

ORGANIZAÇÃO

Alexandre Braga Massella  
Fernando Pinheiro Filho  
Maria Helena Oliva Augusto  
Raquel Weiss

# Durkheim: 150 Anos



Universidade de São Paulo  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Sociologia

ARGUMENTVM  
Belo Horizonte  
2009

## *A Concepção de educação de Durkheim como chave para a passagem entre Positivo e Normativo*

Raquel Weiss

### *Introdução*

A educação é um dos temas mais presentes na obra de Émile Durkheim. Afinal, ele não apenas escolheu fazer da educação seu primeiro ofício, quando optou por ingressar na École Normale Supérieure, como esta foi sua porta de entrada no universo acadêmico, pois, como se sabe, foi como “encarregado de curso” [*chargé de cours*] de Ciência da Educação que Durkheim iniciou sua carreira em Bourdeaux, e entrou na Sorbonne como responsável pela cadeira de Pedagogia (Cf. Lukes, 1977; Fournier, 2008). Diversos cursos ministrados sobre assuntos relacionados à educação,<sup>1</sup> artigos publicados sobre o ensino primário e secundário (1899, 1906, 1911, 1912), sobre o sistema universitário alemão e francês (1887, 1909, 1919) e, sobretudo, sua defesa incansável do ensino de uma moralidade laica fizeram desse autor uma das principais autoridades sobre o assunto no contexto intelectual e político de sua época (Stock-Morton, 1988). O argumento a ser defendido aqui é o de que, para além da importância na própria história do autor, para além de suas contribuições para as reflexões sobre esse campo, a educação figura como um elemento central de sua teoria, por duas razões fundamentais. A primeira delas, porque

---

<sup>1</sup> Para uma lista completa dos cursos ministrados por Durkheim, ver Alpert (1945), Besnard (1993) e Fournier (2007).

é concebida enquanto o mecanismo central de produção e reprodução dos próprios valores estruturantes da sociedade, que faz com que esta se perpetue nos indivíduos e, portanto, perpetue a si mesma, podendo, pois constituir um objeto da Sociologia (Durkheim, 1978). A segunda razão de sua importância deve-se ao fato de que é em seus escritos sobre a educação que encontramos a maior parte de suas proposições normativas, que assumem a forma de uma pedagogia. Tentarei discutir aqui como se dá essa passagem entre esses dois elementos, o explicativo e o normativo, elementos irredutíveis que figuram lado a lado em sua obra. Desse modo, em primeiro lugar, proponho expor algumas questões implicadas nessa relação entre positivo e normativo, de modo a explicar a natureza da tensão entre ambos. Na segunda parte, apresento a diferença proposta por Durkheim entre “Ciência da Educação” e “Pedagogia” e, na terceira parte, discuto de que modo a própria concepção de autonomia formulada pelo autor está fortemente calcada em suas premissas sociológicas.

### *Do descritivo ao normativo: uma passagem tensa?*

A teoria durkheimiana estabelece como pressuposto que a ciência tem como propósito enunciar juízos de fato sobre as coisas, mesmo que estas coisas sejam valores, valores tomados como coisas. E, como um segundo pressuposto, estabelece a impossibilidade lógica de uma razão pura prática, ou seja, a impossibilidade de se encontrar um princípio puro que permita julgar e determinar a ação humana de forma segura e absolutamente racional (Durkheim, 1994, 1999). Portanto, se não é da competência da ciência criar os fins a serem seguidos, e se não há outra forma da razão (como, por exemplo, a razão em sua forma prática, tal como no sistema kantiano) que determine quais devem ser esses fins, significa, pois, que não há critério algum que permita qualquer juízo de valor sobre os valores? Não há critério para distinguir entre o certo e o errado, o moral e o imoral, a não ser o próprio costume vigente em cada sociedade? Se, portanto, Durkheim não aceita nem mesmo um critério formal – tal como o imperativo categórico kantiano –, como um parâmetro racional que permite distinguir entre aquilo que é moralmente bom e o que é moralmente mau, isso significa que, segundo esse autor, não existe qualquer forma de julgar a ação humana? Significa que não há como escapar de um total relativismo? Ou, para dizer de outra forma, significa então que, se Deus de fato não existe e a ciência não pode tudo, logo, tudo é permitido?

Certamente, Durkheim responderia não a cada uma dessas questões. Aliás, no decorrer de sua carreira, ele teve que lidar frequentemente com esse tipo de objeção, como no caso da interpretação apresentada pelo filósofo tomista Simon Deploige, no livro *Le Conflict de la Morale et de la Sociologie*, que, como o título indica, apresenta a Sociologia como arquiinimiga de toda e qualquer reflexão sobre a moral. Uma das respostas de Durkheim a Deploige sintetiza bastante bem seu incômodo com esse tipo de acusação e aponta para qual direção devemos olhar se quisermos entender sua posição a respeito:

Para nós, não há, nem pode haver, um conflito entre a moral e a sociologia: a única coisa que exigimos é que a arte moral seja precedida por uma ciência da moral mais metódica do que as costumeiras especulações da moral dita teórica. Toda nossa tese pode ser resumida da seguinte maneira: para determinar o que deve ser a moral em um determinado período, é preciso antes de tudo saber aquilo que a moral é, saber como distinguir aquilo que é moral daquilo que não o é, e não podemos responder a essa questão se, anteriormente, não tivermos estudado os fenômenos morais em si mesmos e por si mesmos. Não podemos simplesmente encontrar um critério apenas com um ato de vontade; a única coisa que podemos fazer é observar e encontrar esse critério a partir dos fatos. (Durkheim, 1913: 328)

Mas há ainda mais questões a serem feitas, que se referem não apenas a uma possível contradição entre sociologia e ética. Mais do que isso, essas premissas parecem implicar uma contradição interna à própria obra do autor. Afinal, como seria então possível justificar teoricamente suas intervenções de natureza moral e política? Qual poderia ser, afinal, o fundamento de sua defesa de uma moral laica e de um modelo político democrático, dado se tratar de um autor que se anuncia como o fundador de uma ciência das coisas sociais?

Certamente, não pretendo responder aqui a todas essas indagações. Aliás, essas indagações têm sido tratadas com muita profundidade pela literatura mais recente, na qual se percebe o firme propósito de dar uma resposta mais consistente a esses problemas e paradoxos. Na verdade, o que se tem procurado mostrar é que o caráter problemático é meramente aparente, uma vez que uma cuidadosa leitura da obra durkheimiana não apenas permite encontrar a solução dessas questões, como ainda revela uma articulação original e bastante “moderna” entre essas duas dimensões, entre os juízos de valor e os juízos de realidade, entre o ser e o dever ser. É precisamente nesse sentido que se constrói a interpretação de Watts Miller,

que afirma que “o projeto de Durkheim é bem sucedido em sua ambição teórica e prática mais fundamental – a possibilidade de estabelecer a passagem do ‘ser’ ao ‘dever ser’, que endossa a moderna ética universalista do indivíduo enquanto homem” (1996: 251). Evidentemente, essa relação continua a ser um dos problemas mais intrincados, mais complexos da obra durkheimiana, uma vez que não encontramos em sua “letra”, em seu texto explícito, uma resposta pronta para todas as perguntas. Contudo, é somente colocando as questões a um autor que conseguimos conhecê-lo para além de sua aparência; um trabalho fundamental, porém lento, que parece nunca estar concluído.

Neste texto, proponho uma breve incursão por esse terreno, buscando encontrar elementos que permitam pensar como se dá a articulação entre esses dois elementos. Conforme enunciado na introdução, a idéia a ser defendida aqui é a de que seus escritos sobre a educação podem ser considerados a porta de entrada para entender essa passagem e, inclusive, ajudam a mostrar que a tensão dela não é mais do que uma impressão passageira. Mas, afinal, qual a importância dos textos sobre a educação para ajudar-nos a compreender essas questões? Em primeiro lugar, é nesse contexto que encontramos uma discussão explícita acerca da diferença entre a determinação daquilo que “é” e a reflexão sobre aquilo que “deve ser”, o que, nesse caso, toma corpo na clássica distinção do autor entre “ciência da educação” e “pedagogia”. Em segundo lugar, o conjunto de seus escritos sobre a educação dá testemunho de como ocorre essa relação na própria obra durkheimiana, ao mesmo tempo em que revela que essa diferenciação é fundamental para compreender o lugar de cada um desses textos e para avaliá-los corretamente.

### *Ciência da Educação e Pedagogia: um caso paradigmático da relação entre os aspectos explicativos e normativos*

Em sua aula inaugural em Bourdeaux, em 1887, Durkheim afirmou que seria como sociólogo que falaria da educação. Isso implicou, em primeiro lugar, a necessidade de conceber a educação como um fenômeno passível de ser investigado sociologicamente, ou seja, foi preciso, antes de qualquer outra coisa, defini-la como um fato social. E, para tanto, foi necessário estabelecer um ponto de ruptura com as concepções de educação mais importantes de sua época, quais sejam, a concepção de educação presente no kantismo, e aquela defendida pelo utilitarismo. Para

Durkheim, portanto, a educação é, acima de tudo, um processo social: é obra da sociedade e seu objetivo é a manutenção, a permanência da própria sociedade. Vejamos a seguinte definição, apresentada pelo autor no texto “A educação – sua natureza e função”, presente na coletânea *Educação e Sociologia*:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine. (Durkheim, 1978: 32)

Portanto, a educação assim concebida é o objeto da ciência da educação, cuja principal atribuição deveria consistir em conhecer e compreender a educação das diversas sociedades contemporâneas e das sociedades do passado. Isso significa explicitar em que consiste a educação de cada lugar, quais são seus métodos e, acima de tudo, qual o modelo de homem que se pretende formar.<sup>2</sup> Conforme observou Fernando de Azevedo (1964), a ciência da educação consistiria na aplicação do método sociológico às “coisas” da educação, suscetíveis de observação direta ou indireta e, de acordo com Fauconnet (1978: 14), teria como finalidade “[...] conhecer, compreender o que existe. [...] A educação é seu objeto; mas entendemos que nem por isso ela tende aos mesmos fins que a educação. Ao contrário, ela supõe a educação já existente, por isso mesmo que a observa”.

No que se refere à sua função, a ciência da educação deveria ser capaz de definir o que é e o que tem sido a educação ao longo da história, sem qualquer preocupação em dizer coisas agradáveis, que tranquilizem os espíritos ou que despertem o ânimo, pois seu primeiro compromisso é com a realidade dos fatos. Assim, aqueles que desejassem realizar um estudo científico da educação deveriam ter sempre essa disposição. A partir de um estudo exaustivo dos vários sistemas educativos, o sociólogo da educação deveria ser capaz de apreender as semelhanças e diferenças entre todos esses sistemas, depurando aqueles aspectos comuns, que permitiriam estabelecer tipos genéricos de educação, os quais corresponderiam às diferentes espécies de sociedade. Para ser eficaz, tal abordagem deveria considerar os fatos educativos de forma relacionada com todas as dimen-

<sup>2</sup> Sobre a importância de Durkheim como criador da sociologia da educação, ver Besnard (1993), Krämer (1993), Lahire (1993).

sões da vida social, pois estes não existiriam isoladamente e só poderiam fazer sentido se fossem considerados como realmente são, ou seja, como fatos socialmente determinados e organicamente vinculados aos demais aspectos do sistema social mais amplo.

De fato, Durkheim não deixou de cumprir a promessa de sua aula inaugural, uma vez que nunca abandonou seu propósito de falar da educação como sociólogo, não apenas em suas aulas, como também em conferências e artigos. Isso fez dele um dos grandes conhecedores do sistema educacional de seu tempo e da história da educação na França. Os textos que resultam de suas investigações sociológicas sobre esse assunto são, conseqüentemente, aqueles que expressam os *aspectos descritivos* de sua concepção sobre a educação. Podemos apontar 3 textos diferentes que se enquadram claramente nesse contexto, quais sejam:

1. *La Philophie dans les Universités Allemandes.*
2. *La Vie Universitaire a Paris.*
3. *L'Évolution Pédagogique*
4. *L'Evolution et Role de l'Enseignement Secondaire em France*

Enfim, essas são as características gerais de sua sociologia da educação. Contudo, a partir disso, surgem as seguintes questões: em primeiro lugar, se a Ciência da educação se “contenta” em descrever e explicar a educação tal como ela existe, isso significa uma necessária postura de resignação diante dos métodos utilizados e do modelo de indivíduo que está sendo formado? Certamente não. A postura essencialmente explicativa da ciência permite conhecer mais profundamente esses processos, em sua conexão com as condições gerais da organização social. Mas isso, de forma alguma, implica resignação. Na verdade, os outros escritos de Durkheim dão testemunho de seu profundo envolvimento com a necessidade de reformas no campo da educação. Em outras palavras, há uma segunda parte de sua obra sobre a educação que é essencialmente normativa.

Contudo, essas proposições normativas não são afirmações arbitrárias, sem qualquer conexão com sua ciência. Na verdade, Durkheim estava plenamente consciente da existência dessas duas formas de olhar para a educação ou, para utilizar um termo caro aos meus colegas filósofos, desse “duplo ponto de vista”. Se o primeiro ponto de vista é aquele próprio da ciência, o segundo ponto de vista, no caso da educação, é produzido pela pedagogia. A distinção entre ciência da educação e pedagogia é absoluta-

mente central em sua obra. Enquanto a ciência da educação tem por objeto *determinar* o que é e o que tem sido a educação, a Pedagogia tem como prerrogativa *refletir* sobre a educação existente e propor as reformas que considera necessárias. A pedagogia ocupa-se do *dever ser* da educação, com a educação que se deseja e se necessita tornar real. Nesse sentido, a pedagogia está para a educação, assim como a ética está para a moral, bem como depende intimamente desta última, uma vez que, acima de tudo, a educação tem como prerrogativa transmitir a moral vigente em uma sociedade; portanto, na medida em que passamos a aspirar a uma nova moral, é preciso uma nova educação, pois, como sabemos, para Durkheim, é mediante a educação que a moral se torna real (Durkheim, 1978, 1995, 2008). Vejamos agora quais dentre os textos de Durkheim constituem a parte normativa de seus escritos sobre a educação, os quais, como podemos perceber, estão em maior número que os anteriores.

1. *L'Évolution Pédagogique (capítulos finais)*
2. *L'Enseignement Philosophique et l'Agrégation de Philosophie*
3. *L'Enseignement de la Morale à l'École Primaire*
4. *L'Éducation Morale*
5. *Sur la Culture Générale et la Réforme de l'Enseignement*

No entanto, a este ponto, podemos formular uma segunda questão, ainda mais essencial do que a primeira. Afinal, em que consiste essa reflexão com finalidade prática, que caracteriza a pedagogia? Quer dizer que suas proposições normativas no campo da educação não têm qualquer relação com sua ciência? Quer dizer não possuem qualquer fundamento, são baseados apenas numa opinião, numa preferência pessoal? Mais uma vez, a resposta é negativa. Há uma conexão fundamental entre ciência da educação e pedagogia, entre sociologia e pedagogia, que é justamente a chave para entender a passagem entre os aspectos propriamente científicos e os aspectos normativos.

Começemos com a própria definição de “pedagogia” formulada pelo autor. Conforme suas próprias palavras, “a pedagogia outra coisa não é do que a mais metódica e mais documentada reflexão, posta a serviço da prática do ensino” (1970: 80). Para Durkheim, qualquer tipo de proposição normativa não pode prescindir de um forte ancoramento na realidade; só faz sentido que se proponha algo, se este algo estiver em sintonia com a

realidade social, bem como é preciso partir de um conhecimento do que existe para que este algo possa ser transformado. É aqui que entra a ciência. A ciência não apenas descreve o estado atual da educação, mas também é capaz de apresentar em que medida a educação de uma determinada época já não se encontra em sintonia com os novos ideais sociais. Sem mencionar o fato de que a própria ciência, se não está autorizada a impor um determinado ideal social, é, ela própria, um elemento de vital importância para incitar à reflexão, na medida em que torna explícita qual é a verdadeira origem de todos os valores, a sociedade, e esclarece também sobre as conseqüências dos valores adotados. Portanto, embora o ponto de vista da ciência seja aquele de determinar em que consiste a realidade, ela acaba por desempenhar um papel vital na dimensão reflexiva. É precisamente por isso que, para Durkheim, a ciência em si mesma possui uma dimensão ética fundamental; desde que não ultrapasse seus limites.

### *Educação para a autonomia: uma questão social urgente*

Conforme visto acima, os aspectos normativos da concepção de educação de Émile Durkheim são contemplados especialmente em sua pedagogia. Esta, por sua vez, é caracterizada por dois traços fundamentais. O primeiro deles é sua estreita vinculação com sua sociologia da educação, de forma que uma pode ser considerada como uma espécie de desdobramento da outra. O segundo traço fundamental decorre imediatamente do primeiro e diz respeito ao seu comprometimento com os ideais da República francesa (Weiss, 2007; Filloux, 1993; Weiss, 2006).

Desse modo, uma das idéias defendidas aqui é justamente a de que, para levar a cabo sua intenção de participar do debate francês acerca das reformas educacionais, o autor julgou necessário adotar uma posição sociológica a respeito do tema. Para Durkheim, tal postura conferiria um caráter mais sólido às suas proposições normativas, na medida em que tais reformas educacionais deveriam responder às necessidades políticas e sociais daquele momento. Essas necessidades derivavam diretamente dos ideais da Terceira República. Isso quer dizer que seus pronunciamentos normativos não dizem respeito a um projeto abstrato, cujo objetivo seria formar o Homem em geral, de acordo com princípios ideais de realização da humanidade. Ao contrário, sua proposta pedagógica é circunscrita historicamente, pois vinculada aos ideais republicanos de seu tempo. E a realização desses ideais demandava um cidadão republicano.

Portanto, é preciso levar em consideração o ambiente político e intelectual da Terceira República para que seja possível uma avaliação mais correta da pedagogia durkheimiana. A implementação da Terceira República, na segunda metade do século XIX (Mayeur, 1975; Nicolet, 1982), deu-se após um período de intensas crises políticas; crises estas que tiveram como reflexo uma enorme instabilidade do sistema educacional. Após revoluções e contra-revoluções, golpes e contra-golpes, períodos de liberdade sufocados por períodos de terror, tornou-se evidente para vários intelectuais da época, inclusive Durkheim, que, para que esse novo período republicano tivesse algum sucesso, alguma estabilidade e alguma longevidade, deveriam ser feitas reformas profundas, a fim de que tal regime se institucionalizasse de fato. Foi nesse contexto que o governo francês percebeu que um dos mais importantes campos em que deveriam ser feitas mudanças era o campo educacional.

A principal contribuição de Durkheim para esse campo foi a proposição de uma educação moral laica (Gautherin, 1992; Botía y Guasp, 1996; Buisson & Farrington, 1919; Weiss, 2006; Pickering, 1979; Miller, 1996). Mas em que consiste esse tipo de educação moral? Por que ela é algo tão importante para a formação dos cidadãos? Para discutir essa questão, analisemos alguns de seus argumentos apresentados em seu principal tratado sobre o tema, o livro *A Educação Moral*. É evidente que, nesse livro, há toda uma discussão teórica que se destina a apreender quais são os elementos da moralidade ou, em outros termos, a definir o que é a moral. Contudo, essa discussão é feita com um propósito bastante claro, qual seja, determinar qual o mínimo necessário para que uma determinada regra ou ação seja considerada moral, isto é, para evitar a imoralidade ou amoralidade e, além disso, determinar qual é a característica própria de uma moral laica. Em outros termos, trata-se de encontrar em que consiste a nova moral a ser ensinada, uma moral consoante com os novos ideais, com a nova organização social que se pretendia construir. Trata-se, pois, de descobrir qual é e como pode ser forjado o caráter moral do cidadão moderno. Portanto, é baseado em seu diagnóstico acerca da organização social, dos ideais sociais e de seu descompasso com a educação e a moral vigentes, que Durkheim elabora e fundamenta seu projeto de uma educação moral laica.

O livro *L'Éducation Morale* é provavelmente um dos mais conhecidos textos de Durkheim sobre educação. Nesse livro, que consiste na publicação das lições preparadas para um curso na Sorbonne, nota-se que ele se dedicou, sobretudo, a mobilizar todo o conhecimento resultante de suas investigações sociológicas, assim como as informações obtidas em seus

estudos de psicologia infantil, para tentar fundamentar uma proposta efetiva para o ensino de uma moral laica. Na verdade, aquilo que procurou fazer foi justamente o que afirmou ser a tarefa do pedagogo. Conforme suas próprias palavras, “tudo aquilo que o pedagogo pode e deve fazer é reunir, o mais cuidadosamente possível, todos os dados que a ciência coloca a sua disposição, a cada momento, para orientar a ação” (Durkheim, 2008: 17). Isso justamente porque “a pedagogia consiste, precisamente, em uma reflexão, a mais metódica e documentada possível, colocada a serviço da prática do ensino” (Durkheim, 2008: 18). Enfim, como se trata de uma obra fundamentalmente pedagógica, inclusive os argumentos de natureza mais empírica, que aparecem especialmente na primeira parte do livro, devem ser compreendidos no contexto da finalidade prática em que se inserem, visto que tais argumentos são utilizados essencialmente para justificar seus pronunciamentos normativos.

Essa finalidade prática à qual corresponde a reflexão pedagógica do autor diz respeito à superação da condição problemática em que, segundo sua opinião, encontrava-se o ensino da moral. Para tanto, defendeu que seria necessário ensinar uma moral totalmente nova, consoante com as exigências racionalistas da nova sociedade: era preciso ensinar uma moral laica. De acordo com a definição de Durkheim (2008: 19), uma educação puramente laica “é uma educação que abdica de qualquer referência aos princípios sobre os quais repousam as religiões reveladas, que se apóia exclusivamente sobre idéias, sentimentos e práticas que se justificam unicamente pela razão, em uma palavra, uma educação puramente racionalista”.

Na opinião do sociólogo, essa nova postura permitiria corrigir os equívocos em que haviam incorrido os idealizadores desse projeto de laicização do ensino da moral, ao acreditarem que seria possível continuar ensinar a mesma moral, desde que não se fizesse referência a qualquer elemento religioso. O que o autor propõe são, portanto, transformações muito mais profundas. Para ele, não seria suficiente uma simples mudança na forma de ensinar a moral, porque considerava que as relações entre a forma e o conteúdo eram demasiado profundas. Por isso, uma moral laica não poderia consistir em uma simples eliminação dos símbolos religiosos, pois, com isso, a única coisa que se obteria seria uma moral empobrecida (Cf. Durkheim, 2007). Para evitar que se incorresse nesse risco, que diminuiria a força da moral, Durkheim defendeu que:

É preciso ir buscar, no próprio seio das concepções religiosas, as realidades morais que ali estão perdidas e dissimuladas; 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 racionais dessas noções religiosas que, durante muito tempo, serviram de veículo às idéias morais mais essenciais. (Durkheim, 2008: 24-25)

Entretanto, além de encontrar esses substitutos racionais, preservando os elementos constitutivos da moral que haviam existido sob a forma religiosa, essa nova moral deveria apresentar algo de novo, que justificasse sua importância, que fosse a marca da moral laica. Essa marca deveria ser aquilo a que chamou de “espírito de autonomia”. Esse espírito de autonomia deveria imprimir um caráter essencialmente racionalista à nova moral, justificando, pois, a importância social de uma moral laica.

Portanto, para determinar em que deveria consistir a educação moral na escola primária, o autor afirmou que seria preciso, antes de tudo, descobrir quais são os verdadeiros *elementos da moralidade*, isto é, as disposições fundamentais que constituem a raiz da vida moral. Descobrir quais são essas disposições que caracterizam a vida moral era algo premente, pois, segundo Durkheim (2008: 34), “formarmos moralmente a criança é desenvolvermos, e até constituirmos integralmente, pelos meios apropriados, as disposições gerais que, uma vez criadas, facilmente se diversificam, segundo a particularidade das relações humanas”.

Para o autor de *A Educação Moral*, a primeira característica de todas as ações morais é que elas se assemelham a regras preestabelecidas, porque o domínio da moral é o domínio do dever. Em sua primeira definição formal, Durkheim (2008: 37) afirmou que “a moral é um sistema de regras de ação que predeterminam a conduta”. O que há em comum em todas essas regras é o fato de que elas exercem uma ação coerciva que delimita a ação humana. Diante dessa constatação, ele afirmou que tal delimitação da ação corresponde a uma necessidade essencial da regra, é uma de suas funções constitutivas. Portanto, a regra, como diz o próprio nome, impõe uma *regularidade* à ação e essa noção de regularidade é o primeiro elemento que constitui uma disposição moral.

Outra dimensão implicada na regra moral é a noção de *autoridade*. Segundo a definição de Durkheim (Cf. 2008: 41), a regra é um imperativo que se impõe a nossas ações e, como todo imperativo que é ordenado externamente, supõe uma autoridade que a ordene e que faça com que tal regra seja obedecida. Por isso, além da regularidade, a definição do espírito de disciplina pressupõe também a noção de autoridade. Em termos conceituais, Durkheim (2008: 41) afirmou que “por autoridade teremos

de entender o ascendente que sobre nós exerce qualquer poder moral que nos seja reconhecidamente superior”.

Esse espírito de disciplina consiste na primeira disposição a ser estabelecida na criança para que ela se torne um ser capaz de agir moralmente. A disciplina moral possui em si mesma um valor social, independentemente daquilo que prescreve, pois, segundo ele, a própria vida social supõe uma regularidade. Na verdade, essa regularidade é algo que não se restringe ao mundo social, pois, até mesmo enquanto um ser biológico, o homem está cercado por limitações, e conhecê-las é algo que o ajuda a ter uma vida normal. Essa mesma idéia aplica-se também às coisas morais, o que significa que o dever moral não é uma limitação destrutiva, que reduz o homem, mas, ao contrário, ajuda-o a viver de acordo com os parâmetros da normalidade.

Para Durkheim, ter o infinito como meta é algo que causa tristeza, afinal, trata-se de um horizonte que jamais poderia ser alcançado, e a autoridade moral é precisamente essa força que faz com que nossas energias espirituais não se expandam ao infinito, o que produziria um enfraquecimento. É o que impõe limites às nossas forças, o que restringe nossos desejos, nossas carências, nossos impulsos, sempre que estes tendem a tornar-se imoderados. Portanto, sugere o autor, é somente na medida em que as paixões humanas são limitadas que é possível saciá-las. Assim, para Durkheim (2008: 46), a disciplina é concebida como condição para a felicidade, pois, “sempre que as nossas tendências se tornam libertas de qualquer medida, quando nada há que as limite, elas tornam-se tirânicas, e o primeiro escravo é o próprio sujeito que as experimenta”.

Esse auto-controle, essa imposição de limites a nós mesmos é algo que não surge de forma espontânea: é preciso que sejamos educados para isso, e tal educação supõe, primeiramente, que sintamos os limites que nos cercam. Nesse caso, é importante a autoridade exercida pela regra moral, na medida em que “a resistência interior não pode ser mais do que um reflexo, do que uma expressão interna de uma resistência externa” (Durkheim, 2008: 56). Dessa forma, para o autor, a disciplina moral é importante não apenas para a vida social, como também para a própria formação do caráter, pois é ela que forja em nós a vontade, que se contrapõe ao simples desejo.

Com essa discussão, Durkheim justificou racionalmente a utilidade da disciplina, mostrando qual sua real importância para a sociedade e para o próprio indivíduo, afastando-se, assim, tanto da perspectiva utilitarista quanto da religiosa, pois em ambos os casos a disciplina era considerada importante apenas na medida em que servia para impor limites a uma

natureza humana concebida como sendo essencialmente má. Para ele, ao contrário, “a disciplina é o meio pelo qual a natureza se realiza normalmente, e não o meio de reduzir ou destruir essa mesma natureza”, justamente porque “o homem, como tudo quanto existe, é um ser limitado” (Durkheim, 2008: 40).

Porém, se para esse autor a disciplina é um elemento tão importante da moralidade, ele ressalta também que uma disciplina moralmente boa não poderia se sobrepor à crítica e à reflexão: é preciso que a moral tenha espaço para se transformar, na medida em que isso se tornar necessário. Sobre isso, Durkheim (2008: 51) escreveu que “é preciso que as regras morais se encontrem investidas de autoridade, sem a qual elas seriam ineficazes, mas, a partir de um determinado momento da história, tal autoridade não deve subtraí-las à discussão; não se deve fazer delas ídolos para os quais o homem não ouse, por assim dizer, erguer os olhos”. Quanto a isso, ele destaca que muitos sujeitos “anômicos” tiveram importante papel na renovação das sociedades em que viveram, na medida em que não seguiram a moral de seu tempo, embora tenham sido penalizados por isso. Dentre os ilustres indivíduos anômicos, Durkheim aponta Cristo e Sócrates, que teriam promovido uma verdadeira revolução moral, e isso só foi possível porque não sentiram a autoridade moral existente com demasiada força.

Existe, porém, uma diferença entre uma postura que contesta a moral atual por considerá-la inadequada, propondo algo novo em seu lugar, e uma postura que revela uma impaciência diante de toda e qualquer regra. Enquanto o primeiro sentimento é considerado normal e sábio, o segundo é anormal – ou patológico –, na medida em que busca uma vida fundada em princípios alheios aos princípios da própria vida. Muitas revoluções, afirmava o autor, que partem de contestações legítimas, logo se tornam estéreis porque acabam rejeitando qualquer forma de disciplina, dando margem à ascensão de uma moral ainda mais caduca e autoritária que a anterior. De acordo com o diagnóstico de Durkheim, sua época era marcada por uma forte tendência ao anarquismo, por uma rejeição completa das regras. Por isso formar o espírito de disciplina consistia numa tarefa tão urgente. Entretanto, ele afirmou que seria preciso mostrar que a regra é uma condição da própria liberdade, na medida em que nos protege de forças amorais ou imorais, e que por isso deveriam ser amadas, não simplesmente obedecidas.

Todas essas questões discutidas acima dizem respeito à forma da regra moral, isso é, ao caráter imperativo da moralidade, que demanda a formação do espírito de disciplina. Tendo definido a forma, Durkheim passa, então, a tratar da matéria da regra moral, para que seja possível

definir claramente quais regras podem ser consideradas propriamente morais. A primeira observação a ser feita a esse respeito é a de que as regras morais são aquelas que sempre possuem fins impessoais, ou seja, que têm como fim a própria sociedade.

Entretanto, para que a sociedade seja um fim moral, é preciso que ela seja algo mais do que a simples soma de indivíduos: é preciso que seja uma entidade *sui generis*.<sup>3</sup> Ao considerar a sociedade como uma entidade particular, o autor encontra um substrato para a regra moral, uma entidade superior que justifica a necessidade de agir moralmente. Dessa forma, o domínio da vida moral coincide com o da vida social, e definir quais os objetivos da regra moral implica em determinar quais são os objetivos da própria sociedade.

Para que essa adesão à sociedade seja, de fato, "moral", é preciso que o indivíduo aja por respeito à própria sociedade e não apenas como um meio para satisfazer a si próprio. Assim, surge um paradoxo: nós devemos amar a moral, mas a moral supõe a abnegação de nossos interesses. Como solução desse paradoxo, Durkheim afirmou que, na verdade, aderir à sociedade não implica negar os próprios interesses, na medida em que o desenvolvimento da sociedade não implica a anulação do indivíduo. Ao contrário, o indivíduo só se realiza como ser humano se adere à sociedade. Assim como acontece quando há ausência de disciplina, a ausência de adesão à sociedade também é causa de infelicidade.

A explicação do autor para esses argumentos é a de que o egoísmo faz o homem sentir-se fraco, perdido, pois, na verdade, o homem é, em sua maior parte, um produto da sociedade, e é da sociedade que, segundo ele, nos advém tudo o que há de melhor em nós. Assim, a adesão ao grupo também encontra uma justificativa racional, na medida em que é algo que realiza a própria natureza humana; é o dever por excelência cujo objetivo é promover a realização do próprio homem, enquanto um ser social. Portanto, para o autor, uma pessoa, além de ser capaz de auto-controle, é também um sistema de idéias, de sentimentos, ou seja, é uma consciência que possui conteúdo e esse conteúdo acumulado, resultado de anos de conhecimento, de experiência, é dado pela sociedade.

Conforme observa Durkheim, o homem vive no seio de vários grupos sociais ao mesmo tempo, dentre os quais os mais importantes seriam a família, a pátria e a humanidade. São grupos que se sobrepõem sem se

<sup>3</sup> Para as justificativas apresentadas por Durkheim para considerar a sociedade como sendo um fim impessoal, veja-se sua discussão no texto "Determinação do Fato Moral", presente no livro *Sociologia e Filosofia*.

excluírem, na medida em que cada um responde a diferentes necessidades morais. Não obstante essa relação de complementaridade, existe uma relação hierárquica entre tais grupos, uma vez que os interesses da família jamais podem se contrapor aos interesses da pátria, e esses, por sua vez, não podem ser contrários aos interesses da humanidade. Porém, a humanidade não é um organismo social propriamente dito, com uma consciência constituída, mas é apenas um termo abstrato pelo qual se designa o conjunto dos Estados, das nações, das tribos.<sup>4</sup>

Segundo Durkheim (2008, 51), “o Estado é, atualmente, o grupo humano mais altamente organizado que existe [...] e nada nos desautoriza a supormos que um dia venha a constituir-se um Estado que compreenda a humanidade inteira”. Entretanto, mesmo que esse Estado global seja algo logicamente possível, o autor o considera como uma possibilidade bastante remota. Por isso, ele afirmou que não seria possível subordinar o interesse de grupos realmente existentes, concretos, ao interesse indefinido de um grupo que ainda não existe enquanto organização social. Para solucionar esse problema, ele propôs que o que se deveria fazer seria cumprir os fins do próprio Estado, mas, em contrapartida, o Estado, para estar o mais próximo possível dos fins da humanidade, deveria ter como objetivo concretizar, em seu próprio território, os fins gerais da humanidade, ou seja, “fazer com que nele haja mais justiça, uma moralidade mais elevada, e organizar-se de forma que haja sempre uma relação mais exata entre os méritos dos cidadãos e a sua condição, e que os padecimentos dos indivíduos sejam minorados ou prevenidos” (Durkheim, 2008: 61).

Nesse contexto, a escola deveria ter como principal objetivo vincular a criança à pátria, na medida em que é esta a sociedade política que goza de preeminência sobre as demais formas sociais, uma vez que tem, ou deveria ter, como objetivo a realização progressiva dos ideais da humanidade. Durkheim considerava que essa tarefa a ser realizada pela escola estava dentre as mais relevantes contribuições dessa instituição para a consolidação da República. Foi provavelmente por isso que ele dedicou tanta atenção à defesa da adesão ao grupo enquanto um elemento constitutivo da própria moralidade, que deveria ser desenvolvido na escola, pois, para Durkheim (2008: 63), “a escola é o único veículo pelo qual a criança pode metodicamente aprender a conhecer a pátria e a amá-la. E

---

<sup>4</sup> Para uma discussão mais detalhada sobre como Durkheim pensa a relação entre esses grupos e sobre o cosmopolitismo que deveria nortear a constituição dos Estados contemporâneos, veja-se o artigo “A relação entre Estado, Sociedade Civil e Indivíduo na teoria política de Émile Durkheim” (Weiss, 2008).-

é isso, precisamente que hoje confere a importância primordial do papel que cabe à escola na formação moral do país”.

Contudo, sociedade não é somente a finalidade da moral: é também a sua origem, é ela que a cria, o que seria evidenciado pelo próprio fato de que a moral varia de acordo com cada sociedade. Como decorrência imediata disso, o conteúdo da moral a ser transmitido supõe que se conheça a moral da sociedade em questão, afinal, para Durkheim (2007; 2008), são morais os atos que a sociedade considera morais, pois “é a sociedade que transmite todas estas ou aquelas qualidades humanas, esse caráter *sui generis*, esse prestígio que eleva acima de si próprios os indivíduos que o possuem”.

O espírito de disciplina e o espírito de adesão ao grupo social são, portanto, as duas disposições fundamentais que deveriam ser forjadas nas crianças. O espírito de disciplina deveria fazer com que as crianças percebessem o *dever*, que é uma das dimensões da moral, enquanto o espírito de adesão ao grupo deveria fazer com que elas sentissem a moral sob seu outro aspecto, isto é, como um *bem*. Portanto, dever e bem são as duas faces irredutíveis da moral. Conforme a definição de Durkheim (2008: 66), “o dever é a moral sempre que esta ordena e proíbe; é a moral severa e rude, usando de prescrições coercivas; é a ordem que é necessário obedecer”, por outro lado, prossegue o autor, “o bem, é a moralidade quando esta se nos apresenta como algo de bom, como um ideal amado, a que aspiramos mercê de um movimento espontâneo de vontade”.

O ensino da moral pressupõe que essas duas dimensões sejam igualmente consideradas, mesmo que surjam como coisas aparentemente contraditórias. Na verdade, o autor reconhece que em cada uma das pessoas prevalece um ou outro sentimento, e mesmo na sociedade, conforme o período, a moral aparece mais como um bem ou mais como um dever. Nas sociedades mais consolidadas, o sentimento de dever é o que prevalece. Por outro lado, nos momentos sociais mais conturbados, era a dimensão do bem que deveria se fazer sentir com maior intensidade, pois somente ao se considerar a moral como um bem é que seriam possíveis sacrifícios apaixonados, tão necessários quando é preciso edificar algo de novo.

Esse, aliás, era o caso em que se encontrava a França naquele momento, visto que a disciplina tradicional estava em crise, e a nova moral ainda não havia sido consolidada. Nessa situação, para que os laços sociais não se dissolvessem por completo, Durkheim defendeu a necessidade de despertar o espírito de adesão ao grupo, pois esse espírito é o que suscita o sentimento de amor pela sociedade. Quanto a isso, o autor (2008: 74) escreveu que “quando a moral tem de se constituir, quando se procura

edificá-la, torna-se necessário, para a efetivarmos, recorrer não às forças puramente conservadoras, já que não se trata de conservar, mas sim às forças ativas e inventivas da consciência”. Portanto, é nas condições do presente que se deveria buscar as novas idéias morais a serem ensinadas.

Enfim, ao discutir o espírito de disciplina e o espírito de adesão ao grupo, Durkheim procurou encontrar os substitutos racionais da moralidade que permaneceram escondidos sob símbolos religiosos. Depois disso, ele tratou do espírito de autonomia, que deveria ser o elemento diferencial de sua proposta educacional (Cohen, 1975). Em princípio, a autonomia da vontade é algo que parece estar em contradição com a autoridade da regra. Contudo, aqui a autonomia é definida num sentido bastante específico. Para Durkheim (2008, 86), “querer livremente não é querer o absurdo; pelo contrário, é querer o que é racional, que o mesmo é dizer, é querer agir em conformidade com a natureza das coisas”. Essa é, pois, a primeira idéia importante a ser considerada sobre a sua concepção de autonomia da vontade: uma vontade autônoma é uma vontade racional, é o desejo do possível, daquilo que a razão considera como sendo o bem.

Dessa forma, assim como uma ação autônoma com relação ao mundo físico supõe que se conheçam as leis desse mundo, a autonomia possível, no que se refere à moral, é aquela que implica conhecer a natureza da moral, para que se possa aderir a ela de forma espontânea e consciente, ou contribuir para que a moral encontre sua normalidade, caso se reconheça que ela está contrariando sua própria razão de ser. Esse é, segundo o autor, o único modo de nos tornarmos senhores de nós mesmos, pois, dado que não é possível nos livrarmos das forças que agem sobre nós, devemos cuidar de nos tornarmos conscientes dessas forças. Para justificar a necessidade de se formar nas crianças esse espírito de autonomia, o autor afirma que, num mundo que se pretende racional, já não basta obedecer, mas é preciso que a moral seja entendida para poder ser espontaneamente aceita.

### *Considerações Finais*

Como vimos, a característica distintiva da moralidade laica, que Durkheim esperava que fosse ensinada nas escolas e que considerava a única adequada ao homem moderno, é o assim chamado “espírito de autonomia”. A moral religiosa já não pode orientar a vida do homem moderno; a aceitação de uma autoridade obscura já não faz sentido – pelo contrário, uma obediência cega, no mundo contemporâneo, provavelmente

provocaria a anomia. Portanto, na teoria durkheimiana, a autonomia é a própria condição para evitar a anomia. Mas o que significa autonomia para Durkheim? Significa, acima de tudo, ter a consciência acerca da verdadeira origem da moralidade, a sociedade. Significa obedecer à moral de sua época, mas sem abrir mão de contestá-la, quando a julgarmos inadequada. Significa reconhecer o fato de que o homem é, por definição, um ser moral, e que por isso deve amar a moral, mesmo que esta não seja aquela a que mais lhe convém; até porque não há moral sem certa violação dos próprios desejos e impulsos.

Portanto, na formulação desse projeto político-pedagógico centrado sobre a proposição de uma educação moral laica, temos um exemplo bastante interessante que permite compreender de que modo teoria e prática, explicação e normatividade se articulam na teoria durkheimiana. A partir de um diagnóstico da realidade social em geral, e da situação educacional em particular, o autor julgou ter encontrado as bases para começar a formular suas propostas, que são, a um só tempo, éticas e pedagógicas. Porém, na verdade, não se trata apenas de uma relação de complementaridade, em que ciência e normatividade encontram-se lado-a-lado, mas sem relação de influência: ao contrário, não seria equivocado afirmar que sua própria concepção sobre a ciência e sobre a moral influenciaram diretamente sua pedagogia.

Afinal, com seu projeto de uma educação moral laica, Durkheim não pretendeu estabelecer uma tábua de mandamentos, como na ética tradicional; não pretendeu estabelecer palavra por palavra o que se deve fazer, porém tentou pensar as condições sob as quais o homem de sua época poderia continuar a viver em sociedade, as condições de possibilidade de uma moralidade autônoma. A moralidade laica pode, segundo Durkheim, ser imposta a toda e qualquer sociedade? Certamente, responder afirmativamente a isso seria uma contradição com os pressupostos de sua teoria sobre a sociedade. Por outro lado, há certo potencial de universalização nessa sua proposta, uma vez que, no momento em que se apresenta o que é verdadeiramente a moral, já é operada uma transformação, já é introduzido um elemento de questionamento, de crítica, ou seja, de autonomia. É por isso que, para Durkheim, a educação desempenha um papel tão crucial. Pois a moral não se transforma por um ato de vontade; a autonomia não é um dado inato; para Durkheim, ela precisa ser aprendida. É evidente que, também aqui, a sociologia deveria atuar como protagonista, não criando uma nova moral, afinal, como vimos, esse não é nem deve ser o papel da ciência, mas atuando como um instrumento que esclarece sobre as próprias condições de existência, sobre o próprio sentido da moralidade.

*Referências Bibliográficas*

- ALPERT, H. *Durkheim*. México, Fondo de Cultura Econômica, 1945.
- AZEVEDO, F. de. *Sociologia Educacional*. 6ª ed. São Paulo, Melhoramentos, 1964.
- BAUBÉROT, J. Notes sur Durkheim et la Laïcité. In: *Archives de Sciences Sociales des Religions, Relire Durkheim*, Paris, CNRS, n° 69, jan-mar, 1990. pp.151-156.
- BAYET, A. *Émile Durkheim: L'Éducation Morale*. *Revue Philosophique*, 102, 1926, pp. 304-9.
- BAYET, A. La Philosophie de M. Durkheim. In: HAMILTON, Peter (Ed.) *Émile Durkheim – Critical Assessments*. Vol. V. London/New York, 1995.
- BERNARD, R. La sociologie de l'éducation comme propédeutique chez Durkheim. In: F. Cardi and J. Plantier (ed.). *Durkheim, sociologue de l'éducation*. Paris, l'Harmattan: 1993. pp. 186-190.
- BESNARD, P. Note sur le Cours de l'Enseignement de la Morale à la École Primaire. *Revue Française de Sociologie*, n° 17 (2), 1976, p. 196.
- BESNARD, P. De la datation des cours pédagogiques de Durkheim à la recherche du thème dominant de son oeuvre. In: F. Cardi and J. Plantier (ed.). *Durkheim, sociologue de l'éducation*. Paris, l'Harmattan: 1993, pp. 120-30.
- BOTÍA, A. & GUASP, J. "La Enseñanza Moral en la Escuela Primaria: Presentación". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Centro de Investigaciones Sociológicas, abril-junho, 2000, n° 90, pp. 273-263.
- BUISSON, F. and F. E. e. FARRINGTON. *French Educational Ideals of Today: An Anthology of the Molders of French Educational Thought of the Present*. Yonkers-on-Hudson, New York: World Book Company, 1919.
- COHEN, J. "Moral Freedom Through Understanding Durkheim". *American Sociological Review*, vol 40 (1), (feb) 1975, pp. 104-6.
- DURKHEIM, E. "L'Enseignement philosophique et l'agrégation de philosophie". *Revue philosophique* 39, 1895, pp. 121-47.
- DURKHEIM, E. "La Philosophie dans les universités allemandes". *Revue internationale de l'enseignement* 13, 1897, pp. 313-38, 423-40.
- DURKHEIM, E. "Enquête sur L'Introduction de la Sociologie dans l'Enseignement Secondaire". *Revue Internationale de Sociologie*, VII, 1899, p.679.

- DURKHEIM, E. L'Évolution et Rôle de l'Enseignement Secondaire en France. *Revue Bleue*, série n. 5, V, pp.70-77, 1906.
- DURKHEIM, E. "Note sur la Spécialisation des Facultés des lettres et l'Aggrégation de Philosophie". *Revue Internationale de l'Enseignement*, LVII, pp. 159-61, 1909.
- DURKHEIM, E. Sur la Culture Générale et la Réforme de L'Enseignement. In: *Libres Entretiens*, série n. 8, pp.319-70.
- DURKHEIM, E. "Analyse du 'Conflit de la Morale et de la Sociologie". In: Deploige, Simon. *Le Conflit entre la Morale et la Sociologie*. Paris: Nouvelle Librairie Nationale, 1913.
- DURKHEIM, E. "La Vie Universitaire a Paris" (Paris: Colin) (junto com outros) (Préface; Première partie, chs.I et II; Deuxième partie, introdución de Durkheim), 1919.
- DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- DURKHEIM, E. *Sociologia e Filosofia*. São Paulo: Ícone, 1994.
- DURKHEIM, E. *A Evolução Pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- DURKHEIM, E. *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DURKHEIM, E. "O ensino da moral na escola primária". *Novos estudos. CEBRAP* [online], n. 78, pp. 59-75, 2007.
- DURKHEIM, E. *A Educação Moral*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- FILLOUX, J.-C. *Durkheim et l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France, 1993.
- FOURNIER, M. *Émile Durkheim*. Paris: Fayard, 2008.
- GAUTHERIN, J. "Durkheim à Auteuil: la Science Morale d'un Point de Vue Pragmatique". *Revue Française de Sociologie*, octobre-novembre, XXXIII-4, 1992, pp. 625-639.
- GAUTHERIN, J. Le durkheimisme: sociologie ou pédagogie, science ou doxa?. In: F. Cardi and J. Plantier (ed.). *Durkheim, sociologue de l'éducation*. Paris, l'Harmattan: 1993, pp. 178-85.
- KRÄMER, H. L. L'actualité de Durkheim, sociologue de l'éducation en Allemagne: ses formes diversifiées depuis les années soixante. In: F. Cardi and J. Plantier (ed.). *Durkheim, sociologue de l'éducation*. Paris, l'Harmattan: 1993, pp. 86-97.
- LAHIRE, B. Le 'programme de recherches' d'Émile Durkheim dans Éducation et sociologie: en exemple actuel de réalisation. In: F. Cardi and J. Plantier (ed.). *Durkheim, sociologue de l'éducation*. Paris, l'Harmattan: 1993, pp. 54-63.

- LUKES, S. *Émile Durkheim: His Life and Work*. Penguin: Middlesex, 1977.
- MAYEUR, J.-M. *Les Débuts de la IIIe République – 1871-1898*. Paris: Éditions du Seuil, 1975.
- MILLER, W. W. *Durkheim, Morals and Modernity*. London: McGill-Queen's University Press, 1996.
- NICOLET, C. *L'Idée Republicaine en France*. Paris: Gallimard, 1982.
- PICKERING, W. S. F. La morale laïque de Durkheim était-elle réellement laïque?. *Durkheim, sociologue de l'éducation*. Paris, l'Harmattan: 1993. pp.101-110.
- STOCK-MORTON, P. *Moral Education for a Secular Society*. Albany: State University of New York Press, 1988.
- WEISS, R. Introdução à tradução de *O ensino da moral na escola primária*. *Novos estudos - CEBRAP* [online]. 2007, n. 78, pp. 59-75.
- WEISS, R. Estado, Sociedade e Indivíduo na Teoria Política de Émile Durkheim. In: Martins, P.H., Matos, A. e Fontes, B. (orgs.). Recife: Editora da UFPE, 2008, pp. 245-258.