

## **Finalidade educativa do pensamento educacional de Durkheim: um per(in)curso**

*Lynna Gabriella Silva Unger\**

*Lívia de Rezende Cardoso\*\**

### **Resumo**

Este ensaio trata de reflexões que buscam articular as interseções entre o pensamento educacional cunhado por Durkheim, tomando como fio condutor a sua defesa a laicidade e a instauração da Educação como dever uno do Estado e o fazer educacional nacional atual, que reverbera nos moldes operantes do sistema de ensino brasileiro. Sem perder de vista o pano de fundo histórico que rege o tecer de sentidos e funcionalidades educacionais, o argumento central é que ainda há predominância de uma moral conservadora e religiosa que norteiam o funcionamento da Educação no Brasil, permeada por uma concepção de que a educação deva fomentar valores ligados a direitos de duas ordens: os ligados à cidadania e, por isso, ligados também a processos históricos e políticos específicos.

**Palavras-chaves:** Educação moral; Laicidade; Pensamento educacional.

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: lynnaunger@gmail.com.

2 Professora do Departamento de Educação (DEDI) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: livinha.bio@gmail.com.

## The educational purpose of Durkheim's educational thinking: a trajectory

### Abstract

This essay approaches reflections that seek to articulate intersections between the educational thinking coined by Durkheim, taking as its guiding thread his defense to laicity and the establishment of Education as a primary duty of the State and the current national educational practice, which reverberates in the operative models of the Brazilian Educational system. Without losing sight of the historical background that governs the weaving of the educational senses and functionalities, the central argument is that there is still the predominance of a conservative and religious morality that guides the functioning of education in Brazil, imbued with a view that education should promote values linked to rights of two orders: those linked to citizenship and therefore also linked to specific historical and political processes.

**Keywords:** Moral education; Laicity; Educational thinking.

## Finalidad educativa del pensamiento educativo de Durkheim: una trayectoria

### Resumen

Este ensayo trata de reflexiones que buscan articular las intersecciones entre el pensamiento educativo acuñado por Durkheim, tomando como hilo conductor su defensa hacia la laicidad y la instauración de la Educación como deber exclusivo del Estado y el hacer educativo nacional actual, que refleja en los moldes operantes del sistema de enseñanza brasileño. Sin alejarse del telón de fondo histórico que rige el tejer de los sentidos y funcionalidades educativas, el argumento central es que todavía hay predominio de una moral conservadora y religiosa que orientan el ejercicio de la Educación en Brasil, permeada por una concepción de que la educación debe fomentar valores vinculados a derechos de dos órdenes: los vinculados a la ciudadanía y, por tanto, asociados también a procesos históricos y políticos específicos.

**Palabras clave:** Educación moral; Laicidad; Pensamiento educativo.



## ***Introdução***

O intuito desta reflexão que empreendemos urge de interesses pessoais acerca de parte do debate teórico que envolve a finalidade educativa no interior do sistema de ensino, a se tratar o sistema brasileiro contemporâneo e as recentes propostas de projetos políticos, o qual ainda sujeita-se à influência de instituições que consagram valores conservadores, como a igreja, cuja representação está firmada por meio de bancada, que auto intitula-se cristã, sendo parte constituinte do congresso brasileiro. Com a experiência de cursar a disciplina Fundamentos em Educação, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS), pudemos ter contato com diversos autores que pensaram a Educação ao longo da história, em seu tempo e em sua época. Leituras e debates que nos instigam a retomar a finalidade educativa a qual se propõe o fazer educacional contemporâneo. Dentre a gama de referências que constituiu o pano de fundo da referida disciplina cursada, destacamos o pensador Emile Durkheim, por apresentar de forma enfática a defesa por um Educação laica e voltada para moral coletiva, que deve guiar o sujeito social (DURKHEIM, 1984).

Émile Durkheim, considerado o pai da escola sociológica francesa, teve suma importância para o pensamento educacional. Em termos gerais, a maior importância de seu trabalho como estudioso e pesquisador social se deve ao fato de ter proposto um método científico de estudo para as recém-nascidas ciências humanas, estabelecendo um marco na história da Sociologia (HEGEL, 1988). Durkheim nasceu em Epinal, entre a Alsácia e Lorena, em 15 de abril de 1858. São seus contemporâneos, no campo do pensamento social, Max Weber e Vilfredo Pareto, dividindo com esses outros dois importantes sociólogos a vontade de fazer ciência. Iniciou sua carreira de professor universitário ministrando aulas de Pedagogia e Ciências Sociais na “Faculté de Lettres” de Bordeaux, entre os anos de 1887 a 1902, onde veio a encontrar condições adequadas para publicar a maior parte de suas obras. Uma de suas teses principais é considerada a obra “Da Divisão do Trabalho Social”, que é fruto de seu doutoramento (DURKHEIM, 1983). Em 1895, publicou “As Regras do Método Sociológico” e, dois anos depois, o texto “O suicídio”, entre outros títulos em vasta bibliografia no campo da Antropologia e Pedagogia (HEGEL, 1988).

## ***Os caminhos durkheimiano para pensar a Educação***

Em uma de suas celebres afirmações, Durkheim (1975) nos propõe que a sociedade cria o homem, e não o contrário, anunciando a primazia do social sobre o individual, colocando-se em direção contrária à ideia de pacto social de Hobbes ou Rousseau, que tentam supor homens em estado de natureza (HEGEL, 1988). Para Durkheim, “homem<sup>1</sup>” é cultura e só existe em sociedade, pois é criado e mantido por ela. Embora propusesse um rompimento com a influência exercida pela religião aos fenômenos sociais, Durkheim não foi um pensador que almejava a transformação social a partir da

1 Em respeito ao contexto da obra e sua época, ainda fazemos menção ao ser humano em generalização utilizando o verbete homem como referência.



Educação, ainda que seja herdeiro do pensamento iluminista, o sociólogo defendia a manutenção do modo de vida e de um sistema funcional de sociedade, que pudesse garantir a coletividade e abandonasse os fundamentos individualistas. A Educação, para Durkheim, deve existir para manter a ordem social, mantendo-se distante de princípios que visem transformar ou revolucionar a sociedade capitalista, e assim atuar para reproduzir os valores morais dessa sociedade, integrando os indivíduos, tentando, no máximo, reformar alguns aspectos considerados negativos (LUCENA, 2010).

É, pois, pelo seu entendimento da educação enquanto uma potente ferramenta para a construção gradativa de uma moral coletiva, fundamental para a continuidade da sociedade capitalista e conservadora, que direcionamos nosso olhar aos pensamentos de Durkheim. O contexto histórico faz-se indispensável para todo o traçado que aqui será apresentado, sobretudo para entendermos e não perder de vista os direcionamentos teóricos de Durkheim. Alpert (1986) compôs uma obra sobre Durkheim na qual pontua que o sociólogo francês não se propôs a elaborar uma “ciência da moral” a partir do nada. Ao contrário, ele soube muito bem se valer do progresso das ciências e da filosofia alemã durante a elaboração daquela empreitada, resultado de sua viagem à Alemanha, onde esteve entre os anos de 1885 a 1887, ainda no começo da carreira, estando em contato com alguns autores locais dedicados ao pensamento social, produzindo uma série de resenhas.

O estudo positivo da moral pelo sistema positivo-filosófico alemão foi de grande valia para Durkheim, que elaborava sua própria concepção social de um sistema filosófico-científico a ela referente, moral e empiricamente sustentado. O contato com Wundt<sup>2</sup> é fundamental, pois pelos seus postulados que Durkheim baseia-se a concepção social, tanto em relação à moral quanto ao modo de se praticar ciência. Wundt tinha por objetivo “positivar”, construindo uma ciência dos fatos morais. Para Wundt, a reflexão social deve se basear em materiais precisos, passíveis de observação (ALPERT, 1986).

Vares (2013) sublinha que a exacerbada crença nas potencialidades da razão humana e da ciência engendra outra crença, neste aspecto irracional, na autorregulação do transcorrer histórico e na autorrealização da vontade humana, aquela representada pelas ideias de progresso contidas em obras como as de Spencer e Comte, e esta pelos economistas clássicos. O pensamento durkheimiano consiste, em parte, numa crítica ao antropocentrismo radical que situa o indivíduo como origem de tudo e, na possibilidade de reconstrução da sociedade francesa e europeia em uma perspectiva racional. Lucena (2010) ressalta que esse é um pressuposto fundamental para o entendimento de suas preocupações expressa em um grande debate com as ideias liberais presentes na Europa no início do século XX. Outrossim, a crítica ao liberalismo se apresenta com a demonstração da impossibilidade de concretização de uma sociedade mais avançada sob a lógica do individualismo.

Neste ínterim, Durkheim enxergava a moral tal como Wundt, para o qual esta tem por objetivo “adaptar os indivíduos uns aos outros e assegurar o equilíbrio e a existência do grupo” (ALPERT, 1986, p. 76). É justamente a partir de tal objetivo da moral que Durkheim vai conceber e elaborar seu conceito de solidariedade social, a que descreve

2 Wilhelm Wundt foi um médico, filósofo e psicólogo alemão, considerado um dos fundadores da Psicologia experimental (ALPERT, 1986).



como certo tipo de vínculo socialmente construído através do qual as partes sociais mantêm-se organizadas e integradas, ao mesmo tempo em que se dirigem umas às outras. Se Wundt via a necessidade de fundamentar positivamente a ciência da moral, o mesmo apresenta a Durkheim a possibilidade de fundamentar moral e positivamente a sua sociologia. Essa fundamentação apontará em direção à coletividade, em direção ao todo social, ao exercício de uma sociologia voltada para identificação e correção dos problemas sociais (COELHO, 2007).

É esse o contexto no qual a sociologia de Durkheim se constrói. Ainda que imbuída pelo iluminismo, principalmente no que diz respeito à valorização da razão humana como instrumento promotor de reformas em todos os níveis, sua teoria sociológica não deixa de desvelar, criticamente, as ilusões humanistas do projeto iluminista e de oferecer, por meio da recém-formada ciência social, maneiras de superar as consequentes frustrações do século das luzes. O surgimento da Sociologia é, em parte, estimulado pelo projeto racionalista dos iluministas e sua utopia de reconstrução do mundo pela vontade humana emancipada, que tem que assistir e, por conseguinte, enfrentar o quase simultâneo fracasso dessa utopia, constituindo-se como resposta às sucessivas crises que acometem a sociedade europeia (GALLIANO, 1981).

Coelho (2007) pontua que “a positivação da sociedade”, sugerida pelas ciências sociais alemãs, abre caminho para o método sociológico tal como Durkheim o conceberia. A filosofia dos socialistas de cátedra leva Durkheim a confirmar certas suposições sugeridas por Fustel de Coulanges<sup>3</sup> referentes à relatividade histórica, que subsidia a concepção social trazida por Durkheim da Alemanha, acalcada em fatos oriundos da própria realidade social, que seria a origem dos dados utilizados pela ciência para propor formas de intervenção e de modificação da mesma realidade, bem como explicações a seu respeito. Isso traz para Durkheim novas conotações às indicações sobre a sociedade feitas por intelectuais franceses e ingleses anteriores a ele, uma vez que, agora, ele próprio poderia, com o material observado na Alemanha, elaborar um tipo de reflexão social, projetando a sociedade como um complexo sincrético religioso, ético e prático. Assim, a própria sociabilidade torna-se um dos focos de estudo da Sociologia (LUCENA, 2010).

Conforme Sell (2002), Durkheim assume o mesmo objetivismo, o mesmo monoteísmo e o mesmo previsionismo, sendo bastante influenciado pelas críticas de Comte à metafísica e às consequentes limitações da ciência, restrita às relações fenomênicas, configurando um conhecimento relativo e comparativo. É das premissas comtianas, que já tinham sido admitidas por Kant nos prolegômenos escritos para esclarecer a Crítica da Razão Pura (1980), que Durkheim fundamenta a argumentação central de sua teoria sociológica, definindo-a como ciência empírica, a partir da análise de fatos regulares. Em contrapartida, o argumento segundo o qual a sociedade surge de um contrato entre indivíduos isolados, num suposto estado pré-social, tal como nas concepções da escola de pensamento contratualista<sup>4</sup>, a qual Hobbes e Rousseau filiavam-se, e a con-

3 Fustel de Coulanges foi um historiador francês positivista, considerado um dos gênios do século XIX (ALPERT, 1986).

4 Contratualista é uma denominação dada a uma escola de pensamento que buscou apreender a origem e circunstâncias das organizações sociais. Essa vertente defendia um conjunto de teorias políticas que veem a origem da sociedade e o fundamento do poder político num contrato (BOBBIO, 1999).



sequente redução da vida econômica às ações individuais, conforme os utilitaristas e os economistas clássicos defendiam, é rechaçado pelos pensadores alemães, bem como para Durkheim, os quais consideram o corpo social mais complexo do que suas partes componentes. De tal modo, assim como a sociedade não pode ter sido fundada por seus membros, as regras da economia não podem prescindir da estrutura, jurídica e moral (VARES, 2013).

Durkheim então direciona-se contra essa concepção social e tenta entender a sociedade conforme a ótica alemã, como uma potência de normas que guia os indivíduos em meio a um arcabouço de valores e de representações psíquicas capazes de orientar a ação humana na consecução de seus objetivos, ao mesmo tempo em que adequa esses últimos àquela mesma existência social. O que implica indicar na existência humana um caráter moral devido sua premissa social subjacente – já que existir socialmente é coexistir e cooperar com outros, fato que pressupõe posturas e ações moral e socialmente aceitáveis (COELHO, 2007). Para se estabelecer, portanto, a Sociologia não pode se deixar reduzir a uma Filosofia ou uma Psicologia do Social. Nesse processo reside a importância de estabelecer com precisão o objeto, os métodos e as diretrizes da ciência social com vistas a sua autonomia, como descreve Domingues (2004, p. 193): “Durkheim nunca se desdisse ou se desmentiu: desde os tempos de Bordeaux até os de Paris, é uma mesma ideia seminal que obceca seu espírito – fundar a sociologia como ciência positiva”.

É, pois, neste ponto que Durkheim associa intrinsecamente moralidade e socialidade. Além disso, destaca que a Sociologia se debruça em um alvo específico ao atuar sobre a realidade na investigação da moral como meio para atingir seu objetivo de conhecer a realidade social. A sociedade é entendida como um conjunto de ideias e de sentimentos, de certas formas de ver e de sentir, tratando-se de uma fisionomia intelectual e moral, distinta de todo o grupo. Antes de tudo, a sociedade é uma consciência – a consciência da coletividade (VARGAS, 2000). Se os valores comuns de uma sociedade enfraquecem, a sociedade fica ameaçada de desintegração. Nesse aspecto, o sociólogo francês indica que o problema central das sociedades modernas está nas relações entre os indivíduos e o grupo. Para ele, o ser humano tornou-se por demais consciente de si mesmo para aceitar cegamente os imperativos sociais. O individualismo comporta perigos, pois o indivíduo pode exigir da coletividade mais do que a mesma pode dar. Nesse sentido, Durkheim defendia que é necessária uma disciplina que só a sociedade pode impor (DURKHEIM, 1999).

Vares (2013) ressalta que a necessidade de distinção da Sociologia em relação a outras Ciências Humanas ainda iria explicar a própria tomada de posição de Durkheim frente a várias disciplinas, como a Filosofia, a Geografia, disciplinas contra as quais a própria Sociologia teve que fazer frente em meio ao processo de institucionalização. A institucionalização aconteceu em meio aos campos do Direito e das Letras, que já estavam muito bem demarcados, os quais estavam em disputa quanto à incorporação das Ciências Sociais em suas respectivas faculdades.

Domingues (2004) acrescenta que, em relação a uma disciplina do social, a nova postura científica foi marcante e correlata à instauração de uma ordem epistemológica que permitiria a configuração de uma ordem social, para a qual as antigas proposições não mais faziam eco. Era como se a nova ordem social também instaurasse um novo



modo de aprender acerca da própria sociedade e, com tal mudança, uma nova matriz codificadora da mesma ordem, jogando por terra as explicações teológicas ou tradicionais anteriormente válidas.

Convém lembrar que, conforme Martins (1994) relata, a filosofia positiva propunha um tipo de conhecimento que de certo modo a diferenciava da filosofia iluminista, a qual negava as instituições sociais existentes no Século XVIII, contra qual a filosofia positivista colocou-se. Foi em reação às tendências iluministas e revolucionárias que Auguste Comte preocupava-se em organizar a realidade a partir da ordem social existente durante o Antigo Regime, diferentemente dos iluministas, que a menosprezavam. Assim como Saint-Simon, Comte acreditava que os elementos da nova ordem deveriam ser paulatinamente introduzidos na sociedade, através de uma ação conjunta entre cientistas e industriais. Tais pensadores foram caras inspirações ao pensamento durkheimiano, sobretudo no que diz respeito a organização social da sociedade (DOMINGUES, 2004).

Em sua tese de doutoramento, “*Da Divisão do Trabalho Social*”, publicada em 1893, Durkheim busca aprofundar alguns conceitos esboçados em suas primeiras resenhas críticas, no intuito de compreender a crise moral que acomete a modernidade. Em suma, o objetivo a que se propõe é entender como se dá o consenso nesses tipos de agrupamentos sociais e qual a importância da divisão do trabalho para sua consolidação, haja vista o enfraquecimento dos laços sociais tradicionais e o avanço dos direitos individuais gerados pelas revoluções burguesas. Como explica Durkheim (1999, p. 29):

somos levados, assim, a nos perguntar se a divisão do trabalho não desempenharia o mesmo papel em grupos mais extensos, se, nas sociedades contemporâneas, em que teve o desenvolvimento que sabemos, ela não teria a função de integrar o corpo social, assegurar sua unidade.

Cabe aqui pontuar que umas das feições do positivismo que reverbera diretamente no pensamento de Durkheim é o uso da metáfora orgânica para a melhor compreensão da sociedade, como um sistema complexo e composto por vários órgãos, cujo ordenamento e cuja harmonia intrínseca davam condição para seu funcionamento (DOMINGUES, 2004). Vários autores utilizaram o organicismo em seus estudos sobre a sociedade, uma vez que noção de *organismo social* “permitia uma conceitualização da sociedade e de suas relações com os indivíduos, ao mesmo tempo em que adornava a sociologia com uma metodologia científica associada à ciência biológica” (VARGAS, 2000). Ao utilizar recursos metafóricos, Durkheim fez do “corpo-orgânico” seu paradigma, tomando-o emprestado da biologia, tornando-o princípio ordenador de sua teoria. Isso seria o necessário para investigações em diferentes âmbitos do domínio científico que ele mesmo procurava conformar com suas investigações. Neste aspecto, Durkheim trazia da própria biologia, sempre por meio da analogia orgânica, exemplos e raciocínios através dos quais poderia pensar e analisar “o social”, este novo domínio científico que procurava desbravar por intermédio de seus estudos sociológicos (DOMINGUES, 2004).

Como bem lembra Giannotti (1971, p. 87), a utilização da metáfora organicista permite ainda pensar o todo social como uma unidade, considerando que “cada sociedade é um animal no vigor de suas forças, cujos órgãos se especializam para cobrir os ca-



recimentos, a fim de que os indivíduos que a compõem possam gozar duma situação privilegiada que nunca poderiam alcançar se estivessem isolados”. E é justamente nesse pretense caminhar ao isolamento por tendências individualistas que Durkheim se empenha. Para o autor, o mal-estar das sociedades modernas é resultado do descompasso entre o avanço do individualismo – um processo positivo, mas sempre perigoso – e o enfraquecimento dos antigos laços sociais e morais, sem que novos laços tenham tido tempo suficiente de se consolidar.

Esse período de indeterminação moral está na base do estado de “anomia” que ameaça a integração da sociedade moderna e só pode ser superada à medida que a divisão do trabalho permitir a autorrealização de seus membros – sem impor qualquer tipo de coerção que possa gerar privilégios ou coibir a sua autonomia (DURKHEIM, 1999). Em que pese a caracterização de anomia, segundo Lacroix (1984), a concepção de Durkheim acerca do termo passa por um processo de maturação e adquire diversos sentidos ao longo de sua obra. Para o autor, o referido conceito, esboçado inicialmente em *Da Divisão do Trabalho Social* só alcança pleno amadurecimento em *O Suicídio*. Enquanto em sua tese doutoral, a anomia é tratada como um produto patológico e transitório decorrente de uma evolução social acelerada, ou seja, uma fase caracterizada pela ausência de regramento entre determinadas funções sociais. Em *O Suicídio*, a anomia corresponde à ausência de regras interiorizadas pelos indivíduos. É como se não houvesse limites aos desejos individuais, gerando um descompasso entre desejo e realização do desejo.

Torna-se notável que a conclusão durkheimiana se aproxima daquela a que chegam os autores da escola sociológica alemã, cuja influência fora mencionada anteriormente. Trata-se do entendimento que, a sociedade, por sua complexidade, não é uma mera soma de indivíduos. Trata-se de uma força autônoma e autorregulada capaz de exercer uma influência prática sobre aqueles (VARGAS, 2000). O próprio Durkheim (1978, p. 33) salienta que, como componente da vida humana, a vida em sociedade é composta por regras e hierarquias que, sem um processo prévio de preparação (feito pela educação), ninguém naturalmente se submeteria “à autoridade política, à disciplina moral ou à devoção e sacrifício”. Nesse sentido, direcionamo-nos a vislumbrar em sua concepção sobre a educação que, a conformação do indivíduo à sociedade é uma tarefa importante e urgente, já que a vida do ser humano não é feita em isolamento, mas em coletividades. Defende assim que nada se encontra na constituição natural do ser humano, o qual predisponha às “múltiplas aptidões que a vida social supõe” (DURKHEIM, 1978, p. 34).

Assim, a educação é acionada e considerada como uma função essencialmente social, em que “o Estado não pode desinteressar-se dela. Pelo contrário, tudo quanto seja educação deve estar, de algum modo, submetido à sua ação. Isso não significa que o Estado deva necessariamente monopolizar o ensino” (DURKHEIM, 1984, p. 25). Todavia, Durkheim reforça que ao Estado compete controlar a educação ministrada em instituições de ensino particulares e, na realidade, não impede a ele criar a “comunhão de ideias e de sentimentos sem a qual não existe sociedade; ela deve constituir-se por si própria, limitando-se o Estado a consagrá-la, a mantê-la, a torná-la mais consciente aos particulares” (DURKHEIM, 1984, p. 26).





### ***Fortalecimento do coletivo e a produção do ser social funcional – notas sobre a Educação***

Sem a pretensão de dar conta de uma definição finita e total da Educação, aqui buscamos esmiuçar os pressupostos que o sociólogo Durkheim, o qual tomamos por foco, alça como partida para tratar da Educação. Isso requer considerar os sistemas educativos existentes ou que já tenham existido, compará-los e deles apreender os caracteres comuns, afinal, como bem foi pontuado no decorrer da disciplina Fundamentos de Educação, é um risco encarar “um autor clássico” com os olhos de hoje, uma vez que isso diminui em muito a sua riqueza e, inclusive, sua profundidade, ao deixarmos de entender os problemas com os quais teve que se arranjar à época de seus pensamentos.

A grosso modo, sem perder de vista as nuances históricas e temporais, Educação consiste na ação de uma geração de adultos sobre uma geração de indivíduos jovens, crianças e adolescentes, além de variar conforme as classes sociais, as regiões, as profissões e também de uma sociedade para outra. Na obra *Educação e Sociologia*, Durkheim (1978) advoga que a educação constitui “um fenômeno eminentemente social”, e “cada sociedade, considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível. É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos” (DURKHEIM, 1978, p. 36-37). Destarte, somos atravessados pelas regras imperantes no meio social em que vivemos e que são impostas pela sociedade.

De tal modo, existe “em cada lapso do tempo, um tipo regulador de educação do qual não nos podemos se afastar sem enfrentarmos vivas resistências que encerram as veleidades de dissidências” (DURKHEIM, 1984, p. 12). Todo sistema de educação é condicionado pela sociedade e responde a certas exigências sociais, mas tem igualmente a função de perpetuar os valores da coletividade. Aron (2002) sublinha que ao ser considerada como causa, a estrutura social determina a estrutura do sistema de educação, e este tem por objetivo associar os indivíduos à coletividade, convencendo-os a tomar como objeto do seu respeito, ou do seu devotamento, a própria sociedade.

Nessa linha de pensamento, os deveres cumpridos pelo indivíduo estão definidos no direito e nos costumes, e são instaurados por meio da educação. A cada momento, existe um tipo regulador de educação determinado por costumes e ideias e que é produto da vida em comum, obra das gerações passadas. Além disso, não é a frequência com que ocorre que confere relevância ao costume, mas seu imperativo moral: “um costume é uma regra social que deve ser seguida e é dotada da autoridade de alguma sanção. É a existência desta que faz o costume diferenciar-se de simples hábitos” (TIRYAKIAN, 1980, p. 271).

Coelho (2007) salienta que a sanção não tem a função de amedrontar ou de dissuadir, mas sim satisfazer a consciência comum, ferida por um ato cometido por um dos membros da coletividade. Para Durkheim, “estamos arraigados aos nossos hábitos, que são elementos da nossa individualidade, e essa tendência é tão-somente um aspecto do amor próprio” (DURKHEIM, 1984, p. 24). E, quanto aos sistemas de educação, eles são compreensíveis em sua dependência com a religião, a organização política, o grau



de desenvolvimento das ciências, etc. Na verdade, “descobrimo a realidade profunda de todas as religiões, a ciência não recria uma religião, mas dá confiança na capacidade que têm as sociedades de produzir em cada época os deuses de que necessitam” (ARON, 2002, p. 322).

Durkheim refuta tal dependência religiosa, motivo pelo qual seus pensamentos são aqui destacados. Para o autor, se a eficácia das instituições integradoras tradicionais, a exemplo da religião e da família, encontra-se em declínio, disso não se pressupõe que a modernidade possa prescindir de elementos morais capazes de regular a vida social. Tanto na obra *A Educação Moral* (2008), quanto em *A Evolução Pedagógica* (1995), o autor chama a atenção para o fato de que a religião está na base desses valores e que, mesmo a separação entre religião e moral, cuja origem remonta ao processo de laicização moderno, mais precisamente à emergência do protestantismo, não é capaz de apagar a forte influência exercida pela religião. A respeito da relação entre religião e moral, Durkheim ressalta que “o fato é que esses dois sistemas de crenças e de práticas permaneceram unidos de forma demasiado estreita ao longo da história, estiveram profundamente interpenetrados durante séculos, para que a relação entre ambos resultasse tão exterior e superficial, para que sua separação pudesse ser consumada mediante um processo tão pouco complicado como se supôs” (DURKHEIM, 1999, p. 24).

Os interesses religiosos, portanto, constituem a forma simbólica de interesses sociais e morais. Para refletir sobre Educação, tendo a obra de Durkheim como referência, faz-se obrigatório considerar que a educação varia conforme as regiões, as profissões, e, também, de uma sociedade para outra. Contudo, “não há povo em que não exista certo número de ideias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertencem” (DURKHEIM, 1978, p. 39). Tal como lembra Charlot (1983), o objeto da educação é justamente produzir o ser social, podendo-se ver nela como esse ser constituiu-se na história. A pressão sofrida pela criança é a pressão mesma do meio social que tende a plasmá-la à sua imagem e do qual os pais e os mestres são os representantes e os intermediários. Esta é a obra da educação, modelar no ser humano um ser novo, de modo que, ultrapassando a sua natureza inicial, a criança se transforme num homem. Afirma Durkheim (1984, p. 18):

Eis a obra da educação, cuja grandeza é evidente! Ela não se limita a desenvolver o organismo individual no sentido traçado pela sua natureza, a tornar evidentes as potencialidades ocultas que apenas pretendiam revelar-se. A educação gera no homem um ser novo. Esta virtude criadora é, aliás, um privilégio especial da educação humana

Assim, pois, conforma-se o escopo de que a educação possui tanto uma função coletiva como o objetivo de adaptar a criança ao meio social em que ela está destinada a viver. Trata-se da socialização da criança, o que não significa desprezar a personalidade humana ou a noção de responsabilidade. O indivíduo, por outro lado, não está fadado originalmente a uma carreira especial, ou seja, sua constituição congênita não o predispõe necessariamente “a um papel único, tornando-o incapaz de qualquer outro, mas recebe da hereditariedade apenas predisposições muito gerais, logo bastante flexíveis,



e que podem assumir diferentes formas” (DURKHEIM, 1999, p. 41). Ao passo que a sociedade institui todo o sistema de representação que mantém no homem a ideia e o sentimento da lei. Outrossim, a sociedade existe na medida em que a educação garanta, entre os cidadãos, satisfatória gama de ideias e de sentimentos. Para que a educação produza tal resultado, “não pode ser inteiramente abandonada ao arbítrio dos particulares” ou ser “propriedade de um partido” (DURKHEIM, 1999, p. 48-49).

Deste modo, as práticas educativas baseiam-se em ideias e sentimentos coletivos, sendo que todas as práticas educativas apresentam um caráter essencial comum: “resultam, todas elas, da ação exercida por uma geração sobre a geração seguinte, com vista adaptar esta última ao meio social no qual ela é chamada a viver” (DURKHEIM, 1984, p. 41), é, portanto, uma ação inerentemente social e construída ao longo da história.

Nesse sentido, é possível constituir tipos de educação, da mesma forma como se constituem tipos de família, de religião ou de Estado. Durkheim explica que, para compreendermos o sistema de nosso tempo, não é suficiente considerá-lo como ele se apresenta hoje, pois todo e qualquer sistema educativo é produto histórico, passível de ser explicado apenas pela história, cujo alvo é a formulação de leis, o estabelecimento de relações de causalidade ou de funcionalidade. Nisto, a Sociologia indica o caminho, deve-se tratar os fatos como ‘coisas’, do ‘exterior’, analisar estruturas e instituições coletivas, determinando correlações, comparando sistematicamente. O sistema educativo é uma verdadeira instituição social, e “só a história do ensino e da pedagogia permite esclarecer os fins que a educação deve colimar, em cada época” (DURKHEIM, 1978, p. 73).

Durkheim (1978) argumenta que olhar para o ideal pedagógico de uma época revela o estado da sociedade do período em questão. Não obstante, para que esse ideal se concretize, é preciso que a consciência seja trabalhada, desde a infância, para que a criança seja adaptada ao mesmo. Fica claro que os sistemas de educação estão vinculados a sistemas sociais determinados. Cada tipo de povo possui um tipo de educação próprio, que pode servir para defini-lo, bem como sua organização moral, política e religiosa. A educação, portanto, consiste em uma socialização metódica de cada nova geração, e sua meta é constituir o ser social em cada um de nós. Durkheim assevera que, ao fazer o homem compreender o quanto o ser social é mais rico, mais complexo e mais duradouro que o ser individual. Considerando-se os fins visados e os meios empregados pela educação, é sempre às necessidades sociais que ela atende; o que ela exprime são ideias e sentimentos coletivos. Importa-nos conhecer as necessidades da sociedade, cuja compreensão depende de considerar a sua própria natureza, e não dos particulares. Assim, “tanto mais conheçamos a sociedade, tanto melhor chegaremos a perceber o que se passa nesse microcosmo social que é a escola” (DURKHEIM, 1978, p. 88).

É no entendimento que, para além da funcionalidade da educação em produzir o ser social, destacar o microcosmo social que a escola representa é vital para captar os modos como os valores morais foram interiorizados mediante processos de socialização desenvolvidos por instituições como a família e a religião, além dos próprios profissionais como pedagogos e filósofos. Durkheim (1984) concebe a escola como um local de transmissão de um *mathema* sistematizado e legitimado socialmente, além de um *locus* de interiorização de normas e hábitos que auxiliam para a formação de consensos sociais imprescindíveis à sobrevivência da sociedade. Processo que, tal como Durkheim assu-



mia, longe de ser fixo, alterna. Diferentes sociedades utilizam estratégias e mecanismos para o aval de sua reprodução simbólica e cultural, assim como a socialização das novas gerações, o que constitui uma das temáticas primordiais da análise sociológica.

Neste aspecto, Durkheim (1984) enfatiza em seu legado a possibilidade e necessidade de estabelecer uma educação laica, oferecendo-se ao indivíduo uma orientação que o transcenda. A pedagogia do autor está intrinsecamente associada com sua Sociologia da educação, e, justamente uma posição sociológica deve ser adotada a respeito das reformas educacionais que respondam às necessidades políticas e sociais do momento. Assim, Durkheim assumiu a missão de formular uma moral de bases científicas, que substituísse em definitivo “a tradicional moral cristã e a autoridade da Igreja Católica, que constituía um ponto de convergência básico para todo movimento político de direita que contestasse a legitimidade da Terceira República” (TIRYAKIAN, 1980, p. 256).

A moral, segundo Durkheim (2008), deve ser vista como um fato social, o que implica analisar e comparar os fenômenos morais para encontrar respostas racionais capazes de construir os ensinamentos da educação moral e inculcar nas crianças os elementos da moralidade. Na Sociologia de Durkheim, a educação é um fenômeno inerentemente social, e todo sistema de educação é condicionado pela sociedade, responde a exigências sociais e sua função é perpetuar os valores da coletividade. Uma moral laica não consistiria na discreta supressão dos símbolos religiosos, o que acarretaria uma moral empobrecida e tênue. Faz-se necessário procurar no próprio âmago das concepções religiosas as realidades morais ali perdidas e encobertas. Considera Durkheim (2008, p. 24-25):

É preciso decantá-las, descobrir em que consistem, determinar sua própria natureza e exprimi-la em uma linguagem racional. É preciso, em uma palavra, descobrir os equivalentes dessas noções religiosas que, durante muito tempo, serviram de veículo às ideias morais mais essenciais.

Se a educação puder ser entendida como um campo de esforços práticos, como ressaltou Weiss (2008), a análise da utilização de certos termos associados a algumas doutrinas educacionais também deverá passar por uma avaliação de ordem ético-política. No tocante ao contexto da França da época, as vésperas da eclosão da terceira república, os inflamados debates que acontecera demonstram o grau de ideologização dos grupos que forjam o cenário político da época. A distância que separa “republicanos” e “anti-republicanos” só pode ser compreendida na medida em que se consideram as distintas perspectivas que sustentam a respeito do futuro da França (ORTIZ, 2002). O que está em jogo é a própria concepção de nação, e é isto que acirra as divergências políticas entre os dois grupos. O projeto de reformulação moral pretendido pelos republicanos tem dois claros objetivos, a saber, dispersar os resquícios do modelo político anterior e laicizar as instituições francesas com o intuito de minar a influência exercida pelos grupos monarquistas e católicos. O laicismo torna-se, assim, a bandeira política dos republicanos que, favoráveis ao progresso e à ciência, desejam um código moral assentado em bases racionais (ORTIZ, 2002).



### ***O descortinar das delimitações veladas ao microcosmo (escola) e seu traçado histórico até os dias atuais***

Entre o final da década de 80 e início da década de 90 do século XX começaram a estruturar-se e a fixar-se nos discursos educacionais as bases do que hoje pode ser considerado fundamento para as políticas nacionais de educação escolar vigentes. Há um certo consenso em afirmar que, ao longo do século XX, esforços foram realizados, nacional e internacionalmente, para transformar os ideais de universalização do acesso à escola e de democratização do ensino, em metas oficiais gerais para a educação escolar. Tais esforços resultaram em uma sucessão de propostas de ampliação do acesso à escola (e na complexificação dos objetivos educacionais) que, pouco a pouco, foram sendo incorporadas aos documentos legais, referências, diretrizes e parâmetros educacionais gerais relacionados às políticas nacionais (NOGUEIRA, 2008).

Ainda na década de 1990, as políticas educacionais para os currículos da educação básica dos sistemas de ensino, impactadas pela globalização e pela política econômica neoliberal, procuraram gradualmente reformular os conteúdos e os métodos de ensino-aprendizagem com base nas competências que os cidadãos deveriam obter no curso da escolaridade. Por parte do governo brasileiro, houve um controle ideológico da educação através dos parâmetros curriculares e da avaliação institucional. Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, houve uma expansão do setor privado de ensino superior, cujo financiamento depende da cobrança de mensalidades, taxas e anuidades. Destacaram-se duas políticas públicas educacionais: o Programa Universidade para Todos/as (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que são políticas inclusivas destinadas a pessoas de baixa renda para o ingresso no ensino superior. Já na primeira década do século XXI, o conceito de competência tornou-se a referência central das políticas públicas e das reformas curriculares pelo Estado (MORREIRA; CANDAU, 2009).

Tendo como referência o ensino superior e os serviços educacionais privados, é claramente notável como transformaram-se em mercadorias, enquanto o maior foco é a empregabilidade, a adequação dos alunos aos preceitos neoliberais, em que a competência e a obtenção de habilidades são mais relevantes que o conhecimento histórico-científico capaz de transformar, por meio do processo de escolarização, a consciência dos alunos (GIL, 1997). Como vimos, Durkheim (1978) já mencionava que as práticas educativas estão vinculadas em um mesmo sistema cujas partes concorrem para o sistema de educação próprio do país em um determinado tempo. Não obstante, assim reparamos quando olhamos para o caso do ensino no Brasil contemporâneo. Naquele período, condissera Peroni (2003, p. 15-16):

Os projetos de política educacional apontavam para um processo de centralização, por parte do Governo Federal, do controle ideológico da educação, através dos parâmetros curriculares e da avaliação institucional, e para um processo de descentralização de recursos, inclusive desobrigando a União do financiamento da educação básica.

Os fins da educação, no sistema educacional brasileiro, assim como de outros países, estão associados ao ideário do mercado capitalista, perpetuado por meio de um sistema de atitudes e



de valores que mantém intacto os valores do próprio capital cujo contexto neoliberal vincular-se-ia “a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho” (GENTILI; SILVA, 1996, p. 12). Nessa direção, afirma Chizzotti (2012, p. 433):

A retomada das doutrinas neoliberais trouxe um novo vetor aos conceitos de Estado, à concepção de gestão e de finalidades da educação. A questão nodal da gestão deriva para a tendência, cada vez mais uniforme, de gerir o sistema de educação, imputando aos estabelecimentos de ensino a responsabilidade pelos resultados do sucesso do aluno. Para isso, foi criado um sistema uniforme de avaliação apoiado em indicadores quantitativos de resultados, que, por sua vez, também inclui a escola em um sistema de classificação comparativa e hierarquizada das instituições escolares. A responsabilização torna-se o mote expressivo da gestão competente e profícua.

Para Durkheim (1984), a Educação é um fato social que deve ser estudado como fenômeno engendrado por uma realidade social organizada historicamente e caracterizada por um conjunto de práticas e instituições, que, na extensão de uma sociedade dada, é geral, além de possuir uma existência própria, independentemente de suas manifestações individuais. A educação integra o indivíduo à sociedade, promovendo uma identificação entre ambos, e tornando-os conscientes das normas norteadoras da conduta e do valor imanente e transcendente das coletividades que cada homem pertence ou deverá pertencer, como descreve Aron (2002, p. 358) “assim como cada sociedade tem uma moral que, de modo geral, está ajustada às suas necessidades, cada sociedade tem, igualmente, métodos de educação que respondem às necessidades coletivas”.

É nítido que as instituições educacionais refletem os traços do sistema social que as contém. Assim, quando “o sistema pedagógico muda, é porque a própria sociedade mudou, ou porque mudaram as relações entre seus membros” (GIL, 1997, p. 24). Contudo, há que se ressaltar o quanto tais mudanças são enredadas por um conjunto de forças que se dá pelas relações interinstitucionais articuladas. Conforme Nisbet (1982) nos lembra, Durkheim já defendia, à época da Terceira República francesa, que a existência da autoridade é indiscutível, tal como denominava esse conjunto de forças. Embora a autoridade deve ser diversificada como os principais interesses da sociedade. Em miúdos, para o autor, significa que “deve haver autoridade da família, da religião, do grupo local, da província e, acima de tudo, da associação profissional socioeconômica” (NISBET, 1982, p. 428).

No que diz respeito ao Brasil atual, é evidente a atuação dessa autoridade no sistema de ensino desenvolvido. Cabe pontuar que Durkheim não era favorável a grandes mudanças da estrutura social, à época afirmava que “a moral tradicional está sacudida hoje, sem que nenhuma outra se tenha formado para ocupar seu lugar. Os antigos deveres perderam seu império, sem que vejamos ainda com clareza e segurança quais são nossos novos deveres” (DURKHEIM, 1994, p. 104). Todavia, o sociólogo reconhecia que as agudas transformações experimentadas pelas sociedades requerem transformações correspondentes nos planos de educação. E são as escolas de um país determinado que traduzem ou exprimem o espírito desse país (DURKHEIM, 1994). Arriscamos dizer, embebidas de alguns debates que aconteceram na disciplina, que esta concepção sociológica muito conservadora aparece com frequência nos princípios que organizam o sistema de ensino no Brasil da atualidade.



Uma breve explicitação é a divisão dos conteúdos das disciplinas dos atuais cursos de ensino médio, proposta pela então chamada reforma curricular do ensino médio, entre disciplinas pertencentes ao chamado núcleo comum e as pertencentes ao chamado núcleo específico, há divisão que tenta recuperar o espírito teórico do positivismo (BRASIL, 2016). Pode-se também, a título de exemplo, refletir sobre os conteúdos de várias disciplinas e perceber nelas a diluição das ideias de Durkheim, tais como: o respeito à ordem, a necessidade de integração social, o Estado como elemento organizador da vida social, a educação como elemento reprodutor, as noções de equilíbrio e harmonia social (BRASI, 2014).

Se olharmos para a principal lei da Educação Nacional, a educação não é apenas um empreendimento do Estado e da família, mas algo que perpassa diversas outras instituições sociais. É a formação geral das pessoas, segundo determinados parâmetros, cujas responsabilidades compartilhadas por toda a sociedade não deveriam permitir desigualdades (BRASIL, 1996). Porém, vemos de forma cada vez mais evidente o crescimento de movimentos que vão na contramão dos direitos, em teoria assegurados, pelas leis que conferem o acesso e a operacionalidade a Educação no sistema de ensino brasileiro. Macedo (2017) se debruça a entender o movimento que se autodenomina Escola sem Partido (ESP). A autora pontua que, surgido em 2004, ele se define como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (MACEDO, 2017, p. 508). Sua principal estratégia foi, inicialmente, a judicialização da relação entre professores e alunos, tendo, em seguida, passado a pressionar as assembleias estaduais e municipais por projetos de leis que legitimassem suas ideias, processo que vem se intensificando. E essa pressão instaurada já apresenta resultados, como o trânsito na Câmara e no Senado Federal, desde 2015, de projetos de lei que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de modo a nela inserir um “programa escola sem partido” (BRASIL, 2015; 2016).

Macedo (2017) ainda acrescenta que os vínculos dos projetos com o movimento são explicitados nos próprios projetos de lei e a aposta numa relação adversa entre professores, alunos e pais segue sendo predominante nos documentos. Em ambos os projetos, incita-se as secretarias de educação a criarem um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato. Observando as demandas que o próprio movimento Escola sem Partido (ESP) criaram para si — combate a uma mentalidade progressista, favorável ao Partido dos Trabalhadores (PT), que auxiliou a manutenção deles no poder; à desqualificação da religião; e à naturaliza(ção) do comportamento homossexual (RESENDE, 2015) —, é nítido que se trata de um movimento conservador que busca difundir princípios religiosos, a defesa da família em moldes tradicionais e a oposição a partidos políticos de esquerda e de origem popular.

Aqui percebemos os riscos que esses avanços e jogos discursivos nos remete. Soares (2004) já alertava para o fato de que, se definir quem é cidadão e de que direitos dispõe torna-se matéria de escolha social arbitrária, se isso depende de decisões do Estado e dos tempos e de ideologias em jogo, temos um rompimento com os princípios fundamentais dos direitos humanos. Afirma Soares (2004, p. 52-53):



os direitos humanos são universais e naturais; o que é considerado um direito humano no Brasil também deverá sê-lo em qualquer país do mundo. [...] Por isso, são chamados de direitos naturais, porque dizem respeito à dignidade da natureza humana” trata-se, sem dúvida, de uma grande conquista da humanidade ter chegado a algumas conclusões sobre a dignidade e a universalidade do ser humano e sobre o conjunto de direitos a ele associados. Essa conquista moral se concretiza, atualmente, em exemplos eloquentes, pelo menos nos países que se afirmam democráticos

Diante das considerações da autora, temos em vista a concepção de que a educação deva fomentar valores ligados a direitos de duas ordens: os ligados à cidadania e, por isso, ligados também a processos históricos e políticos específicos (cujos princípios normadores dependem das pessoas e grupos participantes das sociedades em questão); e os ligados à história das garantias necessárias à dignidade humana, positivada na declaração dos direitos humanos (SOARES, 2004). Há, na perspectiva da autora, a consideração de que não há como cultivar cidadania e direitos humanos sem que haja um processo educacional subjacente. Restam as dúvidas e as incertezas de resistências de uma pretensa democracia brasileira, que não se efetiva e reflete em um sistema educacional ainda subordinado as forças institucionais que gerem o estado, sobre os caminhos que estamos a seguir.

### *Considerações atuais...*

Se em Durkheim pode-se compreender a função socializadora da educação como supostamente produtora de coesão social, quando nos voltamos para o contexto brasileiro nas propostas nacionais, parece haver a exigência de que não haja uma conformação tal que se engessem caminhos de mudança, mesmo porque estes têm sido, durante grande parte do século XX, grandes reclames sociais. Considerando que,

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais; § 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996, art 1º).

Não se pode perder de vista que todo o processo e finalidade educacional ocorre em suas discontinuidades, ao longo de muitos anos, envolvendo demandas de múltiplos atores sociais, onde o Brasil também não escapa de tal dinâmica. Assim, partilhamos da compreensão de que as articulações políticas para a definição de uma base comum para o currículo são responsáveis não apenas pela proposição de um currículo nacional, mas também por criar a sua própria necessidade. Em um nível ainda mais profundo, a naturalização de tal necessidade repousa e ajuda a instaurar um sentido para currículo, restringindo a multiplicidade abarcada pelo termo na literatura nacional e internacional. Tal literatura registra que não há estudos conclusivos dos impactos de currículos nacionais seja sobre a qualidade da educação oferecida, seja sobre a redução das desigualdades e a ampliação da justiça social (RAVITCH, 2013; SAHLBERG, 2015).





Contudo, é preciso ressaltar que há um saudável incômodo de educadores/as, gestores/as das políticas públicas e do ativismo (constituídos por movimentos múltiplos e plurais) em trazer para o cotidiano escolar a reflexão dos direitos humanos em uma perspectiva ampla. Acreditamos, tal como Bento (2011) sublinha, está em curso, portanto, a produção incessante de contradiscursos, e a escola, de múltiplas formas, está inserida nessa disputa. Ainda que seja visível em grande medida o também avanço de movimentos conservadores, não há retorno nem devolutiva para o espaço já conquistado e disseminado de alguns contradiscursos em nossa sociedade. Ademais, parece-nos pertinente, à guisa de concluir, mas sem jamais assumir a pretensão de esgotar este debate/reflexão, a colocação exposta por Hanna Arendt (2005, p. 242):

[...] parece-me que o conservadorismo, no sentido da conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo.

### **Referências Bibliográficas**

- ARENDR, H. A crise na educação. In: \_\_\_\_\_. *Entre o passado e o futuro*. Tradução: Mauro W. Barbosa de Almeida. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 221-48.
- ARON, R. *As etapas do pensamento sociológico*. Tradução: Sérgio Barth. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2002.
- ALPERT, H. *Durkheim*. Tradução: José Medina. Cidade do México: Fondo de Cultura Econômica, 1986.
- BRASIL. *Lei No. 9394: diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.oabsp.org.br/lexonline/default\\_fr.html](http://www.oabsp.org.br/lexonline/default_fr.html)>. Acesso em: 19 dez. 2017.
- \_\_\_\_\_. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.oabsp.org.br/lexonline/default\\_fr.html](http://www.oabsp.org.br/lexonline/default_fr.html)>. Acesso em: 19 dez. 2017.
- \_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei n. 867/2015*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: segunda versão revista*. Brasília: MEC, 2016.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do PNE*. Brasília: MEC, 2014.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a Diferença faz a diferença. *Rev. Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n.2, p. 548-559, 2011.
- BOBBIO, N. *As ideologias e o poder em crise*. Tradução de João Ferreira. 4. ed. Brasília: UNB, 1999.
- CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: Realidades Sociais e Processos Ideológicos na Teoria da Educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- CHIZZOTTI, A. Currículo por competência: ascensão de um novo paradigma curricular. In: *Educação e Filosofia*, v. 26 – nº 52 – jul/dez. 2012. Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Instituto de Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Filosofia. p. 429-448
- COELHO, R. *Estrutura Social e Dinâmica Psicológica*. São Paulo: Perspectiva: Cesa, 2007.
- DOMINGUES, I. *Epistemologia das ciências humanas*. São Paulo: Loyola, 2004.
- DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. Tradução: Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1978.



- \_\_\_\_\_. *Sociologia, educação e moral*. Tradução: Evaristo Santos. Porto: RÊSEditora Ltda., 1984.
- \_\_\_\_\_. *Sociologia e Filosofia*. Tradução: Celso do Prado Ferraz de Carvalho. São Paulo: Ícone, 1994.
- \_\_\_\_\_. *A Evolução Pedagógica*. Tradução: Fátima Martins. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Da divisão do trabalho social*. Tradução: Joaquim Pereira Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. *A Educação Moral*. Tradução: Celso do Prado Ferraz de Carvalho. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GALLIANO, E. *Introdução à Sociologia*. São Paulo: Harbra, 1981.
- GENTILI, P. A.A.; SILVA, T. T.. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.
- GIANNOTTI, J. A. *A Sociedade como Técnica da Razão*. São Paulo: Estudos Cebrap, 1975.
- GIL, Antônio C. *Metodologia do Ensino Superior*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.
- HEGEL, G. W. F. *Introdução à história da filosofia*. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- LACROIX, B. *Durkheim y lo político*. México: Fondo de Cultura Económica, 1984.
- LUCENA, C. Pensamento educacional de Émile Durkheim. *Revista HISTEDBR [On-line]*, Campinas, n.40, p. 295-305, 2010.
- MARTINS, C. B. *O que é sociologia*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. *Educação & Sociedade* [on-line], V. 38, p. 507-524, 2017. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87351644014>> Acesso em: 20 dez. 2017.
- MOREIRA, A.F.B.; CANDAU, V.M.F. *Indagações curriculares: currículo*. Brasília: MEC, 2009.
- NISBET, R. Conservantismo. In: BOTTOMORE, T.; NISBET, R. (Orgs.). *História da Análise Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. \_\_\_\_\_. *Os filósofos sociais*. Tradução: Yvette Vieira Pinto de Almeida. Brasília: Universidade de Brasília, 1982. p. 422-440.
- NOGUEIRA, J R. N. *Tangências, adjacências e enviesamentos dos discursos brasileiros sobre educação inclusiva: educação, aprender e ensinar*. 131 f. (Dissertação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- ORTIZ, R. Durkheim: arquiteto e herói fundador. In: *Ciências Sociais e Trabalho Intelectual*. São Paulo: Olho d'água, 2002. p. 65-81.
- PERONI, V. *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.
- RAVITCH, D. *Reign of error: the hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools*. New York: Random House, 2013.
- RESENDE, L. Escola sem partido quer fim da “doutrinação de esquerda”. *O Dia*, 06 set. 2015. Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/noticia/brasil/2015-09-06/escola-sem-partido-quer-fim-da-doutrinacao-de-esquerda.html>>. Acesso em: 21 dez. 2017.
- SAHLBERG, P. *Finnish Lessons 2.0*. Nova York: Teachers College Press, 2015.
- SELL, C. E. *Sociologia Clássica*. 4. ed. Itajaí: Univali, 2002.
- SOARES, Maria Vitória Benevides. Cidadania e direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (Org.). *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 43-65.
- TIRYAKIAN, E. Émile Durkheim In: BOTTOMORE, Tom & NISBET, Robert (Org.). *História da Análise Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980. p. 291-316.

VARGAS, E. V. *Antes Tarde do que Nunca: Gabriel Tarde e a Emergência das Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

VARES, S. *A formação do cidadão republicano: sociologismo, individualismo e educação moral em Émile Durkheim*. 221 f. Tese de doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.

WEISS, R. Estado, sociedade civil e indivíduo na teoria política de Durkheim. In: MARTINS, Paulo Henrique (Org.). *Limites da democracia*. Recife:UFPE, 2008. p. 245-258.



