

PROJETO DE PESQUISA

DISPOSITIVO DE MORALIZAÇÃO LAICA E
SINTOMA SOCIAL DOMINANTE*
(Um Estudo da Educação Moral em Émile Durkheim)

Heloisa Rodrigues Fernandes**

RESUMO: Defensores da educação laica e da educação religiosa têm marcado suas diferenças quanto à moralização infantil através dos efeitos que atribuem aos *conteúdos* da educação. O dispositivo de moralização laica do qual o discurso durkheimiano é sintoma permite formular a hipótese de que a relação entre os dois dispositivos pedagógicos pode ser de complementaridade e não de oposição.

UNITERMOS: educação religiosa, educação laica, Durkheim, dispositivo pedagógico, sintoma social, dominação.

1. Educação religiosa e educação laica: uma luta política

Nos debates da Assembléia Nacional Constituinte, o direito à educação fez reacender, no Brasil, o antigo confronto entre laicistas e religiosos pelo controle

* Projeto apresentado ao CNPq (no 2º semestre de 1989, para obtenção de bolsa de pesquisa), com o qual reconheço uma dívida que não é apenas econômica, pois envolve, especialmente, o respeito e incentivo intelectual que dele tenho recebido desde 1985.

** Professora do Departamento de Sociologia da FFLCH-USP.

do sistema escolar. Em artigo redigido no calor dos debates, Marta Maria Chagas de Carvalho fez um balanço desse confronto desde a década de vinte até desembocar nas investidas da Igreja Católica em favor do ensino confessional na elaboração da Constituição (Carvalho, 1987). A autora adverte com perspicácia que por sua “secular vocação” a Igreja Católica lutaria para manter e ampliar seu espaço de controle. Mais ainda, estaria colhendo os frutos da sua mobilização e apoio às causas populares bem como da sua aliança com amplos setores de esquerda no período da chamada transição democrática. De fato, coube à Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) encaminhar a proposta de iniciativa popular que pleiteava recursos públicos para as escolas confessionais e que, mais ainda, defendia o ensino religioso como indispensável à “educação plena” do indivíduo. Na sua conclusão, Marta Carvalho adverte que é necessário “impedir que o direito e o dever do Estado de garantir, com o recurso à escola pública, leiga e gratuita, uma ordem social pluralista, seja definido na Constituição como dever de subsidiar a proliferação de crenças religiosas” (Carvalho, 1987, p. 81).

Não obstante, “sob a proteção de Deus”, os representantes do povo promulgaram a Constituição da República Federativa do Brasil *incorporando* as duas principais reivindicações da Igreja Católica. O art. 213 afirma que os recursos públicos podem ser dirigidos a “escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas”. E o art. 210 esclarece que o ensino religioso, de *matrícula facultativa*, “constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (Constituição, 1988, p. 140 e 139).

Assim sendo, no campo do ensino, as duas principais reivindicações da Igreja Católica – acesso aos recursos públicos e ensino religioso nas escolas públicas – foram incorporadas ao texto da Constituição. Recentemente, ao avaliar os resultados da atual Constituição, Florestan Fernandes conclui: “Não foi à toa que as correntes católicas mais tradicionalistas ou conservadoras, que se mantêm em posições análogas às das décadas de 1950 e 1960, e as entidades representativas do ensino privado comercializado empenharam-se em dificultar e impedir que déssemos, nessa área, um salto de maior alcance, pondo o sistema de ensino em dia com as exigências históricas dos dias que correm e da passagem para o século 21. Sua vitória é discutível e negativa para o país como um todo. Porém, lograram frustrar o processo educacional permanente. Ataram-nos ao passado e a um círculo vicioso, com a hipocrisia de que queriam nada mais nada menos que proteger o espírito democrático na educação escolarizada” (Fernandes, 1989a, p. A-3).

Em suma, e mais uma vez, os defensores do ensino laico, público e gratuito, foram derrotados pelos defensores das posições da Igreja Católica.

2. Desdobramentos teóricos

Embora do ponto de vista político as linhas do debate estejam claramente marcadas, do ponto de vista teórico suspeitamos que os campos não estejam tão bem delineados. Não só porque os dois campos preservam o papel moralizador da educação, como também porque os defensores do ensino laico tendem a questionar o ensino religioso enquanto produtor e controlador de sujeitos submissos¹, deixando, assim, insinuado que bastaria a supressão do ensino religioso para garantir a produção de cidadãos ativos e autônomos.

Apelando a Florestan Fernandes que, sem dúvida, é representante do discurso mais elaborado e corajoso em defesa do ensino laico, percebemos que esta posição afirma a importância desta educação para o avanço da secularização da cultura e da racionalização dos modos de conceber e explicar o mundo (Fernandes, 1960), numa configuração onde:

1) a educação formal é o fator racional de mudança cultural espontânea, socializando os indivíduos para as atividades sociais nucleares da civilização industrial e tecnológica (Fernandes, 1960, p. 132);

2) o papel ativo cabe aos educadores, concebidos como intérpretes e alavancas potenciais de radicalização da mudança cultural induzida;

3) a democratização do ensino é pensada, prioritariamente, como garantia da igualdade de acesso à educação formal;

4) o direito à educação formal explicita-se, fundamentalmente, como direito ao acesso às técnicas, conhecimentos e valores intelectuais da civilização industrial, acesso este que produz e fortalece o “comportamento inteligente, baseado na consciência e na escolha racionais de fins e de meios” (Fernandes, 1960, p. 182).

Em suma, no discurso dos defensores do ensino laico público e gratuito, a educação é a “força operativa de teor construtivo nas comunidades humanas modernas, preparando o horizonte cultural do homem e o uso social da inteligência para as exigên-

1 Marta Carvalho transcreve várias formulações que vão neste sentido; uma das mais radicais é a de Nóbrega Cunha, em 1932, segundo a qual o ensino religioso pretendia “transformar o Brasil em imenso campo de procissão” (Carvalho, 1987, p. 76) e, para isto, “estabeleceu como ponto inicial da nossa formação de povo a obra da Catequese e indicou a Cruz como único marco para a finalidade dos nossos destinos nacionais” (Carvalho, 1987, p. 77).

cias da era da democracia, da ciência e da tecnologia científica” (Fernandes, 1966, p. 80).

Para esta posição, a educação religiosa é responsável pela reprodução das maneiras tradicionais, retrógradas, conservadoras, irracionais e autoritárias de conceber o mundo e a educação laica é a via para a produção e reprodução das formas modernas, progressistas, reformistas ou revolucionárias, racionais e democráticas. Atraso, subdesenvolvimento e autoritarismo articulam-se casualmente às ilusões imaginárias da religião; modernidade, desenvolvimento e democracia articulam-se casualmente ao saber objetivo, racional, verdadeiro da ciência e da técnica.

Mais ainda, nos dois campos – defensores do ensino religioso e defensores do ensino laico – o cerne da argumentação está na *transmissão de conteúdos*. A religião, como maneira de ver, pensar e agir no mundo, é indispensável à “educação plena” do indivíduo. O acesso às técnicas, conhecimentos e valores intelectuais da civilização industrial propiciado pela educação laica é veículo de formação e garantia da cidadania. Nos dois campos, os *dispositivos* educacionais são silenciados como irrelevantes ².

Do lado dos defensores da educação laica reencontramos os argumentos iluministas e humanistas que associam religião/crença/ilusão/ignorância/servidão. A religião/ilusão alimenta as superstições populares às custas da ignorância. No polo oposto, educar o povo é, fundamentalmente, erradicar a ignorância graças ao acesso à racionalidade da ciência, desfazendo, em cadeia, os demais elos causais: ilusão/imaginação/superstição/atraso cultural/subdesenvolvimento econômico/formas autoritárias de convivência social e política.

Mas se, como pretendia Freud, o fundamento da ilusão for o desejo, fica a questão de saber se não é ele que fornece o fio que permite associar e tecer, com tanta convicção, o discurso da própria educação laica. “A filosofia francesa das Luzes acreditava firmemente que educando o povo, e dando-lhe os meios de informação necessários, as bases subjetivas da ilusão seriam arruinadas; e que a luta política que se seguiria derrubaria sua base social. *Esta é sua própria ilusão*. Ela subestima, ao mesmo tempo, a necessidade social da ilusão e sua necessidade subjetiva. Em primeiro lugar, acreditando na transparência possível das relações sociais, esperando que um dia pudessem tornar-se claras e evidentes para todos. Em segundo lugar, ao esperar do saber e do conhecimento um perfeito domínio sobre a imaginação” (Bertrand, 1987, p. 20-21, grifo meu).

2 A questão dos dispositivos de moralização será discutida no item 4 deste projeto de pesquisa.

3. Moral religiosa e culpabilização

A moral religiosa – especialmente a católica – costuma ser questionada por fundar-se numa avaliação maniqueísta dos corpos e mentes que permite afirmar como supremo bem a arte da renúncia e da repressão às custas das severas disciplinas da mente sobre o corpo e da eterna vigilância. O homem é habitado por *impulsos internos malignos*, fruto de um “pecado original”, que ele deve combater; ao mesmo tempo que se reconhece sua impotência para fazê-lo, daí sua *culpabilidade*. Maneira histórica de viver e representar pecado e culpabilidade reforçadores de processos psíquicos singularizantes que colaboram na elaboração de uma forma histórica de subjetividade – um sujeito que, pela mediação do padre, está obrigado à contínua reconstrução de um discurso interno, autônomo, vigilante dos seus atos e pensamentos – *compatível* com os processos de sociabilidade dominantes na sociedade de livres contratantes no mercado³. Compatibilidade que repercute politicamente já que a explicação dos males sociais e das angústias individuais restringem-se ao horizonte do pecado e culpabilidade essencialmente individuais. Não é casual que esta elaboração religiosa se desdobre no procedimento reforçador da “culpabilização individual”: a confissão auricular individual. Em suma, do prisma que nos interessa, a moral católica implica e reforça uma forma histórica de se viver e de se pensar como indivíduo: culpado, impotente, e, no limite, irresponsável⁴. Irresponsabilidade reforçada pela dupla dependência:

- dependência ao outro (a hierarquia religiosa) que avalia as faltas e propõe os remédios e alívios (confissão e penitência);
- dependência ao Outro, “representação de Deus como Pai-Juiz-Soberano de uma humanidade onde cada um só pode seguir os caminhos da saúde segundo a Di-

3 O que não anula a existência, simultânea, mas em outros registros, de incompatibilidades, como foram ressaltadas, na Sociologia, especialmente por Max Weber. Pela via que selecionamos, devemos especialmente a Michel Foucault a recuperação das contribuições da moral católica na elaboração da cultura ocidental moderna. É conhecida a tese de Foucault de que o homem ocidental tornou-se um animal confitente e que a confissão está no cerne dos procedimentos de individualização pelo poder (Foucault, 1977, p. 58-62).

4 Pela via selecionada, fomos levados a silenciar que a crença católica canaliza (e não apenas reprime) desejos, terrores, ansiedades e impotências humanas (especialmente, mas não apenas, aquelas relacionadas à representação da morte) para as quais *providencia sentidos* pacificadores, compensadores e justificadores do mundo, via pela qual organiza certezas e seguranças que lhe dão força de convicção.

vindade porque esta quis, ao enviar e sacrificar seu Filho, salvar os homens, originalmente em falta, impotentes, miseráveis” (Casanova, 1987, p. 62) ⁵.

É por esta via que os defensores da educação laica tendem, com razão, a questionar a moral católica: produtora e reforçadora de individualidades culpadas, impotentes, dependentes e irresponsáveis. Construção da identidade que, ademais, reforça uma concepção fatalista do mundo e das relações sociais: indivíduos impotentes para criar e transformar não só suas experiências pessoais mas, também, coletivas ⁶. Fatalismo que se completa quando retorna *casualmente* aos próprios indivíduos: os “males” e “desordens” sociais decorrem da dominância dos “maus” sentimentos individuais acirrados das “discórdias” coletivas.

Embora ainda dominante no mundo católico, sabe-se, contudo, que esta concepção contrasta com uma outra, em ascensão a partir de 1950, que, sinteticamente, reelabora a noção de pecado – “pecado estrutural” – de tal modo que os males sociais tendem progressivamente a serem localizados na *ordem injusta das coisas*, ou seja, nas relações sociais que, estas, são historicamente construídas, e, portanto, transformáveis. “(...) é o *pecado como obra coletiva*, dirigida, política, econômica e socialmente, que atinge cada indivíduo no cerne do seu ser. Fere e mata primeiro o mais fraco – o pobre” (Moura, 1988, p. 30, grifo meu).

Os pecados do capital associam-se assim aos pecados capitais, substituição que redefine a culpabilidade ao privilegiar, agora, a *responsabilidade* individual, ou seja, a participação pessoal na preservação ou modificação das relações sociais injustas ⁷.

Do prisma que nos interessa, essa mudança na maneira de viver e representar pecado e culpabilidade redefine uma secular visão de si do católico como sujeito impotente, culpado, dependente e, no limite, irresponsável, pois tende a reforçar o sujeito

5 As colocações deste artigo de Casanova serviram de suporte em várias passagens deste item do projeto.

6 É bem conhecido, no Brasil, o dito popular: “o que se vai fazer, Deus quis assim”.

7 Redefinição que, segundo Casanova, repercute em outros registros como é o caso da valorização dos ritos de *absolvição coletiva*. Utilizando o material apresentado por ocasião da 2ª assembléia geral do sínodo episcopal, reunido em Roma, em outubro e novembro de 1983, o artigo citado de Casanova interessa especialmente pela análise das posições dessa corrente relativamente recente no interior da Igreja Católica.

como centro responsável pela gestão ativa da sua existência individual e coletiva ⁸. Por outro lado, essa mudança no sentido do pecado e da culpabilidade inscreve-se no processo contemporâneo mais amplo de reafirmação do sujeito – autônomo, responsável e criador, individual e coletivamente – favorecendo novas vias de confluência desta corrente católica com vários movimentos populares, especialmente os de esquerda ⁹.

Em suma, a mudança do sentido de “culpabilidade” repercute em outras significações constituintes da subjetividade católica: coloca em crescente erosão a operatividade do tema do “pecado original”; tende a obscurecer a representação de Deus como Pai-Juiz-Soberano; desloca a secular localização do “mal” do indivíduo – seus impulsos malignos – para as relações sociais injustas. Segundo Casanova, “o espelho interno (...) onde cada um se encontrava julgado por uma *imagem de si* (onde se percebia como autônomo, dependente e culpado), este espelho está em vias de se deformar, de se obscurecer e de se transformar” (Casanova, 1987, p. 75, grifo meu).

Não é por acaso que os movimentos de restauração do sentido tradicional criticam o “tratamento político” da culpabilidade dado pela corrente inovadora e insistem que “deixar a culpabilidade prosseguir em ‘estado selvagem’ é vê-la explodir em todos os tipos de violência que procuram em vão restabelecer a pureza primitiva da qual a humanidade guarda a angustiante nostalgia” ¹⁰.

Para o tema que nos interessa – educação laica/educação religiosa – importa realçar que, nas duas representações católicas, a *culpabilidade* pode ser considerada o centro mesmo da subjetividade católica e a via por excelência do controle da Igreja sobre seus instituídos. Muitos intelectuais e militantes de esquerda têm comemorado com renovadas esperanças e expectativas libertárias esse deslocamento do circuito pecado-culpabilidade-confissão-penitência do indivíduo para a estrutura social. Contudo, é importante não obscurecer que esse deslocamento permitiu realimentar as energias de uma fi-

8 Casanova menciona uma pesquisa realizada na França que teria constatado que a maioria dos trabalhadores católicos franceses já não aceita que a Igreja fixe os critérios de sua vida pessoal e privada (Casanova, 1987, p. 64, nota 2). Estaria ocorrendo, inclusive, uma *diluição* da representação tradicional da *penitência* (como privação, sacrifício, transformação de si), associada à crescente convicção de que fazer penitência é “participar dos esforços de justiça e paz no mundo” (Casanova, 1987, p. 70, nota 1).

9 Não é casual que, no Brasil, como Marta Carvalho bem ressalta, a Igreja Católica tenha colhido, na Assembléia Constituinte, os frutos da sua aliança com amplos setores de esquerda durante o período chamado de transição democrática.

10 Cardeal Etchegaray. O pecado do homem e o pecado do mundo. *La Croix*, 22/10/1983, citado por Casanova, 1987, p. 53.

liação em crescente desgaste e, no fundamental, preserva intocada uma visão essencialmente maniqueísta do humano.

4. Moral laica e cidadania

No Brasil, os defensores da educação laica *tendem* a silenciar ou desconhecer o tema da moralidade. No limite, é suficiente abolir a educação religiosa e basta que as escolas públicas cumpram sua função de ministrar os conhecimentos elementares e científicos que constituem a sociedade industrial moderna para garantir a formação de homens livres e democráticos.

Na verdade, insiste-se também que as relações pedagógicas *autoritárias* predominantes no Brasil aproximam as escolas das “instituições punitivas e carcerárias” (Fernandes, 1989 b, p. 2) e que a elaboração da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional deve rever “as práticas imperantes em nosso ensino, especialmente no primeiro e segundo graus” (idem, ib.). Para esta perspectiva, “a sala de aula fica na raiz da revolução social democrática: ou ela forma o homem livre ou ficaremos entregues (...) a um antigo regime” (idem, ib.). Insistência, porém, que tende a dirigir sua crítica às práticas pedagógicas de violência física e a atribuí-las ao universo cultural escravista “pré-burguês” ou “sub-burguês”.

Não se trata de menosprezar a importância deste tipo de ênfase e de crítica mas de realçar que a explicação opera, fundamentalmente, graças ao deslocamento para as sobrevivências do passado e, por essa via, silencia os mecanismos de funcionamento da moralização moderna. Será que a educação pública laica está, de fato, comprometida com a formação de homens livres? Será mesmo que a educação religiosa e a prática pedagógica autoritária¹¹ são as únicas envolvidas em práticas de moralização formadoras de subjetividades dependentes, obedientes, submissas?



11 A máxima dos jesuítas: “dê-me uma criança dos zero aos cinco anos e depois pode ficar com ela para sempre, porque vai ser minha”, ilustra a pretensão católica, enquanto a pedagogia do Dr. Daniel M. Schreber, igualmente interessado em “converter-se no dono da criança para sempre”, e segundo a qual a “liberdade consiste em ser livre de não ser livre e em ver esta falta de liberdade como liberdade”, ilustra a pretensão autoritária (Landa, 1989, p. 104, para a máxima dos jesuítas; e Schatzman, 1986, p. 34 e 28, para a pedagogia do Dr. Schreber).

Retornamos, então, à questão inicial: será que a posição que permite diferenciar tão nitidamente os nefastos efeitos da educação religiosa frente aos libertários efeitos da educação laica não se sustenta apenas na distinção dos conteúdos transmitidos, desconhecendo os dispositivos pedagógicos?

A partir de campos discursivos diferentes, Foucault e Lacan passaram a enfatizar a centralidade dos *dispositivos* em detrimento do conteúdo transmitido. Na via aberta por Michel Foucault trata-se de realçar o funcionamento, na sociedade moderna, de uma “mecânica do poder” que já não permite que nos surpreendamos que “a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões” (Foucault, 1983, p. 199). Semelhança do aparecer que não é mera analogia pois decorre do funcionamento, nestas instituições, de uma mesma modalidade disciplinar do poder cujos dispositivos fundamentais são a organização do espaço (visibilidade contínua), do tempo (controlado de modo a garantir o máximo de rapidez com eficiência), das distribuições (mecanismos de exame propiciando contínuos processos de hierarquização), que produzem a individualização máxima e autonomizada dos *sujeitados* graças aos mecanismos de punição que já não se configuram na forma da vingança (práticas autoritárias) mas na forma corretiva (práticas terapêuticas)¹². Análise que permite a Foucault concluir que o funcionamento das modernas instituições panópticas, jaulas cruéis e sábias, não produz homens livres, mas corpos obedientes e eficientes; dóceis e submissos.

Numa perspectiva bastante semelhante, embora a partir de categorias que se estruturam pela existência do discurso analítico, Lacan procurou distinguir quatro discursos que buscam dar conta da relação com o outro a partir de quatro lugares:

$\frac{\text{agente}}{\text{a verdade}}$	$\frac{\text{outro}}{\text{a produção}}$	onde os termos: o significante mestre (S_1), o saber (S_2), o sujeito ($\$$), o mais-do-gozo (a) apresentam-se deslocados de tal modo que o <i>Discurso do Mestre</i> ($\frac{S_1}{\$} \rightarrow \frac{S_2}{a}$), se diferencia do <i>Discurso da Universidade</i> ($\frac{S_2}{S_1} \rightarrow \frac{a}{\$}$), do <i>Discurso da Histórica</i> ($\frac{\$}{a} \rightarrow \frac{S_1}{S_2}$) e do <i>Discurso do Analista</i> ($\frac{a}{S_2} \rightarrow \frac{\$}{S_1}$) (Lacan, 1982, p. 27).
--	--	---

¹² Ver Foucault, 1983, p. 191-199. O resumo, sumarássimo, visa apenas destacar como opera uma pesquisa preocupada em realçar, não os conteúdos transmitidos na relação, mas a mecânica da própria relação.

Como para Foucault, os quatro discursos diferenciam-se pelos *dispositivos* que colocam em funcionamento. Para o que nos interessa, importa realçar que o *Discurso do Mestre* articula-se na suposta identidade entre o sujeito e o significante mestre de tal modo que o outro ao qual se dirige será afirmado como aquele que não sabe o que diz, o que fala, ou atua. No *Discurso Universitário* ou, na sua versão moderna, no discurso burocrático, a suposta identidade entre o saber objetivo neutro e o significante mestre permitem uma relação em que o outro ao qual se dirige é suposto como aquele que compreende bem o que diz, fala, ou atua. É mesmo o que permite a idealização do saber em suas motivações de ter tudo sob controle, de excluir o acaso, de assegurar a previsão absoluta. Daí se encontrar em Lacan o mesmo procedimento ressaltado por Foucault: no limite, será exigido do outro, sem paradoxo, a confissão e a autocrítica ¹³.

Diferentemente dos dois primeiros, o *Discurso do Analista* e o *Discurso da Histé-rica* não colocam em funcionamento dispositivos de poder. O Discurso do Analista porque consiste na renúncia a toda tentativa de governar ou de educar o outro. E o Discurso da Histeria porque busca o outro – Mestre, Universidade ou Analista – para que lhe dê a chave do seu desejo ¹⁴. De onde se conclui que apenas o Discurso do Mestre e o Discurso da Universidade armam os dispositivos dos governantes, legisladores, educadores, pedagogos, curas d'almas. Não é por acaso que Lacan retome Freud quanto às *posições insustentáveis* mas esclarecendo sua sedução: Freud “disse que havia certo número de posições insustentáveis, entre as quais colocava o ‘governar’ – o que, como você pode ver, equivale a dizer que uma posição insustentável é aquela para a qual *todos se precipitam*, posto que, para governar, nunca faltam candidatos (...). Freud acrescentava: educar. Aqui, os candidatos faltam menos ainda (...), aqui não só não faltam os candidatos, como tampouco faltam as pessoas que (...) estão autorizadas a educar. O que não quer dizer que tenham a menor idéia sobre o que é educar. (...) Como os governantes e os educadores encontram-se no estádio do despertar, isso lhes permitiu dar-se conta de que, depois de tudo, as pessoas que governam e as pessoas que educam não têm idéia do que fazem. O que não os impede de fazê-lo, e, inclusive, de

13 Zizek (1983) utiliza o Discurso da Universidade, tal como formulado por Lacan, na sua instigante análise do estalinismo, e conclui que, nos processos estalinistas, este discurso permite supor a vítima de tal modo que ela “é culpada e, ao mesmo tempo, capaz de atingir o ponto de vista universal-objetivo, de onde ela pode reconhecer sua falta”, realizar sua autocrítica e confessar (Zizek, 1983, p. 75).

14 Bleichmar (1988, p. 189) foi utilizada para esclarecer estes dois últimos Discursos.

fazê-lo não muito mal, porque no final das contas os governantes fazem falta e os governantes governam, é um fato, não somente governam mas isso satisfaz a todos”¹⁵.

Mas, então, pela via dos Discursos, Lacan é tão radical quanto Foucault, os discursos que sustentam a relação pedagógica – o do Mestre e o da Universidade – visam o outro – no nosso caso, o educando – como sujeito ao seu desejo, independentemente dos conteúdos transmitidos.

5. A educação moral no discurso sociológico

Na elaboração positivista de Émile Durkheim a educação moral laica é relacionada, em sua importância e urgência, à crise social. Em outros termos, a educação moral assume uma tematização específica da modernidade, já que, para Durkheim, sua “ausência” está na raiz da “crise social”, e esta, por sua vez, é uma “crise moral”: “Se eu escolhi como tema do curso o problema da educação moral. (...) é porque ele se coloca hoje em condições de particular urgência. De fato, é nesta parte do nosso sistema pedagógico tradicional que a crise (...) atinge seu máximo de acuidade. É aí que o abalo é, talvez, mais profundo, ao mesmo tempo que é o mais grave: pois *tudo o que pode ter como efeito diminuir a eficácia da educação moral, tudo que arrisca tornar sua ação mais incerta, ameaça a moralidade pública em sua própria fonte. Portanto, não há questão que se imponha de uma maneira mais premente à atenção do pedagogo*” (Durkheim, 1963, p. 2-3, grifos meus).

Urgência que seu discurso torna tanto mais angustiante porque o sistema pedagógico tradicional “precisa ser reedificado peça por peça” (Durkheim, 1963, p. 11-12), de modo a tornar a educação moral puramente laica: “uma educação que se proíba qualquer empréstimo aos princípios sobre os quais repousam as religiões reveladas, que se

15 Também o psicanalista, bem se vê, está numa posição insustentável pois a demanda do analisando será formulada a partir de um dos três outros registros (Lacan, 1980, p. 16-18, grifo meu). Nessa entrevista, Lacan retoma inclusive a ciência: “também a sua posição é impossível” (p. 19), introduzindo “montões de coisas absolutamente perturbadoras na vida de cada um” (p. 22), perturbações às quais será necessário dar sentido e, para segregar sentido, nada como a religião católica; ela interpretará o Apocalipse de São João e restabelecerá uma “correspondência de tudo com tudo” (p. 23), ou seja, segundo o dispositivo do Discurso do Mestre.

apóie exclusivamente em *idéias, sentimentos e práticas justificáveis unicamente pela razão*, em suma, uma educação puramente racionalista”(Durkheim, 1963, p. 3, grifos meus).

Reedificação cuidadosa pois, de fato, ela requer como procedimento prévio um recorte discursivo do objeto. Os fenômenos da vida moral, abordados *agora* enquanto “fenômenos naturais, isto é, racionais” (Durkheim, 1963, p. 5) *pertencem* ao campo da Sociologia e, por isso mesmo, a *ciência* da educação moral só pode ser sociológica. Recorte discursivo este que admite a contribuição da Psicologia, mas como ciência auxiliar e complementar ao trabalho do sociólogo. Isto porque a Psicologia “apoiada na biologia, ampliada pela patologia, permite compreender por que a criança tem necessidade de educação” (Faucounet, 1955, p. 10), compreensão eminentemente parcial, contudo, pois a “educação física, moral, intelectual que uma sociedade fornece em dado momento de sua história, *pertence*, manifestamente, *ao campo da Sociologia*” (Faucounet, p. 10, grifos meus).

Quanto à Pedagogia, à qual cabe a direção da atividade do educador, deve buscar na Sociologia e, complementarmente, na Psicologia, os princípios norteadores da sua prática educadora.

Tematizada a questão e recortado o objeto, Durkheim pode entregar-se à tarefa de elaborar a ciência da educação moral, isto é, laica. Elaboração teórica do sociólogo condenado a encontrar seus destinatários pela via da “sedução” dos mediadores: os pedagogos, os educadores. De fato, Durkheim dedicou grande parte da sua atividade docente à educação. Entre 1887 e 1902, na Faculdade de Letras de Bordéus, deu, semanalmente, uma hora de aula de educação para um público constituído, na sua maioria, por professores primários. Na Sorbonne, substituiu Fernando de Buisson na cadeira de Ciência da Educação e “A Educação Moral” é o tema do seu primeiro curso ali (1902/3). “Até à morte, reservou à pedagogia um terço pelo menos e, muitas vezes, dois terços do seu ensino, em aulas aos alunos da Escola Normal Superior” (Faucounet, 1955, p. 5). Quanto ao curso “A Educação Moral”, repetiu-o outras vezes sem qualquer modificação. Este curso compreendia um total de 20 lições que Durkheim redigiu integralmente. O manuscrito, compreendendo 18 destas lições, foi publicado, após sua morte, por iniciativa de Paul Faucounet, em 1934¹⁶. Em suma, o recorte discursivo garantia a ciência da educação moral para o campo da Sociologia e esta, por sua vez, for-

16 Durkheim, E. *L'Éducation morale*. Paris, Librairie Felix Alcan, 1934.

mava os educadores. Informando-se na Psicologia, a Sociologia elabora a ciência da educação moral e transmite este saber aos pedagogos e educadores, especialmente aos professores primários¹⁷. Assim sendo, a Sociologia realiza sua vocação de moralização pública através da formação dos educadores de crianças.

É importante observar que, para Durkheim, a eficácia da educação moral depende da sua *precocidade*. A atenção dos educadores deveria fixar-se na “segunda infância” – momento em que a criança sai do domínio familiar para o domínio da escola primária. É nesta idade que “o essencial deve ser feito. Portanto, é sobretudo nesta idade que convém fixar os olhos” (Durkheim, 1963, p. 16), pois “se as bases da moral não forem constituídas desde então, jamais serão” (p. 15).

Mais ainda, já que se trata de construir as bases da moralidade pública, é necessário enfatizar a “educação moral da segunda infância nas nossas escolas públicas” (p. 16), pois “normalmente, as escolas públicas são e devem ser a mola reguladora da educação nacional” (p. 16). Mesmo porque “é nas nossas escolas públicas que se formam a maioria das nossas crianças, são elas que são e devem ser as guardiãs por excelência do nosso tipo nacional (...) portanto, é delas sobretudo que vamos nos ocupar aqui, e, conseqüentemente, da educação moral tal como ela é e deve ser entendida e praticada ali” (p. 3).

Tematizada a questão da educação moral de modo a inscrevê-la no cerne do discurso da crise da moralidade pública; recortado o objeto, de modo a justificar o pertencimento da ciência da educação moral ao campo sociológico; localizados seus destinatários prioritários: as crianças na idade da segunda infância onde elas estão em sua grande maioria, ou seja, nas escolas primárias públicas; garantida a formação dos “artistas do saber-fazer” (p. 7)¹⁸, os professores primários, como o público preferencial da atividade docente do sociólogo, Durkheim inicia a tarefa de “racionalizar a moral e a educação moral” reconhecendo que é “necessário proceder a uma refundição da nossa técnica

17 Na década de 50, a Editora Melhoramentos publicou *Educação e Sociologia*, um conjunto de textos de Durkheim sobre a educação moral. O livro foi reeditado várias vezes pois foi adotado como texto básico da disciplina Sociologia no antigo Curso Normal. Contudo, como bem observava Aparecida Joly Gouveia: “No Brasil, o enfoque de Durkheim tornou-se conhecido no virar da década de trinta, com a divulgação dos trabalhos de Fernando de Azevedo (1935, 1940)”. (Gouveia, 1989, p. 72).

18 Para Durkheim, a Pedagogia é uma teoria prática pois, a ação é sua razão de ser, daí localizá-la como “algo intermediário entre a arte e a ciência” (p. 1).

ca educativa” (p. 12) e que, portanto, a tarefa “é bem mais complexa do que parecia à primeira vista” (p. 12).

Ao contrário do que se poderia supor, não se trata, para Durkheim, de elaborar o discurso das virtudes morais, nem, portanto, de apresentar um elenco de valores morais de modo a avaliá-los e hierarquizá-los em escalas de prioridade e/ou preferência. O alvo da elaboração durkheimiana é bem outro: explicitar as disposições psíquicas, os “estados de espírito”, que estão na base da moralidade. A educação moral laica visa formar – dar forma – à configuração psíquica que adere a valores morais, quaisquer que eles sejam, pois, “acima de tudo *precisamos fazer uma alma* e esta alma precisamos prepará-la na criança” (p. 87, grifos meus). Eis porque a “ciência da educação moral” busca, em primeiro lugar, delimitar os “elementos da moralidade”: o espírito de disciplina, a vinculação aos grupos sociais, a autonomia da vontade. Momento que já pressupõe seu desdobramento necessário: como *constituir* na criança os elementos da moralidade, atividade do educador que deve saber buscar na “natureza” da criança os pontos de apoio necessários “para a ação que queremos exercer”¹⁹ sobre ela.

A envergadura da tarefa explica porque a “ciência da educação moral” não desemboca na proposta da mera inclusão de uma nova disciplina curricular. Ao contrário, fundamenta a proposta de reconstrução da escola pública primária de tal modo que a constituição dos elementos da moralidade laica torna-se o *eixo estruturador* do universo escolar: organização do tempo, do espaço, das penalidades, das recompensas, do currículo, etc.

6. Hipóteses do projeto de pesquisa e desdobramentos interdisciplinares

Pretendemos analisar o discurso da “ciência da educação moral” selecionando *A Educação Moral* de Émile Durkheim como texto chave. Contudo, não se trata de considerar o conteúdo manifesto do texto como um tipo de saber espontâneo, nem como

19 Durkheim alinha-se, portanto, à posição kantiana: já não se trata de determinar as virtudes, os objetos bons para os homens, mas de colocar regras formais, imperativos de ação. Contudo, apesar da adesão, Durkheim cuida de criticar Kant, e não por acaso, exatamente no que se refere à “autonomia da vontade” por estar, segundo Durkheim, excessivamente centrada na pessoa.

construção “ideológica” ou “verdadeira” de um sociólogo. O texto é *indicador* ou *sintoma*, tal como os define Michèle Bertrand: conjunto de significações conscientes onde o sentido resulta sempre do imaginário, imaginário do sujeito e imaginário do grupo social ao qual ele pertence e do qual partilha os ideais, valores e crenças (Bertrand, 1987, p. 41-42). Assim sendo, estas significações estão duplamente referidas aos votos inconscientes do sujeito. Por outro lado, não se trata, então, de realizar a análise da ideologia do discurso mas de *ressaltar* seu valor pelo que ele faz ao dizer (Bertrand, 1987, p. 42), ou seja, neste caso, enquanto ele tem eficácia na construção do universo escolar das sociedades modernas. Neste sentido, considerado como sintoma, o discurso da educação moral de Durkheim é exemplificação de uma estrutura que possui valor antecipatório de práticas efetivas.

Cabe esclarecer que, se o discurso “faz ao dizer”, os votos inconscientes não estão alojados para além das suas “aparências”, em algum ponto escondido em profundezas a serem descobertas ou desveladas por um olhar perspicaz, o que implicaria retornar aos pressupostos da análise ideológica. O sintoma não é substituto do inconsciente mas exemplificação da sua estrutura; não é patrimônio individual, mas é transubjetivo: está na linguagem e não *sob* ela. Posição que, ademais, tem a vantagem de descartar hipóteses conspirativas. Não foi necessário ter *lido* Durkheim para reconstruir as escolas públicas primárias segundo uma fundamentação que, no essencial, obedece às suas diretrizes. Sem dúvida, a divulgação do seu trabalho é momento de circulação e difusão importante das suas concepções, mas a própria divulgação está suportada neste campo transubjetivo. Campo este do qual, precisamente, o discurso durkheimiano é sintoma²⁰.

No interior desta delimitação é, então, possível formular a hipótese de que *A Educação Moral*, de Émile Durkheim, representa uma das elaborações mais acabadas dos dispositivos disciplinares que a análise de Foucault ressalta no seu funcionamento, mas não na sua fundamentação teórica. Hipótese cuja confirmação depende da análise cuidadosa dos recortes discursivos durkheimianos, especialmente a construção, sempre

20 É a posição lacaniana que permite formular o conceito de *sintoma social dominante* em relação ao qual se organizaram os destinos individuais por estarem referidos a ele, ou na sua contramão. O conceito de sintoma social dominante e a explicitação dos percursos individuais a ele referidos foram desenvolvidos pelo psicanalista Contardo Calligaris num ciclo de palestras que proferiu no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo em agosto de 1988. Portanto, ao incorporar esta elaboração, assumi a tese de que o discurso durkheimiano da educação moral laica está inscrito no sintoma social dominante, tal como formulado acima. (Ver Calligaris, 1989, p. 125-26).

analógica, das posições de sujeito²¹ do adulto normal e da criança e que constitui o fundamento mesmo do dispositivo da moralização laica sob controle ativo do educador.

A segunda hipótese é de que o discurso durkheimiano representa um momento privilegiado da formação, nas escolas primárias públicas, do dispositivo que Lacan diferenciou como *Discurso da Universidade*, discurso unívoco no qual o lugar terceiro justificador e centralizador dos ideais é ocupado por um saber sem sujeito (saber da ciência e, no limite, da burocracia)²².

As duas hipóteses questionariam a tese dos defensores da educação laica como se ela, puramente racional, e exatamente por isso, estivesse desvinculada dos processos de formação de crenças tais como se verificariam apenas na educação religiosa. Cabe mesmo problematizar se, quanto aos efeitos visados, os dispositivos da moralização laica são mesmo essencialmente diversos dos dispositivos da moralização religiosa, tal como foram apresentados no item 3 deste projeto: identificação com a norma e submissão pela via do circuito proibição/transgressão/culpabilização/penitência. Considerando especificamente o dispositivo da moralização laica do qual o discurso durkheimiano é sintoma, é possível formular a hipótese de que a relação entre os dois dispositivos pode ser de complementariedade e não de oposição.

A hipótese limite é a de que a *demanda de crença* pode estar sendo preservada e/ou suscitada pelo próprio dispositivo da moralização laica. Neste caso, não bastaria questionar a presença optativa da educação religiosa nas escolas públicas pois pouco importaria que a demanda suscitada na escola seja respondida na própria escola ou fora dela.

21 Laclau introduz a noção de *posição de sujeito* para realçar a remoção da centralidade do sujeito nas Ciências Sociais contemporâneas. "(...) devemos abordar o agente social como uma pluralidade, dependente das várias posições de sujeito, através das quais o indivíduo é constituído, no âmbito de várias formações discursivas" (Laclau, 1986, p. 43). A noção foi incorporada aqui para realçar que o discurso da educação moral de Durkheim sustenta-se na elaboração de diversas posições de sujeito das quais as mais relevantes são as do *adulto normal* e a da *criança*.

22 "Penso que um dos ensinamentos fundamentais da estrutura lacaniana dos quatro discursos é que, para dar conta do domínio enquanto laço social, Lacan não precisou recorrer à classificação da clínica freudiana (neurose, psicose e perversão) mas situou-se sem dificuldade num outro nível teórico a partir de um princípio muito simples: quatro termos, quatro lugares. Lacan instituiu, portanto, um afastamento em relação à clínica que interdiz uma leitura desenfreada dos traços clínicos. (...) Mais ainda, é a partir deste dispositivo lacaniano muito simples que a leitura dos traços clínicos torna-se possível e encontra sua coerência" (Dolar, 1983, p. 51).

Em suma, para avançar no debate educação laica/educação religiosa na direção de propostas inovadoras seria necessário enfrentar aquilo que os educadores tendem a silenciar: como funciona o dispositivo da moralização laica e qual sua eficácia. Questão tanto mais premente porque, no Brasil, afirma-se crescentemente a tendência de propor soluções meramente formais como é o caso dos movimentos pela inclusão de novas disciplinas nos currículos escolares: Filosofia, Psicologia, Sociologia, etc.²³. Movimentos incentivados pelas corporações acadêmicas e fundamentado em votos humanistas e iluministas que, ademais, é acompanhado por *um outro processo*, este bem mais silencioso, de *regressão* às posições disciplinares mais conservadoras. Regressão esta justificada pelo país dos educandos em nome da eficácia do ensino e, pelos educadores porque “as grandes civilizações nunca foram complacentes com as crianças. Em Atenas, em Roma, nos colégios jesuítas, nas *public schools*, a criança era mais vigiada, mais constrangida do que seu colega indígena ou africano (...)”²⁴. Pela via da “grandeza da civilização” retorna, portanto, a tese da educação *para a* disciplina como requisito para a produção do tipo de homem que a civilização necessita, argumento que, aliás, encontramos no próprio Émile Durkheim²⁵.



A análise da construção do dispositivo da moralização laica em Durkheim necessita ser complementada pela análise do recorte discursivo. Isto porque o dispositivo vai

23 Apesar do seu belo estilo humanista e, talvez, por isto mesmo é exemplar a proposta de Sérgio Paulo Rouanet (1987), tanto mais sedutora porque os defensores da educação laica acostumaram-se a tornar inquestionável os efeitos libertadores dos conteúdos das disciplinas das humanidades, independentemente dos dispositivos pedagógicos.

24 Besançon, 1987, p. 6, grifos meus. Neste livro, as autoras afirmam estar ocorrendo, hoje, na França, o despertar brutal para a verdadeira catástrofe que vinha ocorrendo há anos no sistema de ensino francês graças às reformas utópicas e nihilistas (formadoras de “bárbaros”) e comemoram a luz no fim do túnel: “Os professores, (...) os pais (...) acreditam, enfim, sentir sob os pés um solo mais firme. Por toda parte, esforço e disciplina, lousas, aventais negros, leitura, escrita, cálculo, história, geografia, cadernos bem conservados, sapatos engraxados” (p. 7-8), e tudo nesta ordem...

25 Esquece-se a advertência de Adorno de que a civilização engendra a anticivilização, que a barbárie está instalada no princípio mesmo de civilização e que uma das suas vias é exatamente o ideal do rigor da educação tradicional (Adorno, 1986).

sendo construído à medida que Durkheim recorta a “ciência da moral” como campo sociológico. É o recorte que permite legitimar o dispositivo, em nome da verdade, em nome da razão, como “ciência da moral”. Neste recorte, Durkheim recorre a dois procedimentos principais: a *oposição* a um conjunto de campos e a *invocação do apoio* a um outro conjunto. Quanto ao procedimento por oposição, assume modalidades diversas que a pesquisa procurará especificar. Assim é que a “ciência da moral” é recortada:

- em oposição por *substituição* à religião (especialmente à cristã);
- em oposição por *desvalorização* ao saber dos “moralistas” (Kant, Rousseau, Tolstoi, Spencer);
- em oposição por *denegação* à produção artística (o prazer em oposição à razão).

Mas o recorte da “ciência da moral” em oposição aos saberes religiosos, moralistas, artísticos é complementado pelo procedimento de invocação do apoio ao saber da Biologia e, especialmente, da Psicologia. Em outros termos, a “ciência da moral” constrói-se, em parte, graças à incorporação destes campos do saber tais como formulados especificamente por dois contemporâneos seus que Durkheim considera psicólogos: Sully (*Études sur l'enfance e The Teacher Handbook of Psychology*) e Guyau (*Éducation et Hérité*)²⁶.

Note-se que o recorte da “ciência da moral” como campo discursivo da Sociologia ocorre *simultaneamente* à construção do dispositivo da moralização escolar. Daí a necessidade da observação cuidadosa dos dois momentos, procurando explicitar quando Durkheim procede por invocação aos campos complementares e quando procede por oposição, nas suas diversas modalidades.

Quanto ao dispositivo da moralização escolar, é necessário acompanhar a construção de várias posições de sujeito: o adulto normal, o mestre, a criança, e os procedi-

26 Os textos de Sully estão indicados por Durkheim em *L'Éducation Morale*. Quanto a Guyau, cuja tese da ação do educador como ação hipnótica é de fundamental importância para a construção do dispositivo de moralização escolar em Durkheim, não há nenhuma indicação bibliográfica. Em “A educação, sua natureza e função”, (*Educação e Sociologia*), Durkheim volta a ancorar-se em Guyau e, novamente, sem indicação bibliográfica. O prof. Lourenço Filho, tradutor deste texto para o português, indica em nota de rodapé a bibliografia usada e afirma que Jean Marie Guyau (1854-1888) era filósofo, e não psicólogo, como pretende Durkheim (p. 41). Obviamente, não se trata de um erro de Durkheim. Em nome da validação científica, a tese de Guyau, para Durkheim, teria que ser psicológica, e não filosófica.

mentos de normalização escolar (desde o sistema de penalidades até o currículo escolar).



Este projeto de pesquisa foi formulado de modo a permitir o desdobramento do tema das minhas pesquisas anteriores que privilegiaram a questão da obediência e da submissão. Na formulação durkheimiana, o dispositivo de moralização escolar – assentado na obediência à autoridade e na disciplina – não é essencialmente diverso de outros dispositivos de moralização institucional.

Por outro lado, como este projeto de pesquisa suscita a análise dos processos de interdição, de identificação com a norma, de idealização, de culpabilização, de inferiorização, etc.²⁷, a interpretação não necessita obedecer a linhas rígidas de fronteiras entre a Sociologia e a Psicanálise. Mesmo porque, no campo da educação, há uma forte tendência, na Sociologia, a preservar interpretações derivadas daquela inaugurada por Marcuse e que terminam sustentando a tese da distinção entre um mínimo de *repressão necessária* à sociabilidade e a *repressão excedente*, graças ao sistema de dominação e de exploração. Como bem adverte Laplanche, a partir do campo da psicanálise, a distinção marcuseana supõe que o recalque (psíquico) seja integralmente deduzido da repressão (social), isto é, que o recalque no indivíduo é mera repressão social interiorizada (Laplanche, 1989, p. 142-3): “com um Marcuse, e com outras tentativas de estabelecimento desse tipo de distinção entre boa e má repressão, chegamos talvez aos impasses de toda a pedagogia – mesmo que seja psicanalítica –, a qual pretende esquecer que o pai, ou o pedagogo, é ele mesmo um ser desejoso e que a relação pedagógica é necessariamente uma relação em que intervém, como intrusa, eu direi em intrusão, e, evidentemente, em sedução, a sexualidade do adulto” (Laplanche, 1989, p. 143).

Aliás, é porque não ignoram o pedagogo como desejante que muitos psicanalistas têm formulado críticas bastante duras ao dispositivo da moralização laica: desde a presença de um ódio mascarado à infância que estaria na base de grande parte da conduta “pedagógica” (Mannoni, 1986, p. 47), até a enfática afirmação de que a “adaptação es-

27 Bleichmat (1982) estabelece uma diferenciação entre *sentimento de culpa* (e seus desdobramentos) relacionado à norma, à violação, ao ideal do eu, e *sentimento de inferioridade* (e seus desdobramentos) relacionado ao eu ideal e ao narcisismo. É possível que esta distinção possa ser incorporada à análise do dispositivo de moralização durkheimiano de modo a configurar novos temas interdisciplinares.

colar é, agora, à parte raríssimas exceções, cumpre dizê-lo, um sintoma maior de neurose” (Dolto, 1986, p. 24).

De onde é possível concluir que, embora o recalque (psíquico) não seja, pura e simplesmente, deduzido da repressão (social), isso não impede que se possa questionar, a partir da psicanálise, a repressão social, lembrando não ser necessário que “o preço da civilização seja a existência das psicoses e neuroses devastadoras cada vez mais precoces” (Dolto, 1986, p. 29) graças, também, às instituições escolares.

Recebido para publicação em abril/1990

FERNANDES, Heloisa Rodrigues. Device of laic moralization and dominant social symptom. A study of moral education by Émile Durkheim. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo*, 2(2): 165-186, 2.sem. 1990.

ABSTRACT: Defenders of both laic and of confessional education have marked there differences with regard to child moralization by means of the effects they attribute to educational contents. Device of laic moralization – a symptom of which is to be found in the Durkheimian discourse – allows for the hypothesis that the two pedagogical devices may stand in a relation of complementarity rather than in one of opposition.

UNITERMS: laic pedagogy, confessional pedagogy, Durkheim, morality, pedagogical device, social symptom, domination.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T.W. Educação após Auschwitz. In: COHN, G. (org.) *Theodor W. Adorno*. São Paulo, Ática, 1986. p. 33-45.
- BERTRAND, M. L’homme clivé, la croyance et l’imaginaire. In: BERTRAND, M. et alii. *Je, sur l’individualité, approches pratiques, ouvertures marxistes*. Paris, Éd. Sociales, 1987. p. 17-48.
- BESAÇON, A. Prefácio a STAL, I. & THOM, F. *A escola dos bárbaros*. São Paulo, T.A. Queiroz/EDUSP, 1987.

FERNANDES, Heloisa Rodrigues. Dispositivo de moralização laica e sintoma social dominante: um estudo da Educação Moral em Émile Durkheim. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo*, 2(2): 165-186, 2.sem. 1990. 185

BLEICHMAR, E.D. *O feminismo espontâneo da histeria*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1988.

———. *Depressão, um estudo psicanalítico*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1982.

CALLIGARIS, C. *Introdução a uma clínica diferencial das psicoses*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

CARVALHO, M.M.C. Pelo ensino público, leigo e gratuito. *Revista da Universidade de São Paulo*. São Paulo, 6: 71-83, jul./set. 1987.

CASANOVA, A. Évolution du peché, individualité et crise de civilization, 1950-1985. In: BERTRAD, M. et alii. *Je, sur l'individualité, approches pratiques, ouvertures marxistes*. Paris, Éd. Sociales, 1987. p. 49-75.

Constituição. República Federativa do Brasil. Brasília, Centro Gráfico do Senado, 1988.

DOLAR, M. Prolegômenes à une théorie du discours fasciste. *Perspectives psychanalytiques sur la politique. Analytica*. Paris Navarin Éditeurs, vol. 33, 1983. p. 39-54.

DOLTO, F. Prefácio a MANNONI, M. *A primeira entrevista em psicanálise*. Rio de Janeiro, Ed. Campos, 1986. p. 9-30.

DURKHEIM, É. *L'éducation morale*. Paris, P.U.F., 1963.

FAUCONNET, P. A obra pedagógica de Durkheim. In: DURKHEIM, É. *Educação e sociologia*. São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1955. p. 9-31.

FERNANDES, F. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada. In: ————. *Ensaios de sociologia geral e aplicada*. São Paulo, Ed. Pioneira, 1960. p. 160-219.

———. A escola e a ordem social. In: ————. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo, Dominus Ed., 1966. p. 69-73.

———. Diretrizes e bases. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 12/3/1989a. p. 3.

———. A escola e a sala de aula. *Jornal de Brasília*. Brasília, 23/3/1989b. p. 2.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade: I. A vontade de saber*. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1977.

———. *Vigiar e punir*. Petrópolis, Vozes, 1983.

GOUVEIA, A.J. As ciências sociais e a pesquisa sobre educação. *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*. São Paulo, 1(1): 71-79, 1º sem. 1989.

LACAN, J. *O seminário. Mais ainda*. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1982.

- 186 FERNANDES, Heloisa Rodrigues. Dispositivo de moralização laica e sintoma social dominante: um estudo da Educação Moral em Émile Durkheim. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo*, 2(2): 165-186, 2.sem. 1990.
- LACAN, J. Entrevista à imprensa, 29/10/1974. *Actas de la Escuela Freudiana de Paris*. Barcelona, Ed. Petrel, 1980.
- LACLAU, E. Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Anpocs, São Paulo, 1(2): 41-47, out. 1986.
- LANDA, F. Neurose e repetição. In: FERNANDES, H.R. (org.) *Tempo do desejo*. São Paulo, Brasiliense, 1989. p. 97-107.
- LAPLANCHE, J. *A sublimação*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- MANNONI, M. *La educación imposible*. México, Siglo Veintiuno, 1986.
- MOURA, J.C. Pecados do capital: pecados capitais. In: MOURA, J.C. (org.) *Hélio Pellegrino A-Deus*. Petrópolis, Vozes, 1988. p. 27-51.
- ROUANET, S.P. Reinventando as humanidades. In: ————. *As razões do Iluminismo*. São Paulo, Companhia das Letras, 1987. p. 304-330.
- SCHATZMAN, M. *El asesinato del alma, la persecución del niño en la familia autoritaria*. Madrid, Siglo Veintiuno, 1986.
- ZIZEK, S. Le stalinisme: un savoir décapitonné. *Perspectives psychanalytiques sur la politique. Analytica*. Paris, Navarin Éditeur, vol. 33, 1983. p. 55-83.