

PONDERAÇÕES SOBRE A TEORIA DA EDUCAÇÃO MORAL DE ÉMILE DURKHEIM E SEUS LIMITES PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

REFLECTIONS ON ÉMILE DURKHEIM'S THEORY ABOUT MORAL EDUCATION AND ITS LIMITS FOR HUMAN RIGHTS EDUCATION

*Olga Jubert Gouveia Krell**

RESUMO

Já no início do século XX, o sociólogo Émile Durkheim defendia que as crianças deveriam passar nas escolas por uma educação moral, que considerava indispensável para a unidade da sociedade francesa e seus valores humanistas. O seu modelo educativo, baseado na disciplina, adesão ao grupo e na autonomia da vontade, é precursor para a educação cívica contemporânea, especialmente a educação em direitos humanos. Nesta visão, a submissão ao grupo social não colide com a autonomia individual, visto que a pessoa jovem deve aderir aos valores comuns por vontade própria, por meio da educação. A teoria durkheimiana pode servir até hoje de inspiração para novos modelos pedagógicos para a formação da cidadania plena de jovens nas escolas brasileiras. A política da educação em direitos humanos (EDH) é exemplo de uma educação moral que ainda pode explorar melhor as bases do pensamento durkheimiano para chegar a uma implementação mais efetiva.

Palavras-chave: Émile Durkheim; Educação moral; Educação em direitos humanos.

ABSTRACT

At the beginning of the 20th century, the sociologist Émile Durkheim argued that children should get a moral education in school which he considered indispensable to the unity of the French society and its humanist values. His educational model, based on discipline, adherence to the group and

* Doutora em Direito pela Faculdade de Direito do Recife (UFPE). Professora Associada de Sociologia do Direito dos Cursos de Graduação e Mestrado da Faculdade de Direito (FDA) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa (NPE) da FDA/UFAL.

autonomy of will, can be regarded as precursor to contemporary civic education, especially human rights education. In this vision, the submission to the social group does not conflict with individual autonomy, because the young person should adhere to common values due to his own will through education. So, his theory might serve even today as inspiration for new pedagogical models to build up full citizenship of young people in Brazilian schools. The policy of human rights education (EDH) is an example of a moral education that can still explore the foundations of Durkheim's thinking to come up with a more effective implementation.

Keywords: Émile Durkheim; Moral education; Education in human rights.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz uma reflexão sobre as bases teóricas da educação moral na obra de Émile Durkheim (1858-1917), ao lado de Max Weber talvez o maior clássico da Sociologia, inclusive na área do Direito. O autor francês foi o primeiro estudioso a desenvolver academicamente uma Sociologia da Educação. O seu aporte teórico é utilizado para sublinhar a passagem de uma educação voltada à homogenia de valores para uma educação escolar dirigida à diversidade cultural.

360

Apresenta-se a proposta sociológica durkheimiana, que obriga os membros da coletividade a compartilharem de uma mesma vida moral social, direcionando-os à constante busca pela integração e coesão social em torno daquilo que a própria sociedade elegeu como valores a serem transmitidos às futuras gerações, dentro do contexto histórico de sua época, mediante a educação. A sua perspectiva sociológica sobre a educação inspirou uma linha teórica que desenvolveu uma nova forma de educação moral e cívica; esta pode ser vista como uma forma embrionária ou uma faceta incipiente da educação em direitos humanos. Durkheim considerava essencial o ensino da história francesa enquanto unidade moral a ser comungada por seus compatriotas.

Esse caminho pedagógico foi traçado por ele no início do século XX e tinha como pressuposto uma reforma social, a ser alcançada por meio de uma reforma no ensino. O projeto político de Durkheim era, portanto, coincidente com uma reforma pedagógica que tinha por fim imprimir um caráter moral e cívico ao futuro cidadão, mediante a homogeneização das condutas. Para ele, cada sociedade tem a sua própria moralidade, cabendo à educação transmiti-la. Na atualidade, indaga-se como seria possível pensar na transmissão de um ideal social por similitude às futuras gerações. Parece inviável o objetivo de alcançar um ideal comum, mormente em sociedades plurais cujos valores são distintos e, muitas vezes, diametralmente opostos. Para isso, serão discutidos os ensinamentos clássicos de Durkheim que se fazem presentes na educação contemporânea em direitos humanos.

Ao mesmo tempo, serão debatidos os desafios atuais de uma educação em direitos humanos, inserida em uma pauta inovadora de educação institucional. Tais desafios consistem não apenas na seleção curricular sobre o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, mas também na formulação de propostas metodológicas com foco no ensino e aprendizado e que devem orientar a educação em direitos humanos nos sistemas educativos primário, secundário e da educação superior, a fim de garantir a efetivação social destes. Nessa senda, será apresentada a terceira fase (2015-2019) do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos.

A EDUCAÇÃO EM DURKHEIM: SOCIALIZAÇÃO METÓDICA PARA ALCANÇAR A HOMOGENEIDADE COMPORTAMENTAL

É nas obras *As regras do método sociológico* (1895), *Educação e sociologia* (1922)¹ e *A educação moral* (1925)² que Durkheim desenvolve o seu pensamento a respeito da educação a partir do modelo dos fatos sociais. Para o autor, certos fatos, como as convenções sociais, os costumes, as regras jurídicas, as normas religiosas e morais, são repassados pelo processo social de educação dos indivíduos. Por isso, são considerados *fatos sociais*, isto é, “toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coação exterior. Ou ainda, que é geral no conjunto de uma dada sociedade, tendo, ao mesmo tempo, uma existência própria, independente das suas manifestações individuais”³.

Esses fatos sociais estão presentes na vida do indivíduo desde a sua infância, a partir de sua socialização na família, escola, igreja. A criança é moldada a obedecer às regras sociais que lhe são impostas. A imposição e obrigação de certos atos começam ao nascer, como comer, beber, dormir nas horas certas, limpeza, obediência. Segundo ele, a educação expressa um esforço permanente e contínuo para impor à criança algumas maneiras que esta não alcançaria espontaneamente. Trata-se, portanto, de inculcar o ser social em cada ser humano.

A primeira característica do fato social é a *coação*; somos coagidos, isto é, pressionados a cumpri-los. “Essa coação permanentemente exercida sobre a criança, é a pressão do meio social que tende a moldá-la à sua imagem”⁴. Nesse aspecto, a educação é instrumento socializador que modela e imprime nas crianças

¹ Este livro, editado em 1922, reúne quatro ensaios, que datam de 1902, 1905 e 1911 (2).

² Outra publicação póstuma que reúne textos utilizados pelo autor em aulas ministradas na Sorbonne a partir de 1902/1903.

³ DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 92 e s.

⁴ DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 89. O autor usa a palavra *coação* para assinalar o efeito da pressão social; na área do Direito, o termo normalmente é empregado para expressar o ato de uso da força com o intuito de fazer valer um preceito normativo.

o paradigma de moralidade social ao qual são obrigadas a aderir. Educa-se para garantir o cumprimento dos valores socialmente compartilhados, visando a uniformização da conduta.

A segunda característica do fato social é a *exterioridade*, o que significa que a maioria das regras que disciplinam a conduta humana, como a vida religiosa, moral ou jurídica, já se encontra preestabelecida, antes mesmo o indivíduo ter nascido. E se existiam antes dele, é porque existem fora dele. A terceira característica é a *generalidade*, isto é, trata-se da difusão que o fato tem no interior grupo.

As *regras* sociais (morais, costumeiras, religiosas e jurídicas) também são fatos sociais porque se revestem das características da coação (imposição pela pressão social), exterioridade (anteriores e fora da consciência individual) e generalidade. Uma vez que coube à educação transmiti-las de geração para geração, sua função é reproduzir os valores sociais. Nessa perspectiva, a educação como processo social é responsável por tornar cada indivíduo consciente de seus limites e possibilidades de atuação no âmbito da sociedade, informando-lhe o conjunto de regras que deve internalizar e às quais deve submeter-se, para que se garanta o mínimo de padronização comportamental necessário à organização social.

362

Para Durkheim, a educação consiste em uma “socialização metódica da jovem geração”, que tem “por objecto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exige a sociedade política no seu conjunto”⁵. Para tal fim, é preciso inculcar na criança certa homogeneidade comportamental no cumprimento das regras sociais, oferecida pela consciência coletiva, tornando-a apta à convivência com os demais, inserindo-a na vida pública e, assim, otimizando a integração social. Em outras palavras: é por meio da educação que o indivíduo se torna um “ser social”.

OS ELEMENTOS DA MORALIDADE DIRECIONADOS AOS EDUCADORES: DISCIPLINA, ADESÃO AO GRUPO, AUTONOMIA DA VONTADE

Sobre a moral que cada criança deveria internalizar, Durkheim desenvolveu a teoria sobre a educação moral *laica*, com o intuito de estabelecer uma moralidade única a ser compartilhada pelos membros da sociedade francesa ao final do século XIX. Esse período foi marcado por uma série de fatos históricos conturbados que exigia um posicionamento acadêmico sobre a questão. Politicamente, a Terceira República nasceu em 1875, após lutas acirradas entre republicanos e monarquistas. No aspecto econômico predominava a ampliação do

⁵ DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2011, p. 53.

capitalismo industrial, além de uma crescente conscientização política das classes operárias sob a influência das teses socialistas formuladas na base do marxismo. Soma-se a esse quadro, o desenvolvimento do espírito *laico*, que se opõe ao domínio da Igreja sobre a educação⁶.

A educação seria o instrumento estratégico para consolidar a nova ordem social na França da Terceira República. Essa transmissão contínua de regras sociais contribuía, segundo ele, para tornar a sociedade coesa, unida em torno dos mesmos ideais morais e cívicos. E isso era necessário, em virtude do período de transição social no qual estava inserida a França. Era importante a construção de uma unidade moral e nacional a ser difundida pelas escolas.

No livro *A educação moral*, Durkheim reúne a definição da educação laica e a classificação dos elementos da moralidade, reconhecendo que os ditames morais variam em cada sociedade. Para ele, é laica “uma educação que abdica de qualquer referência aos princípios sobre os quais repousam as religiões reveladas, que se apoia exclusivamente sobre ideias, sentimentos e práticas que se justificam unicamente pela razão, em uma palavra, uma educação unicamente racionalista”⁷. O cerne dessa obra está em sua constante preocupação em educar e formar moralmente os jovens para os valores de sua sociedade, a partir da determinação das disposições fundamentais do temperamento moral, chamadas de “elementos morais” ou “atitudes que nos inclinam a agir moralmente”, encontradas na observação dos valores morais que se operam ao nosso redor.

Uma Sociologia da Moral, contudo, é mais do que o estudo de ideias morais. Cotterrell enfatiza que Durkheim está interessado em *práticas* sociais que sustentam e desenvolvem a moralidade; estas ele considera “processos voláteis” a partir dos quais “ideias morais são formadas e atos morais são inspirados”⁸.

A partir da observação escolar, o autor entende que há três disposições fundamentais do temperamento moral que o professor deve desenvolver na escola: educar moralmente para a disciplina, para a adesão ao grupo e para o desenvolvimento da autonomia da vontade.

A *disciplina*, embora cause certo constrangimento, ajuda a controlar as ambições desenfreadas e os desejos egoístas e antissociais. Ela imprime na criança o sentido de uma vida coletiva, demonstrando a ela a necessidade de se respeitar o outro, mediante o cumprimento das regras sociais, preparando-a para o convívio com os demais membros. Durkheim sublinha a disciplina como elemento mais importante da moral; seu objetivo é regular a conduta, isto é,

⁶ FILLOUX, Jean-Claude. *Émile Durkheim*. Recife: Massangana, 2010, p. 37.

⁷ DURKHEIM, Émile. *A educação moral*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 19.

⁸ COTTERRELL, Roger. Durkheim on justice, morals and politics. In: COTTERRELL, R. (Ed.). *Durkheim: justice, morality and politics*. Farnham: Ashgate, 2010, p. xi-xxiv.

pressupõe ações repetitivas que garantem certa regularidade comportamental. É acertada a alegação de que “o espírito da disciplina deveria fazer com que as crianças percebessem o *dever*, que é uma das dimensões da moral”⁹.

A *adesão ao grupo* é o segundo elemento da moralidade a ser observado pelo educador. Para Durkheim, aderir ao grupo é aderir à pátria, que, por sua vez, significa aderir aos preceitos gerais da humanidade, cujas características são universalistas e não diferem de região para região no tocante às exigências mais genéricas e abstratas de ideal social humano. Com efeito, a adesão desenvolve o senso de pertencimento à família, ao Estado e, em uma perspectiva de ideal social, pertencimento à humanidade como um todo¹⁰.

Ao mesmo tempo, cabe ao educador incentivar os indivíduos a perseguirem grandes fins morais aos quais possam aderir e servir, ajudando a construir novas ideias de justiça e solidariedade que, cedo ou tarde, suscitarão instituições apropriadas. Sem dúvida, essa vinculação do ser humano ao grupo é de suma importância para que o indivíduo aprenda a respeitar o outro no seio de uma sociedade humanista.

No entanto, atrás da concepção de que é imprescindível que a criança seja ensinada a se submeter à autoridade das regras e ao grupo que as prescreve, há a ideia de que “o consenso social implica em culto à pessoa”. A autonomia da vontade, para Durkheim o terceiro elemento da moralidade, requer que o aluno compreenda pela própria razão “a necessidade de sua adesão aos valores supremos que fundamentam o social”. Em outras palavras, exige-se do futuro cidadão que ele “aprenda a querer a moral por si próprio e que, para tanto, o mestre durkheimiano forneça-lhe a ‘inteligência’ necessária”¹¹.

Na verdade, o mestre francês entendia a pessoa humana como “um dos axiomas fundamentais da nossa moral”, afirmando expressamente que “o mais fundamental é que a pessoa humana é a coisa mais santa por excelência”¹². Nessa passagem, contudo, há uma contradição em relação à sua teoria sociológica geral que, de certa forma, menospreza o ator social individual em prol do ser coletivo. Ao mesmo tempo, ele desenvolve uma doutrina educacional de caráter moral que assegura a primazia ética do indivíduo enquanto pessoa humana. Ensinar o jovem como agir moralmente significa despertá-lo para a necessidade do cumprimento de certas virtudes mediante a adesão à vontade do grupo, desde que o faça com consciência das razões da conduta moral coletiva.

⁹ WEISS, Raquel. A concepção de educação de Durkheim como chave para a passagem entre positivo e normativo. In: MASSELLA, A. B. et al. (Orgs.). *Durkheim: 150 anos*. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009, p. 184.

¹⁰ DURKHEIM, Émile. *A educação moral*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 109.

¹¹ FILLOUX, Jean-Claude, op. cit., p. 24.

¹² DURKHEIM, Émile, op. cit., p. 113.

O terceiro elemento é a inteligibilidade da moral, isto é, a *autonomia* que se caracteriza pela aceitação livre e consciente da regra imposta, um ato esclarecido em virtude do uso da razão humana. A autonomia deriva dessa adesão racional ao conteúdo obrigatório das regras morais. Somente quando o ser humano é socializado, tornando-se cômico da necessidade da adesão voluntária às regras impostas pelo grupo, é possível a formação de identidades autônomas¹³.

Na visão durkheimiana, faz parte da natureza aceitar as deliberações normativas impostas pelo social, uma vez que tais deliberações são tomadas em benefício do indivíduo. Pratica-se o ato moral porque ele é um dever e, também, por causa do conteúdo desse ato, que é atraente ao indivíduo em virtude do bem ali implícito. Acatar as regras sociais que emanam do grupo e aceitar a moralidade deste é agir em benefício próprio, já que o indivíduo se realiza quando adere ao social. O *locus* adequado para o desenvolvimento de todas as potencialidades psicoemocionais do indivíduo é o social: somente na sociedade ele se realiza. “Amamos e desejamos a sociedade (...) porque ela nos é interior, porque está em nós, porque é, enfim, um pouco de nós mesmos”¹⁴.

Por isso, “a autonomia do indivíduo implica submissão espontânea e livre aos ditames e regras morais que dão fundamento à vida social”¹⁵. Poder-se-ia pensar equivocadamente que essa autonomia entra em contradição com a autoridade da própria regra. Entretanto, há de se considerar que a autonomia da vontade está expressa em uma vontade racional, daquilo que a razão considera como ato benéfico para o indivíduo. Essa adesão espontânea com base na razão permite o desenvolvimento de um senso moral reflexivo, crítico que não se submete a dogmatismos, subserviência ou fanatismos de qualquer ordem.

Com efeito, o conceito de autonomia, para Durkheim, serve para proclamar a necessidade do sujeito educado de consentir e de “participar deliberadamente do processo de disciplina e de filiação ao grupo”. Porém, “essa autonomia é apenas relativa, posto que o sistema escolar está subordinado às exigências do sistema social e que a única coisa que o sujeito socializado pode fazer é contribuir, através de um engajamento voluntário, para a sobrevivência de sua sociedade”¹⁶.

O que a razão considera benéfico ao grupo é justamente tudo aquilo que o indivíduo adere à autoridade da regra que é criada pelo grupo e para a satisfação do próprio grupo, cujo conteúdo é favorável ao grupo. Reconhece-se na obra de Durkheim uma autoridade que é exterior ao indivíduo – a sociedade –, à qual se

¹³ AUGUSTO, Maria H. Oliva. Indivíduo e moral em Durkheim. In: MASSELLA, A. B. et al. (Orgs.). *Durkheim: 150 anos*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009, p. 223.

¹⁴ DURKHEIM, *Sociologia e filosofia*. São Paulo: Ícone, 1994, p. 87.

¹⁵ AUGUSTO, Maria H. Oliva, op. cit., p. 223.

¹⁶ FILLOUX, Jean-Claude. *Émile Durkheim*. Recife: Massangana, 2010. p. 33.

obedece de forma consentida. Na verdade, a autonomia ganha contornos específicos em sua obra porque querer livremente, para ele, “não é querer o absurdo”, mas “o que é racional”; em outras palavras, “é querer agir em conformidade com a natureza das coisas”, o que significa submeter-se racionalmente à vontade do grupo que é tido como anterior e superior ao indivíduo¹⁷.

Em toda sua explicação, seja sobre os elementos da moralidade ou da necessidade de implantar uma educação laica nas escolas, sobressai na obra de Durkheim a ideia mestra de sua sociologia: a vontade da sociedade está verticalmente acima das vontades individuais. Nessa linha, educa-se para uma moral do dever, cuja prática é direcionada ao bem, com suporte na racionalidade¹⁸. Neste ponto, a vida moral coincide com a vida social: determinar os objetivos da regra moral é fixar os objetivos de uma sociedade. Por consequência, a moralidade social a ser forjada nas escolas francesas deve se dirigir à formação moral e cívica do cidadão, aos valores historicamente construídos pelo povo francês.

A EDUCAÇÃO MORAL EM DURKHEIM ENQUANTO INSTRUMENTO DE SOCIALIZAÇÃO DIRECIONADO A VALORES SOCIAIS COMUNS

Quando Durkheim desenvolveu a sua teoria sobre a moralidade laica direcionada à educação, ele teve o firme propósito de desenvolver uma moral social que representasse os ideais e a identidade da França no início do século XX. Transmitir a moral social laica aos franceses a partir da educação implicava imprimir nos jovens o caráter nacional de uma nova ordem social. Por meio do ensino da história de seu país, os alunos deveriam desenvolver a consciência de que as criações intelectuais que se deram durante séculos na França são fruto dos avanços da sociedade e reflexo do caráter nacional ou do “espírito francês”.

As ideias morais que representam esse espírito, para Durkheim, estão assentadas em ideais humanistas, abstratos, gerais, de identidade universal, cosmopolita. Ele chega a afirmar que os franceses, quando tentam “fazer uma constituição”, têm a intenção “de construí-la não para uso próprio e exclusivo”, mas querem que “ela sirva para a humanidade inteira”, arrematando: “E por isso que fazemos essas declarações válidas para todo o gênero humano (...)”¹⁹. É óbvio que a Declaração dos Direitos Humanos e do Cidadão, de 1789, também está incluída nesse rol²⁰.

¹⁷ DURKHEIM, Émile. *A educação moral*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 86.

¹⁸ DURKHEIM, Émile. *A educação moral*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 126.

¹⁹ DURKHEIM, Émile. *A educação moral*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 268 e s.

²⁰ Apesar de não citar diretamente a Declaração de 1789 neste contexto, ele se refere aos direitos humanos e à dignidade: “Desse modo, a criança e, mais tarde, o homem compreenderão que os direitos que são reconhecidos atualmente, a liberdade de que desfrutamos, a dignidade moral atribuída a ela, tudo isso é uma obra não de determinados indivíduos, de tal ou qual

A perspectiva sócio-histórica adotada por Durkheim vem sendo retomada por historiadores como Pierre Riché, que a consideram de grande atualidade porque o sociólogo francês formulou, ainda que implicitamente, o princípio de uma educação para os direitos humanos²¹. A educação moral baseada na disciplina, na adesão ao grupo e na autonomia da vontade constitui um arcabouço teórico frutífero para o desenvolvimento de uma educação moral, cívica e cidadã, uma precursora da educação em direitos humanos, difundida nas escolas pelo ensino da história. Nesse sentido, o espírito da disciplina implica o dever da criança de acatar as regras morais e cívicas presentes no grupo. Sem essa disciplina, não é possível internalizar e efetivar, a médio e longo prazo, a regularidade da conduta que prevê a obrigação de se respeitar as regras.

Cabe efetivamente ao professor despertar em seus alunos o respeito a essas ideias morais a partir de seu próprio exemplo, isto é, sua submissão às regras morais cujo poder imperativo se estende a todos os cidadãos. Segundo Durkheim, “é preciso que ele faça com que as crianças compreendam que a regra se impõe a elas como ao professor (...), que a regra o obriga, assim como ela as obriga”²². Somente sob essa condição o professor poderia despertar o respeito pela legalidade e pela lei impessoal, com base na própria impessoalidade. Para o autor, esse sentimento deveria constituir a própria base da consciência pública em uma sociedade democrática.

A adesão do indivíduo aos grupos sociais (família, pátria e humanidade) mediante a educação teria como objetivo promover, por intermédio do Estado, os ideais universalistas da humanidade. Nesse aspecto, a teoria sociológica clássica sobre educação contempla apenas as instituições governamentais como responsáveis pela educação moral direcionada a valores. Como visto, a autonomia deriva da adesão racional à sociedade e às suas regras. Nesse sentido, seu cumprimento induz à prática do bem em virtude do conteúdo ali previsto. Ao considerar a autonomia da vontade a disposição moral por meio da qual o professor orienta crianças a utilizar a razão para o cumprimento das regras, encontra-se nela o paradigma pedagógico que acolhe uma educação em direitos humanos na contemporaneidade.

Entre as orientações metodológicas para a educação em direitos humanos, há referência constante à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, legado imortal da França revolucionária, e dos valores que a ela subjazem, empregando-se o mesmo paradigma pedagógico de Durkheim segundo o qual o ensino

geração, mas desse ser, de um só tempo pessoal e impessoal, que chamamos de França, ou seja, compreenderão que foi a sociedade inteira, desde suas origens mais remotas, que preparou sua emancipação” (DURKHEIM, Émile. *A educação moral*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 267).

²¹ FILLOUX, Jean-Claude, op. cit., p. 37.

²² DURKHEIM, Émile, op. cit., p. 126.

das regras morais deve ser explicado por meio da razão²³. A natureza moral contida nos valores que sustentam a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão está de acordo com os princípios de procedimento racional de uma moral cívica ou ética mínima, tal qual prevista em Durkheim. Com efeito, para o autor “ensinar a moral não é pregá-la, não é inculcá-la, é explicá-la (...). Ensinar as crianças é fazê-las entender as razões de ser dos deveres”²⁴.

Filloux entende que é possível encontrar uma base teórica para a elaboração de uma educação em direitos humanos a partir da atitude pedagógica do professor, colocando os alunos a refletir sobre a racionalidade dos ideais de justiça e respeito aos indivíduos²⁵. De onde se conclui que, nesse peculiar, a teoria educacional clássica subsiste em função da necessidade de direcionar os alunos a uma reflexão racional sobre o porquê de se cumprir os seus deveres.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DA UNIFORMIZAÇÃO À DIVERSIDADE CULTURAL NO ÂMBITO PEDAGÓGICO

Convém lembrar, neste ponto, que na época de Durkheim, o conteúdo a ser transmitido pela educação perpassava por uma eleição dos valores encontrados na moralidade social e comungados historicamente na sociedade. Para ele, educa-se a criança de acordo com os valores coletivos que representam o conjunto de ideias, sentimentos, isto é, a própria moral do grupo. Nesse aspecto, a sua proposta educacional não pretendeu impor esse ou aquele valor social escolhido aleatoriamente, mas extrair da própria sociedade os valores políticos e morais compartilhados para, a partir daí, socializá-los. Ele afirmava que “a sociedade só poderá viver sob a condição de que exista uma similitude suficiente entre seus membros, ou seja, que todos reproduzam, em diferentes graus, os traços essenciais de um mesmo ideal”²⁶.

Por isso, o projeto acadêmico de Durkheim era também *político*, baseado em uma reforma social a ser implantada mediante uma reforma pedagógica, cuja preocupação maior era ensinar a importância dos valores comuns do grupo, em busca da integração e da coesão. A educação, por sua vez, se destinaria à imperativa padronização e uniformização desses mesmos valores. No entanto, em momento algum ele nega a possibilidade de uma sociedade pluralista; ao contrário, posiciona-se contra uma uniformidade absoluta. Para ele, um “enriquecimento”

368

²³ MEDINA RUBIO, Rogelio. El respeto a los derechos humanos y a educación en los valores de una ciudadanía universal. In: LÓPEZ-BARAJAS, E.; RUIZ CORBELLA, M. (Coords.). *Derechos humanos y educación*. Madrid: UNED, 2009, p. 41.

²⁴ DURKHEIM, Émile, op. cit., p. 124 e s.

²⁵ FILLOUX, Jean-Claude. *Epistemología ética y ciencias de la educación*. Córdoba: Encuentro, 2008, p. 136 e s.

²⁶ DURKHEIM, Émile, op. cit., p. 96.

só pode ser alcançado por meio da *diversidade*. Sob esta, contudo, deve existir “certo grau de consenso moral porque se todo mundo fosse totalmente diferente nas suas crenças morais, não existiria uma sociedade”. Para Durkheim, portanto, o pluralismo deveria vir depois do consenso²⁷.

Filloux, comentando essa posição, alega que uma homogeneidade suficiente entre os membros de uma sociedade é condição de sua subsistência, a qual, por sua vez, é perpetuada por uma educação que consiga inculcar na mente dos jovens as relações fundamentais exigidas pela vida em comunidade. Essa homogeneidade, no entanto, seria somente relativa em sociedades caracterizadas pela divisão do trabalho: quanto maior a diferenciação entre vários tipos de ocupação, tanto maior a necessidade de certo nível de heterogeneidade²⁸.

Concomitantemente, a principal preocupação de Durkheim consiste em “justificar (...) a necessidade histórica de um consenso social fundado sobre o reconhecimento dos ‘direitos humanos’”²⁹. Entretanto, em vez de tê-los como um conjunto finito, definidos de uma vez para sempre, o sociólogo francês entendia que, nas sociedades avançadas, os direitos humanos podiam expandir-se e teriam de ser “conquistados dia a dia”³⁰.

A mensagem de Durkheim que continua válida em tempos atuais é a de que a escola deve ser chamada cada vez mais para ensinar as grandes ideias morais e participar da instrução do sentido da solidariedade, da justiça social e do respeito com os outros. Ao mesmo tempo, a coesão social defendida por ele pretendia, na sua época, garantir a unidade, estabilidade e a continuidade de certos valores nas relações sociais. Entretanto, tal percepção não se aplica à contemporaneidade, uma vez que ela abstrai de sua explicação os conflitos humanos inerentes às relações intersubjetivas, desconsiderando a diversidade presente na pós-modernidade.

Vale lembrar que, na atualidade, as ordens sociais são geopoliticamente baseadas na pluralidade de ideias, prevalecendo nelas convicções morais distintas e, muitas vezes, diametralmente opostas, até dentro do mesmo grupo social. Na perspectiva da educação em direitos humanos, os valores compartilhados pela maioria são levados em consideração, desde que se observem, também, as diferenças. A própria sociedade é pensada e explicada em sua pluralidade cultural, econômica, política e jurídica.

²⁷ PICKERING, W.S. F.; WALFORD, Geoffrey. Introduction. In: WALFORD; PICKERING (Eds.). *Durkheim and modern education*. London – New York: Routledge 1998, p. 8 e s.

²⁸ FILLOUX, Jean-Claude. Émile Durkheim (1858-1917). *Prospects: the quarterly review of comparative education*, v. 23, n. 1/2, p. 4, 1993.

²⁹ FILLOUX, Jean-Claude. *Epistemología ética y ciencias de la educación*. Córdoba: Encuentro, 2008, p. 137.

³⁰ GIROLA, Lidia. El individualismo según Durkheim. *Sociológica*, ano 12, n. 14, México: UAM, p. 70 e ss., ago. 2003.

Nesse aspecto, a própria temática da educação em direitos humanos (EDH) sugere uma abordagem em diferentes definições: governamental; não governamental; e institucional. A primeira está focada na organização e no controle do ensino e da publicação dos materiais; a segunda é direcionada à proteção de sujeitos de direitos vulneráveis; já a terceira definição diz respeito aos estudos originários dos profissionais de ensino preocupados com os conteúdos ministrados e as perspectivas metodológicas adotadas nas escolas³¹.

Foi publicada em 2004 a Resolução n. 59-113-A, da Assembleia Geral da ONU, que versa sobre o *Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos*. Em 2005, a ONU aprovou o plano de ação do referido programa relativo à sua primeira fase (2005-2009), voltando a atenção para o ensino primário e secundário. A segunda fase (2010-2014) abarcará as instituições de ensino superior, professores, educadores, funcionários públicos e militares. Além disso, a ONU aprovou, em 2011, a *Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos* (Resolução A-66-137). É óbvio que os esforços para introduzir a EDH nas escolas primárias não podem ser diminuídos pelo fato de já ter sido iniciada a nova fase.

O foco direcionado à formação dos educadores é fundamental. Não basta a pauta institucional sobre a fixação dos direitos humanos a serem integrados nas matrizes curriculares da escola, mais importante é a orientação metodológica sobre a perspectiva pedagógica mediante a qual eles serão introduzidos e socializados. Sob o prisma escolar existe a preocupação de que a educação em direitos humanos se estenda para além da seleção curricular e abarque as linguagens e práticas didáticas do professor, refletindo-se no seu próprio papel³².

De acordo com as Diretrizes Nacionais da EDH do Governo brasileiro, “a EDH deve acontecer de forma a conceber a possibilidade de interação entre as diferentes áreas do conhecimento e em todas as etapas educativas, comprometendo de forma positiva o currículo e a própria organização da escola”. A importância da EDH é destacada com a constatação de que “essa forma de ensinar estimula o diálogo, podendo preparar o educando para compreender e intervir na realidade”³³.

A construção de propostas pedagógicas nos sistemas educativos serve para otimizar a presença e a vivência dos direitos humanos nas relações de ensino,

³¹ FLOWERS, Nancy. How to define humans rights education. A complex answer to a simple question. In: GEORGI, V.; SEBERICH, M. (Eds.). *International perspectives in human rights education*. Gütersloh: Bertelsmann, 2004, p. 106 e ss.

³² CANDAU, Vera M. Ferrão. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 2, n. 1, p. 80, jan.-jun. 2009.

³³ BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos Humanos: diretrizes nacionais*. Brasília: Coord. Geral de Educação em SDH/PR, 2013, p. 50.

que devem se fazer presentes em várias fontes da vida escolar e no conjunto de interações que se produzem em sala de aula. Além da presença da EDH em todas as etapas educativas, outro importante aspecto metodológico é o seu caráter *interdisciplinar*.

As Diretrizes Nacionais propõem mudanças no processo educacional de maneira que a inserção de conhecimentos relativos à EDH deve ser articulada: “I – pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; II – como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; III – de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade”³⁴. Portanto, o sistema educacional deve se adequar a uma visão interdisciplinar que rompa com os paradigmas de um ensino estanque e isolado.

Em 2015, foi aprovada a terceira fase do Programa Mundial para EDH, com um plano de ação que formula estratégias de fortalecimento para a implementação das duas primeiras fases, direcionadas à educação primária, secundária, superior, aos professores, educadores, funcionários públicos, agentes policiais e militares. Prevê-se a ampliação da EDH nos currículos correspondentes, promovendo-se a cultura da paz, a educação cívica e cidadã mundial e o respeito à diversidade³⁵.

Outra estratégia é levar em consideração o ensino e aprendizado a partir de duas abordagens: “Direitos humanos por meio da educação”, que consiste na garantia de que todos os processos educacionais, incluindo currículo, métodos e treinamentos, conduzam à aprendizagem de direitos humanos; e “Direitos humanos na educação”, ou seja, que todos os atores envolvidos no processo educativo bem como o ambiente de aprendizagem atuem em consonância com os direitos humanos³⁶.

O marco teórico mais convincente para uma efetiva EDH parece ser a perspectiva intercultural que promove o reconhecimento da diversidade e perpassa um diálogo contínuo entre diversos grupos culturais. É preciso adotar uma efetiva integração das diferenças, que é direcionada à construção de sociedades plurais. Ainda que alguns países latino-americanos tenham aderido à abordagem intercultural em reformas educacionais, até o presente momento são poucos os conhecimentos sobre os efeitos dessa inserção. AEDH, em uma proposta intercultural, propõe a articulação entre igualdade e diferença dentro da política

³⁴ BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos Humanos*: diretrizes nacionais. Brasília: Coord., Geral de Educação em SDH/PR, 2013, p. 52.

³⁵ Unesco. *Plano de Ação – Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – Terceira Fase*. Brasília, 2015, p. 12.

³⁶ Unesco. *Plano de Ação – Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – Terceira Fase*. Brasília, 2015, p. 13.

educativa. O seu objetivo é que os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam à medida que a igualdade se explicita nas diferenças assumidas³⁷.

A perspectiva intercultural ampara também o empoderamento das minorias, que se definem por suas diferenças, e dos sujeitos de direito historicamente excluídos. Ao mesmo tempo, ela afasta o sectarismo religioso, de orientação sexual e étnica, impondo limites aos preconceitos e estereótipos direcionados às minorias sociais. Trata-se de uma EDH preocupada em dar ênfase a valores distintos, sem que com isso haja uma sobreposição de uns sobre os outros ou desprezo aos valores sociais de diferentes sujeitos dentro da pauta educacional nas instituições de ensino. Nesse aspecto, um dos objetivos da EDH é direcionar a formação de sujeitos de direitos e atores sociais ao reconhecimento do *alter* e deles mesmos, enquanto entes autônomos, a partir do reconhecimento da *diversidade*³⁸.

Tal perspectiva se coaduna com a definição nas Diretrizes Nacionais³⁹ e com os princípios direcionados às atividades da EDH, previstos na terceira fase do plano de ação do Programa Mundial para EDH⁴⁰. Com efeito, as preocupações dos profissionais de ensino se expressam, sobretudo, no desafio educacional de caráter institucional, qual seja preparar os sujeitos de direitos a participarem de uma sociedade democrática, socializando-os para que saibam lidar com as diferenças, desenvolvendo a cultura dos direitos humanos nos diferentes espaços e grupos sociais.

372

Além disso, o ensino nas escolas sugere uma perspectiva democrática que se opõe ao domínio da totalidade única de pensamento, com o rompimento de tendências homogêneas inclinadas a projetos universalistas no tocante aos valores sociais⁴¹. No entanto, manter os aspectos em comum que cada cultura carrega para a construção de sua identidade é algo de que não se pode abrir mão; ao mesmo tempo, é inviável, hoje em dia, exigir a homogeneidade dos padrões de

³⁷ CANDAU, Vera M. Ferrão, op. cit., p. 78 e s.

³⁸ MAGENDZO, Abraham. *Educación em derechos humanos: um desafio para los docentes de hoy*. Santiago: LOM, 2006, p. 33.

³⁹ Nesta linha, o Plano Nacional conceitua a EDH como “processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; (...)” (grifos nossos). BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: SDH/PR, 2006, p. 17.

⁴⁰ Entre os princípios para atividades de EDH, estão “fomentar o respeito e valorizar a diversidade, e se opor à discriminação com base em raça, sexo, gênero, línguas, religião, opinião política, origem nacional, étnica ou social, deficiência ou orientação sexual, entre outras” (grifo nosso). Unesco, op. cit., p. 10.

⁴¹ SACRISTÁN, J. Gimeno. *Políticas de la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: M. Editores 2001, p. 123 e s.

comportamento sociais. Nesse aspecto, surge o desafio das sociedades plurais de deixar prevalecer a identidade cultural, sem se fechar para o *alter*. Isso porque, “vista isoladamente, cada cultura representa um sistema de tradições e relações sociais harmonizado, assumido e incorporado por seus integrantes, cuja preservação é essencial à vida presente e futura do grupo”. O grande desafio reside, justamente, na harmonização entre o direito à identidade cultural e a “necessidade da convivência, do respeito e do reconhecimento das identidades culturais entre si”⁴².

De qualquer maneira, o papel emancipatório de uma EDH de caráter intercultural e o empoderamento social advindo dela são fundamentais para a formação de sociedades plurais cujos direitos se constroem contínua e diariamente ao sabor das mudanças sociais.

Em suma, consideram-se dois os argumentos necessários para o enfrentamento da educação escolar orientada à diversidade. Primeiro, o argumento político do debate democrático entre instituições de ensino, as organizações governamentais e não governamentais, por intermédio de mecanismos participativos, como a consulta popular. Segundo, uma postura acadêmica que promova uma EDH pautada pela perspectiva da interculturalidade, apta a proporcionar uma convivência minimamente solidária entre indivíduos diferentes.

Compartilha-se com Durkheim a valorização de pressupostos universais da natureza humana as quais estão, em parte, presentes em propostas institucionais de EDH. Há, entretanto, algumas inadequações, ou, melhor, dificuldades de alinhamento teórico entre as duas abordagens educacionais. Com efeito, a educação moral durkheimiana e a EDH apresentam diferenças que refletem a contextualização histórica e social em que essas teorias se desenvolveram: a primeira, inserida na modernidade científica; a segunda, fortemente marcada pelo período pós-moderno. Nesse aspecto, sublinham-se as distinções que seguem.

A educação moral diz respeito à verticalidade e à superioridade da moralidade social, prevendo a incorporação coercitiva de suas regras pelos indivíduos mediante uma educação metódica, a partir da qual são estabelecidos padrões de comportamento relativamente homogêneos. Este pressuposto teórico não se ajusta à abordagem atual defendida pela EDH, cujos princípios norteadores se baseiam no respeito, na alteridade e diversidade, isto é, são lastreados em diferentes padrões comportamentais presentes em diversos subgrupos sociais.

A segunda distinção refere-se à transmissão dos valores morais repassados por uma educação moral que primava por seu caráter de estabilidade e continuidade, para dar espaço a uma EDH caracterizada pela educação contextualizada

⁴² GOERGEN, Pedro. Formação humana em sociedades plurais. *Espaço Pedagógico*, v. 21, n. 1, jan./jun. 2014, p. 30.

e aberta às mudanças sociais nas relações humanas. Nesse sentido, afirma Goergen que os processos de formação educacional tradicionais eram munidos de autoridade e de legitimidade por meio da *permanência* e da *fixidez*. Os objetivos “socialmente referenciados” desses processos “justificavam os procedimentos impositivos usados para transmitir conhecimentos e posturas éticas vinculantes a serem incorporados com resignação e conformismo”; assim, “ordem, disciplina, respeito, obediência eram pressupostos naturais de qualquer relação educacional”. Com isso, torna-se evidente que “uma das principais diferenças entre a formação tradicional e a contemporânea é a reestruturação do processo formativo, agora baseado em nova constelação cultural, destituída das características de estabilidade e permanência e, portanto, mutante”⁴³.

É óbvio que, nas sociedades plurais contemporâneas, os antigos parâmetros educacionais sobre a padronização e a homogeneidade de valores universais devem ceder espaço a novas pautas de entendimento, que incluem, sobretudo, o respeito à diferença. Nesse sentido,

374
formar-se na sociedade plural significa reconquistar a subjetividade; significa gerar em nós a recusa do que nos torna seres produzidos; significa não aceitar o que o sistema quer que sejamos: cabeças bem feitas, adaptadas, monológicas, números e categorias; significa entender que a realidade existente não é tão pétrea quanto parece e que pode ser diferente; significa trocar a aderência pela resistência, o êxito pelo risco; significa ultrapassar os estreitos limites da incorporação de conhecimentos e habilidades exigidos pelo mercado e assumir o risco do pensamento autônomo. Mas, formar-se na sociedade plural significa, sobretudo, dar-se conta da diferença, da alteridade, do outro como nova categoria fundante da epistemologia, da ética e da estética⁴⁴.

Por fim, é de frisar que, no contexto da educação moral durkheimiana, a relação ensino-aprendizagem caracteriza-se por uma “verticalidade monológica”, centrada na figura do professor. Diferentemente, a pedagogia adotada pela EDH prestigia a “horizontalidade dialógica” entre os atores sociais envolvidos no processo educacional⁴⁵. Nas sociedades plurais contemporâneas, é fundamental despertar nos alunos uma compreensão racional de caráter reflexivo sobre os motivos pelos quais se devem respeitar as regras sociais. Por isso, o grande desafio na formação educacional, hoje, reside na observação da diferença e da pluralidade de ideias, sem abrir mão da própria identidade cultural.

⁴³ GOERGEN, Pedro. Formação humana em sociedades plurais. *Espaço Pedagógico*, v. 21, n. 1, Passo Fundo, jan./jun. 2014, p. 28.

⁴⁴ Op. cit., p. 39.

⁴⁵ Op. cit., p. 29.

É preciso que prevaleça o respeito à diversidade, condição sem a qual não haverá a fortificação de uma ordem social protetora e promotora de direitos humanos fundamentais.

CONCLUSÃO

Émile Durkheim debruçou-se sobre a educação como mecanismo institucional adequado para dar continuidade à adaptação dos indivíduos às regras sociais criadas pelo grupo, as quais, segundo ele, moldam coercitivamente o comportamento individual. Esse caráter de submissão irrestrita do indivíduo às normas ditadas pela coletividade expressa no âmbito teórico oposição verticalmente superior da sociedade em relação aos seus membros. Na obra do sociólogo francês, a educação de caráter institucional exerce um importante papel social, considerada condição sem a qual cessa a constante adaptação do indivíduo à realidade social da qual faz parte.

Com efeito, alguns dos ensinamentos educacionais do autor continuam relevantes, inclusive no contexto da educação em direitos humanos. Um bom exemplo é a orientação pedagógica mediante a qual Durkheim sugere aos professores: desenvolver nos discentes, habilidades para o uso da razão no cumprimento daquilo que lhes é ensinado em sala de aula para, assim, evitar dogmatismos, fanatismos ou subserviência doutrinária de qualquer ordem. Portanto, a sua obra sobre a educação moral permanece atual, uma vez que está orientada à prática da educação cívica e voltada à cidadania, inspiradora de uma educação em direitos humanos.

Em sociedades complexas imersas na liquidez social do início do século XXI, exige-se muito mais do que uma socialização para um conteúdo moral que capte apenas a moralidade comum do grupo, a partir de um discurso hegemônico sobre direitos humanos. Espera-se um ensino direcionado à compreensão racional das regras e dos princípios de direitos humanos mediante acolhimento e o reconhecimento dos direitos extensivos a subgrupos específicos que coexistem em sociedades plurais.

Neste contexto, ganha importância a reflexão sobre os procedimentos pedagógicos pelos quais esse conteúdo curricular vinculado à EDH deve ser transmitido nas escolas. Sem dúvida, há necessidade de uma integração e vivência escolar dos direitos humanos ainda mais rica e bem planejada em todas as etapas do processo educativo nas instituições de ensino público e privado do Brasil. Para tanto, deve ser mais bem definido o formato do debate democrático no âmbito nacional sobre a moralidade social que se deseja oferecer a médio e longo prazo às crianças e aos jovens. Quanto mais se socializa para o respeito aos direitos humanos dos distintos subgrupos, menor será a necessidade de acionar o poder estatal para salvaguardá-los.

Por fim, resta constatar que, embora se reconheça nos escritos de Durkheim sobre a educação moral o seu esforço de enfatizar a necessidade de uma educação para valores universais que extrapolem os limites regionais, é preciso destacar também os limites de sua teoria no contexto das sociedades plurais contemporâneas. Com isso, abrem-se várias possibilidades de futuros diálogos acadêmicos que não se esgotam com o presente trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Indivíduo e moral em Durkheim. In: MASSELLA, Alexandre B. et al. (Orgs.). *Durkheim: 150 anos*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009, p. 209-230.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: SDH/PR, MEC, MJ, UNESCO, 2006. Disponível em: <www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/br/pnedh2/pnedh_2.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos 2013. Disponível em: <<http://www2.uesb.br/pedh/wp-content/uploads/2014/06/Diretrizes-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Direitos-Humanos.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

376

CANDAU, Vera M. Ferrão. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 2, n. 1, p. 65-82, jan.-jun. 2009.

COTTERRELL, Roger. Durkheim on justice, morals and politics. In: COTTERRELL, R. (Ed.). *Durkheim: Justice, Morality and Politics*. Farnham: Ashgate, 2010, p. xi-xxiv. Queen Mary Univ. of London, School of Law. Legal Studies Research Paper n. 57/2010. Disponível em: <http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1620127>. Acesso em: 15 set. 2015.

DURKHEIM, Émile. *A educação moral*. Tradução de R. Weiss. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico* (e outros textos). Tradução de C. A. Ribeiro de Moura et al. (Série: Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Tradução de N. G. Lopes. Lisboa: Edições 70, 2011.

DURKHEIM, Émile. *Sociologia e filosofia*. Tradução de P. San Martin. São Paulo: Ícone, 1994.

FILLOUX, Jean-Claude. Émile Durkheim (1858-1917). *Prospects: the quarterly review of comparative education*, vol. 23, n. 1/2, p. 303-320, 1993. Unesco: International Bureau of Education, 2001, p. 4. Disponível em: <<http://fliphtml5.com/ycvr/hzzw/basic>>. Acesso em: 15 out. 2015.

FILLOUX, Jean-Claude. *Émile Durkheim*. Tradução de M. L. Salles Boudet. Recife: Massangana, 2010. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4657.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

FILLOUX, Jean-Claude. *Epistemología ética y ciencias de la educación*. Tradução de S. G. L. de García e Y. D. de Nux. Córdoba: Encuentro Grupo Editor, 2008.

Rev. Fac. Dir. Sul de Minas, Pouso Alegre, v. 32, n. 1: 359-378, jan./jun. 2016

Ponderações sobre a teoria da educação moral de Émile Durkheim e seus limites...

FLOWERS, Nancy. How to define humans rights education. A complex answer to a simple question. In: GEORGI, V.; SEBERICH, M. (Eds.). *International perspectives in human rights education*. Gütersloh: Bertelsmann, 2004, p. 105-127.

GIROLA, Lidia. El individualismo según Durkheim. *Sociológica*, ano 12, n. 14, México: UAM, p. 69-88, maio/ago. 2003. Disponível em: <www.revistasociologica.com.mx/pdf/3404.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2015.

GOERGEN, Pedro. Formação humana em sociedades plurais. *Espaço Pedagógico*, v. 21, n. 1, Passo Fundo, p. 23-40, jan./jun. 2014. Disponível em: <www.upf.br/seer/index.php/rep>. Acesso em: 18 abr. 2016.

MAGENDZO, Abraham. *Educación em derechos humanos: um desafio para los docentes de hoy*. Santiago: LOM, 2006.

MEDINA RUBIO, Rogelio. El respeto a los derechos humanos y a educación en los valores de una ciudadanía universal. In: LÓPES-BARAJAS, Emilio; RUIZ CORBELLA, Marta (Coords.). *Derechos humanos y educación*. Madrid: UNED, 2009, p. 29-46.

PICKERING, W. S. F.; WALFORD; Geoffrey. Introduction. In: WALFORD, G.; PICKERING, W. S. F. (Eds.). *Durkheim and modern education*. London – New York: Routledge, 1998, p. 1-18.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Políticas de la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: M. Editores, 2001.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Plano de ação – Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – Terceira Fase*. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232922POR.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

WEISS, Raquel. A concepção de educação de Durkheim como chave para a passagem entre positivo e normativo. In: MASSELLA, Alexandre B. et al. (Orgs.). *Durkheim: 150 anos*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009, p. 169-189.

Data de recebimento: 31/12/2015

Data de aprovação: 25/04/2016

