

A educação moral em Emile Durkheim e as disputas contemporâneas em torno do sistema formal de ensino brasileiro

The Moral Education in Emile Durkheim and the contemporary struggles for control surrounding the Brazilian formal schooling system

Bruno de Souza Lessa¹

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
brunolessa85@yahoo.com.br

Ana Clara Aparecida Alves de Souza²

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
clara.ufc@gmail.com

Célia Elizabete Caregnato³

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
celia.caregnato@gmail.com

Resumo: Este ensaio tem como objetivo discorrer sobre o papel da educação para a construção da moral a partir de Emile Durkheim e os avanços conservadores orientados ao controle sobre o sistema formal de ensino. Compreende-se que os movimentos por educação conservadora, como denominaremos, lastreados por uma ideia hiperindividualizada e opaca de sujeito, desconstroem o paradigma educacional iluminista preconizado pelo mestre francês. Tais movimentos elaboram essa desconstrução, porém não sugerem claramente uma proposição sobre que tipo de indivíduo e sociedade emergiriam ao final da passagem pelo sistema. Essa articulação anti-propositiva e anti-moderna tem o potencial, em verdade, de conduzir a sociedade muito mais a um estado anômico do que para fazer emergir estruturas sociais mais coesas.

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

² Doutora em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

³ Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Palavras-chave: Durkheim; Educação Moral; Moralidade; Escola Sem Partido.

Abstract: This essay has the objective to dissert about the role of education to the construction of moral for the sociologist Emile Durkheim relating it to the conservative advancements oriented to the control of the formal schooling system. It is understood that movements for a conservative education, as we have denominated them, founded by a hyperindividualized and blurred idea of individual, turn out deconstructing the illuminist paradigm of education preconized by the French master. These movements elaborate such deconstruction, but do not put forward clearly any proposition of what kind of individual or society emerge at the end of their alleged schooling system. In effect, this anti-purposeful and anti-modern articulation has the potential to conduct society much more to an anomic state than to bring about indeed cohesive social structures.

Keywords: Durkheim; Moral Education; Morality; Non-partisan School.

Introdução

Em alguma medida, é possível relacionar a lógica do sistema de ensino francês ao brasileiro, tendo sido esse último erigido sobre princípios do Iluminismo (Sampaio, 1991; Mendonça *et al.*, 2006; Patto, 2007). Na França, o sistema começou a ser construído no século XIX, idealizado por vários pensadores, porém um que teve um papel protagônico no processo foi o sociólogo Emile Durkheim (1858 – 1917). Elementos como o culto às liberdades individuais, a separação entre Igreja e Estado e a instrução por uma lógica de conteúdo moral orientado à manutenção da ordem social foram sendo gradualmente consolidados na França. Esse mesmo movimento pode ser, a partir de um raciocínio homólogo (Bourdieu e Wacquant, 1992), visto na constituição historiográfica do sistema de ensino brasileiro (Mendonça *et al.*, 2006; Patto, 2007).

Nesse sentido, o objetivo central é problematizar, partindo do modelo de Educação Moral durkheimiano e, encadeando a partir de algumas categorias do aparato conceitual do mestre francês, como esses *movimentos por educação conservadora* agem em direção à desconstrução do modelo de ensino fundado nos ideais iluministas. Compreende-se que tais movimentos têm o potencial de causar um estado de anomia social muito maior do que reestruturar a sociedade seguindo novos princípios. Ressalta-se que não se objetiva aqui debater o conteúdo legal da proposta.

Como exemplo sustentador da reflexão proposta, apresentamos a perspectiva da socióloga Rosana Pinheiro-Machado⁴. A autora enfatiza que as intenções do que ela denomina como *Nova Direita* reconhecem um determinado projeto para os indivíduos, porém não aquele constrangido por um Estado forte como preconizava Thomas Hobbes (1588 – 1679), ou regulado por um sistema de leis gerais como sugeria Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778) ou mesmo aquele de respeito as liberdades individuais pautados pelas trocas comerciais como idealizava Adam Smith (1723 – 1790). As identidades locais e individuais ganham poder de forma que na visão dos grupos ligados a essa *Nova Direita*, o indivíduo passa a ter um papel que articula prerrogativas de ação, semelhante às práticas pré-modernas, sendo juiz, legislador e executor em todos os campos da vida social, dos espaços públicos e da ação política.

A concepção de indivíduo adotada pelo movimento conservador deixa claro uma apropriação de uma noção o conceito que traz a influência iluminista liberal-burguesa (algum nível de igualdade jurídica e um suposto respeito as liberdades individuais), porém transversalizada, entre outros aspectos, de valores religiosos (o que fere o pressuposto liberal-burguês de laicidade do Estado laico). Este aspecto por si já vai diretamente de encontro ao ideal iluminista de separação entre religião e Estado, por exemplo.

Nesta proposta reflexiva, recorreremos a fontes secundárias para, somadas aos aportes teóricos de Emile Durkheim, defender que a ausência de um projeto político e pedagógico claro desses grupos conservadores é um potencial vetor de anomia social e contribui para a representação coletiva sobre o momento contemporâneo de crise no Brasil⁵.

Partimos do ferramental analítico durkheimiano e analisamos o fenômeno social na sua historicidade. Não faremos um elogio irrefletido ao modelo de Educação Moral proposto pelo mestre francês, uma vez que este também será alvo do processo reflexivo (Bourdieu e Wacquant, 1992) norteador da discussão. Com efeito, nos apoiaremos em seu instrumental analítico, utilizando-o de forma reflexiva e concomitantemente conferindo a ambos – referencial durkheimiano e movimento político educacional atual - a contextualização que merecem.

Este ensaio está dividido nas seguintes seções. Em primeiro lugar, discorreremos sobre a função social da educação na Sociologia para Durkheim. Em seguida, trazemos interpretações e tensionamentos de sobre a importância que a educação e a escola têm na sociologia durkheimiana, uma vez que ela serve como instância mantenedora da ordem social e, paulatinamente, trazemos as implicações morais implícitas em suas reflexões. Em terceiro lugar mostraremos como o movimento educacional conservador contemporâneo no Brasil, conduz à desconstrução dos ideais subjacentes ao modelo de sistema de ensino idealizado por Durkheim. Tomando os conceitos do sociólogo francês como lente teórica, analisamos a

⁴ A reflexão citada aqui está disponível no site <https://www.cartacapital.com.br/politica/a-nova-direita-conservadora-nao-despreza-o-conhecimento>. A leitura do texto é importante, pois o que expomos parte de tensionamentos que fazemos a partir do artigo, ou seja, traz elementos hermenêuticos e valorativos que não estão lá. Sendo assim, a leitura do texto original é recomendada, pois pode suscitar nos leitores interpretações distintas das nossas o que enriquece e avança com o debate proposto aqui.

⁵ Pós impedimento da Presidenta Dilma Rousseff.

articulação engendrada pelo ideário conservador e discutimos suas repercussões societárias. Por fim, as considerações finais remontam os argumentos apresentados no texto e concluem os tensionamentos articulados.

David Emile Durkheim: um homem de seu tempo

Para falar da contribuição durkeheimiana para a educação se faz imperativo delinear brevemente o contexto familiar e societário no qual o autor cresceu e foi educado. Filho de uma família de tradição rabínica, porém com um pai profundamente intelectualizado, David Emile Durkheim decidiu cedo abandonar a tradição familiar de incursão na vida litúrgica para se dedicar aos estudos superiores, algo que culminaria no seu projeto de pesquisa (e político) de instituição da Sociologia como uma disciplina acadêmica. Embora esse fato seja difuso não só na historiografia sobre o autor, mas também na sociologia em geral, é interessante ressaltar que é no contexto de seu desenvolvimento intelectual e amadurecimento enquanto teórico, durante o advento da Terceira República Francesa, que o sociólogo vai gradualmente nortear seus estudos para uma forte preocupação com a agregação contínua da organização societária e com a manutenção harmônica da ordem enquanto elemento essencial para escapar da anomia social (Filloux, 2010; Vares 2013, 2014; Rohling, 2017).

Dois aspectos são evidenciados na sucinta exposição acima. Primeiro, uma certa compreensão do autor sobre a separação entre religião e Estado. Segundo, a importância que a continuidade da sociedade terá sobre suas elucubrações (Rosati e Weiss, 2015). Ademais, Durkheim vivenciou um período de conflitos intensos entre França e Prússia, concomitante à expansão do capitalismo industrial, fatores contributivos para as rápidas e intensas mudanças que a sociedade de sua época experimentava. A esse constante movimento de construção, organizada em torno de um modo de produção diferente (e muito mais complexificado), somava-se uma intensa produção teórica e política vinda de autores das mais variadas ciências humanas e naturais (Vares, 2011a; Herzog, 2017).

Filloux (2010) sustenta que, em termos econômicos, a expansão do capitalismo de base industrial colide com a tomada de consciência crescente das classes operárias, que se orientam e se organizam com ajuda dos ideários socialista e marxista, principalmente. A esses movimentos também se adicionam, algo que se objetiva inclusive na biografia de Durkheim, uma progressão do espírito laico na sociedade o qual se opõe à influência da Igreja na sociedade. Além disso, ainda dentro deste cenário de profundas transformações sociais se observavam imensos progressos metodológicos nas ciências em geral, fator fundamental para fortalecer a confiança na potência do espírito científico. É nesse cenário que Emile Durkheim propõe sua Sociologia.

Durkheim discorre sobre a importância da *diferenciação* e *integração* na sociedade moderna, sendo esta mesmo resultado da expansão do capitalismo, porém permeada por uma nova definição de conceitos

como individualismo e socialismo, conceitos esses que só poderiam ser compreendidos por meio da ciência social (Weiss, 2012a; Vares, 2015).

A ciência social durkeheimiana é erigida partindo da especificidade dos fenômenos sociais, não sendo eles redutíveis a fatos com características intrínsecas aos indivíduos, ou seja, não teriam apenas um fundo psicológico. Embora o sociólogo francês não negue a referência à psicologia, o seu regramento é explícito: *explica-se o social pelo social*. O modelo durkeheimiano remonta à contribuição dos percussores da Sociologia, porém pensando a sociedade analogamente a um organismo vivo, dotado de órgãos (estruturas) que são responsáveis por *funções* (Freitag, 1992).

O funcionamento desse organismo é determinado em larga medida por aquilo que o mestre francês chama de *fatos sociais*. Primeiramente, os fatos não podem ser entendidos como acontecimentos isolados tal qual preconiza o senso comum, mas como construções sócio-históricas que são graduais e progressivas que, por sua vez, se impõem aos indivíduos de várias formas. Em segundo lugar, essa análise funcionalista das estruturas se dá por dois movimentos. O primeiro movimento, inspirado pelo positivismo de Auguste Comte, identifica as causas e os fins para os quais os fatos sociais servem e, para isso, delinea as estruturas constituintes de um determinado grupo social e os caracteriza como uma totalidade sistêmica, isto é, a partir de subsistemas que compõem um sistema mais complexo e responsivo a demandas sociais específicas (Vares, 2011a, 2015; Oliveira, 2012).

O *sistema social* é também investigado a partir dos seus *subsistemas* superpostos em patamares, evidenciando as relações e as interações que acontecem entre eles: o substrato do social propriamente dito, as *instituições* e as *representações coletivas*. Compreendidos a partir de modelos de causa-e-efeito, a análise se dá em termos de reações às necessidades e na busca por regularidades casuísticas, também chamadas de *causalidades de expressão* (Freitag, 1992; Vares, 2013).

Dessa forma, para entender a função da educação na sociedade a partir da sociologia de Durkheim se faz importante entender as categorias acima, pois são elas que guiam o trabalho de pesquisa (e político) que delimita, para o sociólogo francês, o papel da educação, melhor detalhado na seção seguinte.

A função social da educação

Como definição, o sociólogo francês estipula que a educação é a ação que as gerações adultas exercem sobre as menos maduras para a vida social. A determinação da função social da educação é estabelecida, para Durkheim, a medida em que se cria a correspondência entre o fato considerado (a educação) e as demandas gerais do organismo social, mas, principalmente, o que fundamenta essa correspondência. Metodologicamente, Durkheim se utiliza da observação histórica e constata que cada sociedade elabora, baseando-se num modelo específico de homem (do ponto de vista moral, físico e intelectual), estipulando um *sistema educacional* que se impõe aos indivíduos. Este sistema é de suma relevância, pois a sociedade só pode sobreviver mediante um certo nível de homogeneidade entre seus

membros. Sendo assim, a educação e o sistema de ensino perpetuam e reforçam a homogeneidade, pois, ao se impor aos indivíduos, levam às normas e valores seminais para a vida em coletividade (Durkheim, 2003, 2008, 2011b; Filloux, 2010; Weiss, 2013).

Dito de outra forma, a educação é o meio que habilita a transformação do *ser individual* em *ser social*. Todavia, tal alquimia não se dá sobre uma homogeneidade absoluta, pois a diferenciação social torna indispensável um nível relativo de heterogeneidade (lastreada pela divisão social do trabalho) (Herzog, 2017; Vares, 2013). Com efeito, seu objetivo ulterior é desenvolver na criança estados físicos, intelectuais e morais requeridos pela sociedade condicionados pelo meio específico para onde ela será destinada.

Ainda de maneira definicional, Durkheim esclarece que a educação é uma socialização metódica que garante para toda a sociedade os fundamentos de suas condições materiais de possibilidade e continuidade. Embora o processo educacional se inicie na família, a educação escolar sistematizada tem centralidade na permanência da sociedade, pois é ela que transmite os valores, normas e saberes coletivamente estipulados (Durkheim, 2003, 2011b; Oliveira, 2012). É interessante perceber que, apesar de não tratar explicitamente de uma moral normativa, a organização social surge como fator determinante da moralidade que habilita os indivíduos a operar em sociedade.

Seguindo a articulação de pensamento durkheimiana, a escola ocupa uma função seminal no sistema social maior. Filloux (2010) ressalta que o elemento original na percepção de Durkheim sobre este subsistema social é conferir a ele uma autonomia relativa, isto é, existe dentro dele um grau de dependência da estrutura social maior, porém esse subsistema tem características idiossincráticas que são resultado de pressões tanto de continuidade quanto de mudança. As forças de permanência seriam oriundas do sistema de conjunto (a organização social) e as forças de mudança emergem em reação às suas demandas específicas. Com efeito, o subsistema escolar e sua evolução são produtos análogos da dinâmica social nos quais foram gestados.

Considera-se pertinente remontar a outro conceito central no edifício teórico do mestre francês: *a consciência coletiva*. A sociedade se forma a partir da fusão das consciências individuais, algo que ocorre também por meio da escola, à medida que esta participa na comunicação das normas e valores que permitem que as pessoas consolidem certa comunhão. A consciência coletiva impregnada em determinada organização sócio-histórica é fruto dessa fusão, porém, dada essa consciência coletiva, elemento que lhe é idiossincrático, a sociedade (Pinheiro Filho, 2004; Weiss, 2012a) - enfatizando que ela mesma é um objeto construído sociologicamente - não transcende os indivíduos, mas também não lhes é imanente. Na verdade, a idiossincrasia principal, que confere para Durkheim o elemento *sui generis* da sociedade, é fruto também de parâmetros de integração (atrelados à subordinação ao grupo) e de regulação (fundada no reconhecimento das regras que monitoram as condutas dos indivíduos) (Pinheiro Filho, 2004; Weiss, 2012b).

Dentro dessa perspectiva, fica claro que a escola se torna essencial, pois é ela a transmissora mais importante das normas e valores de uma forma societária específica. Além disso, ela permite que a consciência coletiva ganhe capilaridade e se alastre por todos setores da vida social, pois se expressa com e pelos seus portadores, ou seja, eles são meio e produto dela. A sedimentação gradual das normas e valores nas consciências individuais e, em seu turno, na consciência coletiva, leva a um outro processo fundamental para a organização social: a *cristalização* das normas e valores. Embora a escola tenha o papel central, ela está no meio de conflitos entre representações e instituições formais (o direito canônico, por exemplo) e não-formais (como os costumes ou as representações mais recentes) (Durkheim, 2012a, 2012b).

É nesse ambiente de conflitos que a mudança aparece para o sociólogo. Essas representações coletivas novas, gradualmente constituem também novas instituições uma vez que são a expressão de novas demandas grupais. Assim, são nos períodos de conflito que se fazem imperativos mecanismos de integração entre as forças de estagnação e evolução. Durkheim observou nas sociedades modernas a ascensão de ideologias individualistas que foram resultado da crescente divisão do trabalho, algo que fez com se desse uma maior relevância ao indivíduo (Durkheim, 1999, 2003). Portanto, pode-se inferir que essas mudanças suscitarão o surgimento das instituições protetoras dos direitos humanos, isto é, aquelas que garantiram as liberdades individuais idealizadas pelo Iluminismo e seu ideário liberal-burguês.

Já no início do pensamento durkheimiano, o individualismo moderno aparece como fator norteador de um contexto no qual o respeito a pessoa seria um valor supremo fundamental para a garantia de coesão social na modernidade. Esse valor seria imperativo, pois apenas nesse respeito ao homem enquanto tal que a sociedade moderna poderia fomentar aquilo necessário para sua permanência, no limite, este valor seria o único elo social autêntico (Freitag, 1992; Vares, 2011b, 2013).

No pensamento durkheimiano existe uma moralidade sobre a organização social que emana em larga medida dela mesma, isto é, é a sociedade que fornece as categorias daquilo que é considerado bom, ou seja, o que é tomado como moral. Seguindo uma matriz kantiana (Weiss, 2012a, 2012b; Freitag; 1992; Vares, 2013), Durkheim substitui o transcendente universal que nos supri de uma gramática moral intrínseca pela sociedade. Bourdieu (1989) sugere que para Durkheim a sociedade seria o substituto secular de Deus. Entretanto, tal moralidade é entretecida de códigos simbólicos que precisam ser reproduzidos por meio da educação no seu sentido amplo, engendrada por meio de sistemas correlatos operando na sociedade. Dessa forma, a educação em Durkheim tem um papel fundamental na manutenção da sociedade, pois fomenta em grande medida a coesão (a solidariedade e a moralidade) necessária para a continuidade de todos os sistemas que compõem a sociedade.

Em outras palavras, educação e moralidade social em Durkheim se confundem. O fato social chamado educação garante a moralidade e constitui a solidariedade necessária para haver coesão social. É necessário discutir esses valores educacionais a luz da moralidade social, já que são indissociáveis na perspectiva de Durkheim.

A indissociabilidade entre Moralidade e Educação

Diferente de outros pensadores do século XVIII e XIX, Durkheim não considerava a divisão social do trabalho como algo prejudicial ao desenvolvimento humano. Para ele, o imperativo categórico da consciência moral seria aquele no qual que o indivíduo preencheria uma determinada função na sociedade. Nesse sentido, uma sociedade dividida pelo trabalho é vista positivamente, pois os indivíduos que nela vivem podem desenvolver seus mais variados talentos (Durkheim, 1999; Herzog, 2017).

A visão durkheimiana rejeita a noção de que as desigualdades seriam fundadas em condições de classe ou casta, pois ele as considerava diferenças naturais de talentos e interesses que se expressam nas escolhas por diferentes profissões e estilos de vida. Essa diferenciação justifica certos níveis de desigualdade material baseadas no mérito, por exemplo. O pressuposto durkheimiano é que essas diferenças naturais levam os indivíduos a encontrar as posições mais apropriadas aos seus talentos, e que as desigualdades materiais atreladas a essas diferenças se manteriam relativamente pequenas numa sociedade realmente republicana (Vares, 2011a, 2013).

Por conta disso, Durkheim vê as sociedades dominadas por estruturas de classe muito duras de forma negativa, pois estas, diferentes das redes de relações sociais mais abertas e fluidas, produziriam ansiedade e dor no lugar de solidariedade. Tal fenômeno aconteceria porque os indivíduos não poderiam desenvolver seus talentos naturais. As barreiras estruturais das classes não permitiriam que os mais aptos exercessem as atividades que lhes fossem mais apropriadas. Dessa forma, Durkheim adverte que estruturas sociais demasiadamente rígidas seriam negativas por suprimirem as liberdades individuais necessárias para a integração social (Durkheim, 1999; Herzog, 2017).

Com essa proposta, o mestre francês pretendia superar o que via como um dualismo desnecessário entre indivíduo e sociedade. Para isso, ele desenvolve também a noção de *individualismo moral* que está conectada aos valores normativos do liberalismo (igualdade universal e respeito às liberdades individuais), sem secundarizar o imbricamento dos indivíduos na sociedade. O individualismo moral seria a única base moral para as sociedades modernas complexas, a partir dele a interação entre as pessoas poderia ocorrer espontaneamente, pois haveria espaço para a reflexão, para a segurança, estabilidade e confiança mútua para todos. No pensamento durkheimiano todas as relações sociais são permeadas de normas e expectativas morais, essa noção de moralidade se refere às normativas comuns de uma sociedade, pois o homem só seria um ente dotado de moral porque ele vive em sociedade, pois a moralidade consiste em ser solidário com um grupo (Vares, 2011, 2013; Herzog, 2017).

Freitag (1992) ressalta que a ênfase durkheimiana está na função da escola de introjeção dos valores e normas requeridos por uma determinada organização social. O jovem é considerado um indivíduo no qual falta algo, alguém que precisa acessar a herança cultural oriunda das gerações passadas para usufruir das vantagens da vida em sociedade. Essa inserção seria operacionalizada principalmente pela educação. Nesse processo de socialização-moralização está implícito o objetivo de moldar indivíduo para a ordem

social. A educação serve também como limitadora ou moralizadora dos desejos individuais, sendo essencial para que cada pessoa realize sua função sem prejuízo para a coletividade.

A educação e a escola possuem um papel fundamental na construção da moralidade porque são as instâncias gerais e particulares, respectivamente, responsáveis pela socialização e moralização dos indivíduos. Um sintoma emblemático dessa dinâmica seria o fato dos mais jovens serem vistos como moralmente incompletos, e o sistema de ensino como o ente atribuído de moralizá-los e adaptá-los a vida em coletividade. Existe aí uma clara intersecção entre educação, moralidade e a organização da vida social. Nesse sentido, a educação é basilar para a formação do cidadão republicano, pois é ela quem socializa e moraliza as pessoas, orientando-as acerca das normas e valores democráticos, por exemplo (Durkheim, 2007, 2008, 2011; Weiss, 2013; Vares, 2016).

Considerando esses aspectos, a educação moral passa a ser central para Emile Durkheim por conta da necessidade de se erigir a Terceira República sobre princípios de laicidade e racionalidade, no contexto de um sistema de ensino público. A moral laica tem como objetivo a formação de um indivíduo aspirado por uma sociedade laicizada que credita à racionalidade e à ciência a força motriz do progresso. A educação moral se torna imperativa ao desenvolvimento histórico à medida que é baseada na racionalidade e nos postulados científicos (Durkheim, 2008; Vares, 2014; Rohling, 2017). Durkheim ressalta que a educação viria passando por um crescente processo de laicização desde os povos mais primitivos, cuja moral era predominantemente religiosa, para um estágio mais evoluído lastreado pelo espírito científico no qual disciplina e deveres morais não se orientam mais aos ritos religiosos, mas em relação aos homens e suas liberdades (Durkheim, 2007; Weiss, 2013).

Todavia, a educação moral laica não consistiria em simplesmente em eliminar os vínculos da sociedade à moral religiosa sem colocar nada em seu lugar, suprimindo tudo que não tivesse origem laica, por exemplo. Ora, retirando-se da disciplina moral tudo que é religioso, o que ficaria no lugar? Durkheim vê esse vazio com desconfiança, pois ele vê também o risco da eliminação dos elementos propriamente morais, ou seja, sob a bandeira de moral racional o que teríamos seria uma moralidade opaca e indefinida. Em outras palavras, seria necessário procurar nas concepções religiosas as realidades morais de forma a descobrir os equivalentes racionais das concepções religiosas que serviram de móbil para as ideias morais mais elementares. Com efeito, a categoria central não seria eliminação, mas substituição (Durkheim, 2007, 2008).

Portanto, a educação moral sugerida por Durkheim fomenta indivíduos para a integração à vida cívica em sociedade. A escola serve como intermediária entre a família e a sociedade. Ademais, o professor tem um papel central na comunicação das normas e valores republicanos que norteiam a concepção de educação moral, assim, os educadores passam a ter uma função fundamental para a constituição de uma sociedade democrática, fundamentada nas condições de possibilidade oriundas da lógica científica (Rosati; Weiss, 2015; Rohling, 2017; Herzog, 2017).

A partir dessa perspectiva, a próxima seção aborda como movimentos por educação conservadora atacam e desconstruem frontalmente os ideais iluministas constituintes da visão durkheimiana de Educação Moral sem ter uma proposta substituinte clara. Nosso objetivo ulterior é alinhar os elementos conceituais expostos até agora com o argumento central de que, em verdade, tais movimentos seriam, a partir da perspectiva do mestre francês, potenciais promotores de anomia social.

Movimentos por Educação Conservadora e Educação Moral – Duas propostas inconciliáveis?

Considerando a função social da educação na organização social, é possível concluir que a escola tem um papel central nas sociedades mais complexas. Essa centralidade é oriunda de sua atribuição socializadora-moralizadora, uma vez que ela é a instância por meio da qual os indivíduos apreendem os sistemas de símbolos essenciais para a convivência em sociedade. Dito de outra forma, a escola é um espaço de socialização de ritos e compartilhamento de crenças, servindo a uma dupla função integradora, unindo a formação societária em torno dos mesmos elementos materiais e simbólicos (Durkheim, 2003, 2008; Filloux, 2010; Weiss, 2012b). Nesse sentido, os professores passam a ser agentes centrais na construção de tal unidade ao reforçarem aspectos que integram solidariamente a sociedade, a saber, os ideais racionalistas, científicos, republicanos e democráticos.

Diferentemente de sociedades menos diferenciadas como aquelas estudadas por Durkheim e Mauss (2009), na modernidade não é possível separar atribuições por meio da divisão do mundo entre masculino e feminino. Nas sociedades modernas, é pelo Estado, principalmente por meio do sistema de ensino que diversos ritos institucionais são demarcados, e são tais ritos que permitem a criação e inculcação de divisões e hierarquias nas estruturas mentais das pessoas (Bourdieu, 2014). Essas estruturas, por sua vez, são centrais para a construção de consenso entre os diferentes constituintes da sociedade (Bourdieu, 1989, 2004; Bourdieu e Passeron, 1992).

Embora Pierre Bourdieu tenha contribuído largamente para a atualização do debate sobre a importância do sistema formal de ensino, enfatizando o papel da escola como espaço de lutas pelo poder simbólico nas sociedades contemporâneas (Bourdieu, 1989, 2004, 2007); vimos que para Durkheim (tanto de forma teórica quanto empírica) a escola já era vista sob essa perspectiva agonística (Durkheim, 2007, 2008). O controle sobre o que é visto e ouvido na escola tem profunda relevância para a organização social, logo, é alvo de demandas dos mais diversos tipos de propostas.

Dessa forma, trazemos como exemplo o projeto de lei *Escola sem Partido*. O Projeto de Lei (PL) do Senado nº 193/2016 propõe tipificar e punir o que se denomina por assédio ideológico nas escolas. É pertinente enfatizar que o embora o projeto tenha sido arquivado no senado, propostas similares estão sendo discutidas (e aprovadas) nos âmbitos estaduais e municipais, seguindo precisamente as mesmas

linhas argumentativas do projeto de lei original. Sendo assim, apesar de focalizarmos e trazermos os elementos no que aparecem no PL senatorial, utilizamos a lógica homóloga (Bourdieu, 2007; Bourdieu e Wacquant, 1992) para problematizarmos a partir das invariantes transhistóricas e na racionalidade implícita que subjaz as propostas estaduais e municipais, pois elas são profundamente influenciadas pelas mesmas ideias do projeto federal (ou são cópias dela).

Entre as diretrizes propostas, no quinto artigo do documento, relacionado ao exercício dos professores na sala de aula, se menciona que o docente não poderia se aproveitar da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias, por exemplo. O Projeto de Lei (PL), em linhas gerais, objetiva a proibição de manifestações ideológicas e político-partidárias por parte de professores em sala de aula e foi criado pelo Senador Magno Malta (PR-ES). A centralidade do debate em torno do projeto, nas redes sociais e veículos de imprensa, remontou à consulta pública, por parte do Senado, veiculada no site institucional, na qual foi possível votar a favor ou contra, enquanto o Projeto tramitava.

A análise do texto do Projeto explicita ambiguidades que serviram como força motriz para nosso argumento, pois o projeto, partindo de uma noção hiperindividualizada e opaca de moralidade para os sujeitos, acaba por desconstruir a moral social estabelecida sem substituí-la por outra perspectiva republicana, científica e democrática. Numa perspectiva durkheimiana (Durkheim, 2007, 2008), a eliminação de uma moral social já formalizada, objetivada por um modelo de ensino contemporâneo consolidada, sem uma substituição gradual e progressiva por elementos também racionais, teria mais potencial anômico para a formação societária do que de possível promotor de avanços numa perspectiva organizativa evolucionária.

Por exemplo, o primeiro inciso, no artigo segundo do PL, sustenta que a educação nacional atenderá à neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado. Dessa forma, os redatores do PL desconsideram que o fato de legislar objetivando atender a uma neutralidade ideológica por si já se constitui em um direcionamento ideológico, uma não-neutralidade. Embora Durkheim (2008b) defenda a possibilidade de uma ciência sobre o social neutra e isenta, ao abordar o sistema de ensino sua postura é sensivelmente diferente, pois o sociólogo advogava a favor de um sistema de ensino comprometido com ideais específicos que não só moralizassem os indivíduos em torno de um *bem comum*, mas também os socializassem acerca de normas e valores científicos e racionalizantes (Durkheim, 2007, 2008a).

Além disso, cabe aos professores reflexivos questionar, no sentido que sugerem Bourdieu e Wacquant (1992), se a neutralidade política na escola é possível. De que política se fala? Um exemplo prático: a escola, se considerada como uma organização burocrática e ideológica (Tragtenberg, 2006), para existir, necessita de uma política gerencial que organize professores, alunos e técnicos, isto é, precisa de um método pedagógico para realizar o ensino. E isso expõe, grosso modo, que os mais variados mecanismos operacionais que habilitam o funcionamento da escola são também políticos. Ora, diante disso, seria falacioso pensarmos em uma escola politicamente neutra. Contudo, a escola é uma instância

central nas disputas que se engendram no seio da organização social; essas contendas se dão, no caso do direcionamento ao sistema formal de ensino, pelo controle de que elementos constituirão a unidade moral e lógica na qual a escola é protagonista.

Nesse sentido, voltamos a Pierre Bourdieu (2014) porque as estruturas sociais produzidas e reproduzidas também pela escola, possuem uma existência dupla que se apresentam objetivamente numa primeira ordem, constituídas enquanto posições sociais, e numa segunda ordem, na forma de esquemas de classificação que constroem modelos de pensar, sentir e agir. As divisões sociais estão inscritas tanto na ordem material, considerando determinadas distribuições hierárquicas e distintivas, quanto na ordem simbólica, por meio de classificações cognitivas e discursivas. É o sistema de ensino operacionalizado por uma forma societária que tem o poder de unificar as duas dimensões do social, a simbólica e expressiva com a material e instrumental.

Com essas lentes, não é possível entender a escola como uma organização descolada do seu tempo histórico e da sua organização social específica, algo inevitável quando se apela para uma escola neutra. Como uma instância socializadora, a escola acaba por ser solidariamente indissociável a uma forma social e histórica de sociedade, logo, uma escola neutra é a expressão ulterior de uma contradição lógica.

Retomando os ideais republicanos de respeito as liberdades individuais, como a religiosa, é imperativo sinalizar que a PL sinaliza para um retrocesso. Por exemplo, o Alto Comissariado da ONU, no relatório de 13 de abril de 2017 no qual as relatorias especiais dos Direitos Humanos à Educação, da Promoção e Proteção do Direito à Liberdade de Opinião e Expressão e da Liberdade de Religião e de Crença enfatiza que as autoridades brasileiras devem agir em conformidade com as legislações relativas aos direitos humanos internacionais e com a Constituição Federal de 1988. A lei brasileira protege o direito à opinião, sem intervenções, e o direito a busca, recebimento e compartilhamento de informações e ideias de todos os tipos, independentemente de fronteiras ou meios.

Segundo o comunicado da ONU, o PL ao não definir o que é doutrinação política e ideológica, propaganda político-partidária e educação moral, permite alegar que um professor está violando as regras pelo fato de autoridades ou pais subjetivamente considerarem a prática como propaganda político-partidária. Ademais, ainda segundo o relatório da ONU, o projeto *Escola Sem Partido* pode retirar do espaço escolar as discussões de tópicos considerados controversos ou sensíveis, como discussões de diversidade e direitos das minorias. Esses aspectos sinalizam outro ataque frontal às liberdades individuais típicas da crença nos ideais iluministas subjacentes no pensamento durkheimiano, algo que se expressa no fato de que o PL veda, no parágrafo único do artigo segundo, discussões relacionadas a gênero e à sexualidade.

Sobre o papel do professor em sala de aula, o artigo quinto do PL propõe, no inciso primeiro, que este não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover seus próprios interesses, opiniões, concepções, ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias. Um problema central que essa abordagem suscita é o de que, ao não delinear qual seria o papel do professor em sala de aula,

veda a possibilidade de o professor agir como agente da integração social. Com efeito, o professor deixa de ser o mediador no processo de moralização-socialização que engendra na sala de aula a unidade lógica e moral, a ser introjetada nos indivíduos com o objetivo de manter a sociedade coesa.

Portanto, a partir da análise do Projeto de Lei Escola Sem Partido é possível concluir, numa perspectiva durkheimiana, que ele representa um retrocesso ao atacar os pressupostos de uma educação moral, fundada na moralidade que emana de uma organização societária orientada ao republicanismo, a racionalidade científica e a democracia liberal-burguesa. A geração de anomia social que o PL suscita está na ausência de uma proposta clara de substituição do modelo vigente por outro. A eliminação abrupta de um modelo não engendra coesão social e solidariedade, mas suspeição e ansiedade.

Considerações Finais

Este ensaio teve como objetivo resgatar elementos centrais da Educação Moral em Emile Durkheim e, por meio do seu instrumental conceitual-analítico, problematizar os avanços conservadores orientados ao sistema formal de ensino. O argumento que transversalizou este texto é o de que os movimentos por educação conservadora, embora atuem sob a pecha de um conceito de moralidade, pregam uma noção de sujeito social hiperindividualizado, opaco e que se localiza moralmente fora dos ideais iluministas.

O ideário iluminista de igualdade jurídica, respeito às liberdades individuais e de fraternidade entre as pessoas são essenciais para a constituição da moral social durkheimiana. O sociólogo elabora seu conceito de educação lastreado por esses princípios, que se articulam por meio do laicidade do Estado, do republicanismo, da democracia e do racionalismo científico. Por isso, a escola tem uma função fundamental, pois é ela que socializa os indivíduos e os integra à essa organização societária baseada nas normas e valores iluministas. Com efeito, os professores são considerados engrenagens medulares nesse subsistema da sociedade, arranjo que os coloca na posição de agentes da integração e difusão da moralidade a permear todo um modelo idealizado de sociedade.

A perspectiva dos movimentos por educação conservadora ao propor uma moralidade apartada das normas e valores liberais-burgueses que fundamentam a educação moral, geram mais anomia social do que fomentam uma organização social mais evoluída, seguindo uma perspectiva estritamente durkheimiana. Sob essa ótica, o ataque à laicidade do sistema de ensino, a impossibilidade dos professores tratarem assuntos relativos às liberdades religiosas e de orientação sexual assim como a ausência de uma proposição definida de sujeito social, demonstram que o modelo de ensino moral iluminista não é, em verdade, substituído. No limite, se elimina o que está posto sem o delineamento objetivo do que ficaria em seu lugar, aspecto determinante para prevenir as patologias geradas pela anomia.

Portanto, reconhecendo a educação, o sistema formal de ensino, a escola e os professores como entes sociais importantes, é pertinente que o debate sobre as normas e valores socialmente difundidos seja constante e sempre aprofundado, bem mais do que tais propostas conservadoras sugerem. Reconhecemos

aqui que a educação pode ser um potencial agente de integração social, porém é necessário deixar conceitualmente incontestado que o modelo de educação a ser engendrado pelo sistema formal de ensino e nas escolas, ressaltando-se também que esses três elementos são conceitualmente distintos. Admite-se, todavia, que essas lutas para definir essas distinções são parte fundante da dinâmica entre as várias organizações que compõem a sociedade, dinâmica esta que, se articulada de maneira democrática, contribui ativamente para o avanço social.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. 2007. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP, Porto Alegre, Zouk, 556 p.
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. J. D. (Eds.). 1992. *An invitation to reflexive sociology*. Chicago, Chicago University Press, 336 p.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. 1992. *A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 280 p.
- BOURDIEU, P. 1989. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro, Difel, 322 p.
- BOURDIEU, P. 2004. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo, Unesp, 88 p.
- BOURDIEU, P. 2014. *Sobre o estado: cursos no Collège de France (1989-1992)*. Tradução Rosa Freire d’Aguar. São Paulo, Companhia das Letras, 576 p.
- FREITAG, B. 1992. *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*. São Paulo, Papirus, 308 p.
- FILLOUX, J. C. 2010. Émile Durkheim. CARVALHO, C. P. F; RUSSO, M. H. (orgs.). Editora Massangana, Recife, Fundação Joaquim Nabuco, 148p.
- DURKHEIM, E. 1999. *A divisão do trabalho social*. São Paulo, Martins Fontes, 536 p.
- DURKHEIM, E. 2003. *Ética e sociologia moral*. Tradução de Paulo Castanheira. São Paulo, Landy, 156 p.
- DURKHEIM, E. 2003. *As Formas Elementares da Vida Religiosa*. São Paulo, Martins Fontes, 536 p.
- DURKHEIM, E. 2007. O Ensino da Moral na Escola Primária. *Novos Estudos Cebrap*, **78**: 61–75. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000200008>
- DURKHEIM, E. 2008. *A Educação Moral*. Petrópolis, Vozes, 240 p.
- DURKHEIM, E. 2011. *Educação e Sociologia*. 4. ed. Petrópolis, Vozes, 136 p.
- OLIVEIRA, M. De. 2012. O conceito de representações coletivas: uma trajetória da Divisão do Trabalho às Formas Elementares. *Debates do NER*, **22**: 67–94. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8136.30352>
- MENDONÇA, A W. P. C. et al. 2006. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. *Rev. Bras. Educ.*, **11**(31): 96-113. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000100008>

- PATTO, M. H. S. 2007. Escolas cheias, cadeias vazias - nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estud. av.*, **21**(61): 243-266. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142007000300016>
- ROSATI, M.; WEISS, R. A. 2015. Tradição e autenticidade em um mundo pós-convencional: uma leitura durkheimiana. *Sociologias (UFRGS)*, **17**: 110-159. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-017003904>.
- SAMPAIO, H. 1991. *Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)*. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo.
- VARES, S. F. 2011a. A educação como fato social: uma análise sobre o pensamento pedagógico de Durkheim. *Revista Educação (Guarulhos)*, **6**: 29-44.
- VARES, S. F. 2011b. Sociologismo e individualismo em Émile Durkheim. *Cadernos do CRH (Online)*, **24**: 435-446.
- VARES, S. F. 2013. Solidariedade Mecânica e Solidariedade Orgânica em Émile Durkheim: dois conceitos e um dilema. *Mediações - Revista de Ciências Sociais*, **18**: 148-171. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/2176-6665.2013v18n2p148>
- VARES, S. F. 2014. Durkheim, o Caso Dreyfus e o republicanismo liberal na Terceira República Francesa. *Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar*, **4**: 481-505.
- VARES, S. F. 2015. O sagrado e o profano em Émile Durkheim. *Revista Eletrônica de Administração Fappes*, **4**: 1-19.
- VARES, S. F. 2016. A sociologia durkheimiana e a tradição conservadora: elementos para uma revisão crítica. *Revista Brasileira de Ciência Política*, **1**: 79-119. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220162003>
- WEISS, R. A. 2012a. Durkheim e as Formas Elementares da Vida Religiosa. *Debates do NER*, **13**: 95-119. DOI: 10.22456/1982-8136.36520
- WEISS, R. A. 2012b. O Sagrado, a dualidade humana e a natureza social da religião. *Debates do NER (UFRGS. Impresso)*, **13**: 17-26.
- WEISS, R. A. (2013). A Relação entre o Sagrado e a Moralidade Laica na Teoria Durkheimiana. *Revista Pós Ciências Sociais*, **10**: 47-68.

Submetido: 08/01/2018

Aceito: 24/04/2018