III, do Livro IV, sobre a educação no governo despótico:

⁴ É preciso tomar a noção de *virtude*, como Montesquieu a entendia, como "o amor à pátria e à igualdade", descrita na *Advertência do Autor*, seção predecessora aos quatro primeiros livros da obra aqui analisada. O essencial, para a correta inteligência de sua proposta, é não confundi-la com uma virtude moral, nem com uma virtude cristã. Tratar-se-ia, assim, de uma *virtude política*, de renunciar a si mesmo e sacrificar seus interesses, ainda que estes lhe sejam caros, em favor dos interesses públicos.

⁵ "O governo monárquico supõe, como dissemos, preeminências, hierarquia e até uma nobreza de origem. A natureza da honra é requerer preferências e distinções; está, pois, por essência, colocada neste governo. [...] A honra [assim] move todas as partes do corpo político; liga-as com sua própria ação; e assim todos caminham no sentido do bem comum, pensando ir em direção a seus interesses particulares" (MONTESQUIEU, 2005, p. 36-37).

⁶ Pelo fato de nos Estados despóticos haver uma igualdade entre todos perante o déspota, e por, ao mesmo tempo, haver uma desigualdade entre todo e qualquer "homem" e o déspota, e todos estes serem escravos seus, a honra já não pode ser seu princípio. "Pessoas capazes de estimarem muito a si mesmas seriam capazes de promover revoluções. Logo, é preciso que o temor acabe com todas as coragens e apague o menor sentimento de ambição" (MONTESQUIEU, 2005, p. 38).

⁷ É inevitável, ademais, introduzirmos aqui, oportunamente, uma outra advertência que também nos é feita pelo próprio autor. Pensar, de fato, que uma qualidade não é o motor que faz agir e movimentar um governo, não significa concluir que ela não possa ser encontrada e não esteja efetivamente neste governo. "Se eu dissesse: tal roda, tal pino não são o motor deste relógio, se concluiria que eles não estão no relógio? Da mesma forma, as virtudes morais e cristãs estão tanto menos excluídas da monarquia quanto a própria virtude política não o está. Em uma palavra, a honra está na república, ainda que a virtude política seja seu motor; a virtude política está na monarquia, ainda que a honra seja seu motor" (MONTESQUIEU, 2005, p. 3).

Assim como a educação nas monarquias busca apenas elevar o coração, ela só quer rebaixá-lo nos Estados despóticos. Nestes, ela deve ser servil. Será um bem, mesmo no comando, ter tido uma educação servil, pois ninguém é tirano sem ser ao mesmo tempo escravo.

A extrema obediência supõe ignorância naquele que obedece; supõe-na também naquele que ordena; ele não precisa deliberar, duvidar ou raciocinar; só precisa querer.

Nos Estados despóticos, cada casa é um império separado. A educação, que consiste principalmente em viver com os outros, é pois bastante limitada; reduz-se a introduzir o temor no coração e dar ao espírito o conhecimento de alguns princípios muito simples de religião. O saber será perigoso; a emulação, funesta; e, quanto às virtudes, Aristóteles não consegue acreditar que exista alguma que seja própria para os escravos, o que limitaria bastante a educação neste governo.

Assim, a educação é ali por assim dizer nula. Precisa-se tirar tudo para dar alguma coisa, e começar por fazer um mau súdito, para fazer um bom escravo.

Ah! Por que a educação se esforçaria por formar um bom cidadão que participasse da desgraça pública? Se ele amasse o Estado, ficaria tentado a sabotar o governo; se não conseguisse, ele se perderia; se conseguisse, correria o risco de perder a si, ao príncipe e ao império (MONTESQUIEU, 2005, p. 44-45).

Mas se, como se vê, um mínimo de esforços para se educar o respectivo povo na paixão que confere vida ao governo despótico é exigido, um máximo o é na república. Quando a virtude política viceja como princípio nos governos, e por requerer ela mesma a renúncia a si mesmo e a seus interesses em prol dos interesses públicos - algo jamais facilmente obtido e sempre, ao contrário, algo muito difícil -, frisa, então, Montesquieu, que todo o poder da educação se faz preciso. Não pode, pois, a virtude política brotar espontaneamente nos particulares como o temor nos governos despóticos; nem mesmo pode ser favorecida pelas paixões e favorecê-las, como o faz a honra nas monarquias. "Assim, tudo depende de introduzir este amor [às leis e à pátria] na república; e é em inspirá-lo que a educação deve estar atenta. [...] [O]s povos que viv[em] sob um governo popular [devem ser, pois,] educados para a virtude [...]" (MONTESQUIEU, 2005, p. 46).

4. Considerações finais

À guisa de arremate, esboçemos um breve balanço das principais semelhanças entre os dois autores. Uma vez explicitado e explicado, respectivamente, os pensamentos de Durkheim e Montesquieu em matéria de educação, uma semelhança por nós encontrada entre eles é-nos inescapável. Assim como Durkheim, ao definir a natureza da ação, aponta-nos para o duplo caráter de todo sistema de educação (ao mesmo tempo singular e múltiplo), parece-nos que, em certo sentido, pode-se dizer que Montesquieu, em 1747, já o havia visto. Para Montesquieu, como já o dissemos, cada família particular, ou seja, todas as partes que comporiam um povo, por assim participariam do povo em geral e também o serem, estariam determinadas por um mesmo plano sócio-educativo que seria o da grande família, por

compreendê-la, esta, a todas. Deste modo, ao mesmo tempo em que a educação variará de uma família particular para outra família particular, não sendo a mesma para todas as famílias, essas educações específicas ministradas no seio de cada família, embora constituam a educação, não constituem toda ela. A partir de um certo ponto - para Montesquieu, o princípio motriz do governo no qual estão situadas -, as educações familiares singulares se confundiriam, repousando, assim, sobre uma base comum. Assim, se a educação é de certo governo monárquico, ela deverá inculcar certo número de ideias, sentimentos e práticas gerais sem distinção para cada família (*in casu*, nas monarquias, a ação educativa terá por objeto a honra, seu princípio). Certos sentimentos e maneiras de conceber o mundo e a vida, tão logo se entre no mundo, como diz-nos Montesquieu, ultrapassarão a esfera da vida puramente singular, e iniciarão e instruirão a infância nas monarquias, por exemplo, à escola do que ele chama *honra*, "[...] este mestre universal que deve conduzir-nos em todos os lugares [nas monarquias]" (MONTESQUIEU, 2005, p. 41). O resultado destes fatos é: que cada forma de governo e a sociedade concernente a este elaborarão um certo ideal do "homem", e, em certa medida, este ideal será o mesmo para todos os cidadãos, "homens" estes que serão educados a partir, portanto, de uma "educação principal". Todas as qualidades e todas as "virtudes" requeridas por cada espécie de governo deverão, pois, ser almejadas e visadas pela educação, que será dada ao povo desse certo regime. "Nas monarquias, terão como objeto a honra [como já dito]; nas repúblicas, a virtude; no despotismo, o temor" (MONTESQUIEU, 2005, p. 41). A partir de certo ponto, aquele ideal se diferenciará de acordo com os meios familiares e singulares que toda sociedade compreenderia em seu seio.

Se Montesquieu mostra-nos os princípios do governo modelando a educação e esta modelando os "homens" de acordo com as necessidades de cada certo regime - e isto em um sentido próximo ao durkheimiano -, uma outra semelhança entre os dois autores não pode passar despercebida. Vejamos o que nos diz Montesquieu a certa altura do Livro IV:

Ali a honra [no governo monárquico], imiscuindo-se em tudo, *invade todos os modos de pensar e todos os modos de sentir* e dirige até mesmo os princípios. Esta estranha honra faz com que as virtudes sejam apenas o que ela quiser e como ela quiser: introduz por sua própria conta regras em tudo o que nos é prescrito; estende ou limita nossos deveres segundo sua fantasia, tenham eles como origem a religião, a política ou a moral (MONTESQUIEU, 2005, p. 43, grifo nosso).

Ora, ainda que aqui a definição de fato social total esboçada por Durkheim no primeiro capítulo da obra *As regras do método sociológico*, de 1895, bem como as

características intrínsecas desse, sejam por nós mais pressupostas do que resumidas⁸, é inegável a similitude entre o que discerne e reconhece Durkheim (sistematizado na acepção fato social total) e o dito por Montesquieu.

Eis portanto uma ordem de fatos que apresentam características muito especiais: consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir, exteriores ao indivíduo, e que são dotadas de um poder de coerção em virtude do qual esses fatos se impõem a ele (DURKHEIM, 2003, p. 3).

Ora, sem que grandes esforços analíticos sejam requeridos, não é facilmente reconhecível que Montesquieu, no caso analisado, está falando de um "fato social" (com o perdão do anacronismo), qual seja, o princípio de cada governo, que existiria fora das consciências (*exterioridade*), se imporia aos "homens" de fora e às consciências "individuais" pela consciência do grupo, supondo, para a sua inculcação, uma força imperativa e coercitiva (*coercitividade*), que estaria em cada parte (e far-se-ia sentir em cada uma destas) por estar no todo (*generalidade*) e exprimi-lo? Poder-se-ia extrair daí, na medida em que a educação seria obrigada a conformar-se às regras supremas postas pelos diferentes princípios de governo (virtude política, honra e temor), que também ela poderia ser caracterizada, já pelo autor das *Cartas persas* e *d'O espírito das leis*, como sendo um fato social (novamente desculpem-nos o anacronismo e o possível equívoco ruidoso gerados), como passará a vê-la, bem mais adiante, Durkheim?

É aventando tais indagações o modo como gostaríamos de encerrar nossas considerações sobre as perspectivas durkheimiana e montesquiana sobre educação.

⁸ Para Durkheim, para que um grupo determinado de fenômenos possa merecer a qualificação de *sociais*, este deve satisfazer, ainda que não exclusivamente, a três caracteres definidos. *Em primeiro lugar*, estas maneiras de agir, de pensar e de sentir apresentariam a propriedade de existir fora das consciências individuais (*exterioridade*). Isto é, Durkheim verá que não só boa parte de nossas ideias e tendências não é elaborada por nós mesmos, mas a maior parte delas; e que não sendo o indivíduo solitário que as fariam, mas antes encontrariam-nas inteiramente prontas ao nascer, recebendo-as por educação. Em suma, para Durkheim, viriam elas, antes, de fora. "Somos então vítimas de uma ilusão que nos faz crer que elaboramos, nós mesmos, o que se impôs a nós de fora" (DURKHEIM, 2003, p. 5). *Em segundo lugar*, esses tipos de conduta ou de pensamento suporiam uma força imperativa e coercitiva (*coercitividade*), imposta pela consciência do grupo sobre a consciência do indivíduo (quer ele queira quer não queira), devido ao prestígio pelo qual algumas representações estariam investidas. Eis, portanto, uma ordem de fatos que possui a capacidade de arrebatrar os indivíduos ainda que contra a vontade destes. *Em terceiro lugar*, e enfim, a *generalidade* permite-nos compreender que os fatos qualificados como sociais exprimem um certo estado da alma coletiva, um modelo coletivo, um estado do grupo, de repercussão nas consciências individuais - em suma-síntese: exprimiriam uma origem coletiva. "Ele está em cada parte porque está no todo, o que é diferente de estar no todo por estar nas partes. [...] Cada um é arrastado por todos" (DURKHEIM, 2003, p. 9).

REFERÊNCIAS

DURKHEIM, E. A educação, sua natureza e seu papel. In: _____. **Educação e sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

_____. O que é um fato social? In: _____. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MONTESQUIEU, C. de S, B. de. **O espírito das leis**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RIBEIRO, R. J. Apresentação. In: _____. **O espírito das leis**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. XXXI-XXXVIII.