



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM E PARA DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS FRENTE À FILOSOFIA DE LÉVINAS

Adecir Pozzer - UFSC¹

Resumo: Tratar dos direitos humanos pressupõe que, primeiramente, se reconheça as limitações em fundamentá-los filosoficamente. Ao mesmo tempo, apresenta-se como uma temática que precisa ser tratada com seriedade, pois, nos últimos anos tem estado presente nos discursos, documentos e encaminhamentos educacionais. Em geral, as diversas abordagens estão vinculadas a propostas que visam repensar concepções e práticas sociais, culturais e educacionais, balizadas pelo monoculturalismo, portanto, homogêneas, homogeneizantes, classificatórias e discriminatórias, que impossibilitam o reconhecimento do direito do *outro* ser diferente em sua alteridade. Neste sentido, pretende-se com este texto, refletir alguns desafios à formação de professores numa sociedade marcada pela diversidade cultural a partir da perspectiva filosófica levinasiana, que propõe repensar o *ser* a partir do *outro*.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Formação de Professores, Emmanuel Lévinas.

Direitos humanos: da complexidade conceitual a possibilidades educacionais

A Revolução Francesa de 1789, sob o lema *Liberdade, Igualdade e Fraternidade*, a Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948, bem como os inúmeros documentos elaborados com o propósito de construir uma cultura que garanta, promova e repare direitos humanos ou, evite a negação dos mesmos, desencadearam discussões e processos referentes aos direitos humanos em inúmeros países, os quais adentraram fortemente em discussões filosóficas e educacionais.

Em busca de fundamentação, pessoas de diferentes áreas do conhecimento têm procurado ao longo das últimas décadas maior solidez nos diferentes campos como o jurídico, político, educacional, cultural e outros. Nestes processos, alguns filósofos, ao tentar elaborar uma fundamentação dos direitos humanos, manifestaram a complexidade implícita à temática. Pinzani (2010, p. 25) cita o filósofo inglês Jeremy Bentham o qual afirmou que os direitos humanos são “coisas sem sentido que andam sobre pernas de pau”. Cita também outro

¹ Mestrando em Educação pela UFSC. Graduado em Ciências da Religião: licenciatura em Ensino Religioso pela Universidade Regional de Blumenau – FURB. Membro dos grupos de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD/FURB) e Didática e Formação Docente (FAED/UDESC). Integrante da Coordenação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). E-mail: pozzeradecir@hotmail.com

filósofo, o norte americano Alasdair MacIntyre, que comparou “a crença na existência dos direitos humanos com a crença na existência de bruxas e unicórnios. Em ambos os casos se trataria de criaturas fantásticas cuja existência não seria provado por nada” (*idem.*).

Embora estas e outras questões provenientes dos considerados pós-modernos e dos defensores do relativismo cultural estejam presentes na atualidade de uma forma menos elementar, identifica-se a necessidade de uma contínua busca por fundamentar e ampliar as compreensões dos direitos humanos no campo filosófico e educacional.

No campo filosófico, Pinzani (2010) elege três estratégias historicamente relevantes que tentaram fundamentar os direitos humanos, pois, entende que existem razões suficientes para fazê-lo, são elas: a *religiosa*, a *antropológica* e a *transcendental*.

A *estratégia religiosa* fundamenta-se na origem divina do homem. Portanto, se todos são filhos de deus, possuem igual dignidade. Esta estratégia pressupõe a crença em deus, de onde provém a sua fraqueza. Nesta perspectiva, encontra-se o pensamento dos estóicos, os quais afirmaram que todos os seres humanos são iguais em dignidade por possuírem a origem comum na natureza. No entanto, concebiam a natureza como sagrada ou que deus era a natureza, portanto, uma perspectiva religiosa.

A *estratégia antropológica* segue, de acordo com o autor, uma lógica semelhante à religiosa. Ao invés de apelar para a ideia de um deus ou da mãe natureza, busca identificar características que racionalmente podem ser apreendidas e, com isso, difundidas universalmente, por que possíveis de serem compreendidas. Sua fraqueza reside nas questões referentes ao tipo de racionalidade e nos critérios para delimitar quem é racional para possuir os direitos ou não.

A *estratégia transcendental* fundamenta-se na filosofia do norte-americano Alan Gewirth que, segundo Pinzani (2010, p. 34), apresenta os *bens básicos* entendidos como “as condições necessárias para o agir; mais precisamente eles são dois: a liberdade e o bem-estar”. O autor ressalta que nesta estratégia é possível identificar um aspecto relevante quanto à fundamentação dos direitos humanos, pois, eles passam a ser entendidos como “resultado de uma interação e surgem porque os indivíduos se reconhecem reciprocamente como sujeitos”. Nesta mesma estratégia, Pinzani cita o jurista alemão Alexy que considera a capacidade de comunicar e especificamente a de argumentar como espaço do direito à vida, a expressão de ideias e a tudo que leve a participação por meio do ato de argumentar. Cita ainda o filósofo alemão Otfried Höffe que defende os direitos como atribuições de uns para com os outros reciprocamente, possibilitando assim uma convivência pacífica.

Mas, se a estratégia religiosa e antropológica demonstram-se frágeis, a estratégia transcendental dá conta de fundamentar todos os direitos? A necessidade de os indivíduos terem que reconhecer reciprocamente certos direitos não condicionam a fundamentação, por exemplo, dos direitos sociais e políticos?

Identifica-se uma natureza ambígua dos direitos humanos. Como não existe uma fundamentação universal, isto é, uma comunidade jurídica mundial que possa ser considerada e aplicada de forma igual em todos os povos e culturas, cada comunidade jurídica particular tem de elencar quais direitos toda pessoa, seja ela cidadão ou não, terá garantido.

Mas, utilizando-se da análise da Declaração Universal dos Direitos Humanos, desenvolvida por Melo (2000, p. 58), mesmo em uma comunidade jurídica particular, “quem será, em suma, o mestre da interpretação infalível dos Direitos Humanos?”. O mesmo autor acredita que “ninguém”, pois, mesmo que alguém o fizesse, poderia “desviar” a interpretação.

Os Estados e, como última instância, as Nações Unidas, que é constituída por representantes de Estado, os quais defendem interesses e pontos de vista ora divergentes e ora convergentes entre si, não resolveriam a questão da interpretação. “Como em todos os casos, e como Nietzsche ensinou de uma vez por todas, quem acaba sempre por interpretar, e de acordo com os seus próprios interesses, é quem detém a ‘força’ ou o ‘poder’” (MELO, 2000, p. 60).

A gênese dos direitos humanos se encontra no Iluminismo, que têm consequências na história da Europa e do Ocidente de um modo geral. Seus pressupostos baseiam-se numa perspectiva racional, levando a crer que a universalidade dos mesmos pode ser justificada por alguma teoria abstrata. No entanto, partir de uma base puramente racional, distante das cosmovisões de culturas individuais, é uma ilusão, pois, produzir racionalmente uma concepção de direitos humanos e seu significado, pode representar, conscientemente ou não, uma determinada cultura (CARVALHO, 2000).

O fato é que, para além da complexidade referente às tentativas de fundamentar filosoficamente o conceito de direitos humanos, há uma demanda de pessoas que reclamam por vida, dignidade e reconhecimento de suas alteridades. Em geral, integram grupos minoritários ou, simplesmente, são homens e mulheres despidos/as de humanidade, subjugados por sistemas políticos não-democráticos, totalitários em seus mecanismos de controle social e exercício do poder.

Frente às tragédias e sofrimentos causados pelos sistemas totalitaristas, Hannah Arendt destacara que o primeiro direito humano é o “direito a ter direitos”. Significa dizer que, ter um

vínculo de cidadania² junto a uma comunidade jurídica, é um primeiro fator que possibilita reconhecimento enquanto sujeito de direitos (MELO, 2010).

Diante disso, podemos então nos perguntar: até que ponto cabe formar professores na perspectiva dos direitos humanos? Em que medida a filosofia da educação pode contribuir com esta formação?

Joaquim Severino (2006, p. 632) afirma que “o compromisso da educação é com a desbarbarização” indicando que sua efetividade deve se dar de forma sistemática pelo *esclarecimento*, pois, é ele que “ilumina” uma formação cultural para além da mera industrialização cultural e “elimina” os processos que privam as pessoas do acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade.

Neste sentido, a inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores tem de superar a compreensão de formação como um mero *direito formal* em que se reproduzem conhecimentos e técnicas incapazes de desconstruir pré-conceitos implícitos às práticas monoculturais e (neo) tecnicistas. Dias (2010, p. 18) propõe que esta formação

tenha como elemento constituinte uma natureza dinâmica, que considere tanto os conteúdos curriculares disciplinares, quanto aqueles inúmeros conteúdos necessários à construção do ser, do saber e do fazer do professor ou professora, que se volte para a promoção de processos emancipatórios comprometidos com a ruptura de determinados modelos de sociedade e de educação excludente, mediante os quais muitos grupos sociais foram historicamente alijados da produção e da apropriação dos bens materiais e culturais.

Joaquim Severino (2006) indica que na contemporaneidade, a educação vem sendo pensada na perspectiva da formação cultural, superando perspectivas de formação ética e política dadas em períodos anteriores e fundamentadas na tradição filosófica ocidental. Na busca do sentido da educação, o mesmo autor reflete a sua natureza e situa a filosofia da educação como “esforço hermenêutico de desvelamento da prática educacional” (*idem.*, p. 621) levando em consideração a complexidade inerente aos contextos histórico-culturais.

Considerando que a prática educativa emancipatória precisa ser identificada e vivenciada nos tempos e espaços de formação, percebe-se uma intenção evidente e necessária: “a mudança de mentalidade decorrentes da construção de uma cultura de direitos, pautada valorativamente pelo paradigma dos direitos humanos e, conseqüentemente, uma educação problematizadora, dialógica, humanizadora” (DIAS, 2010, p. 61).

² Concebe-se cidadania como princípio que afeta substancialmente a condição humana. Condição política de direitos e obrigações frente ao coletivo e as pessoas com as quais se convive.

Nesta direção, a proposta levinasiana apresenta fundamentos filosóficos que podem contribuir com as mudanças necessárias na forma de conceber o outro nos processos de formação de professores e nos encaminhamentos e práticas educacionais. Sua filosofia parte do *outro* e vai em direção ao *outro* em mim. Contrapondo-se à filosofia ocidental, cuja relação entre o *eu* e o *outro* é uma relação ontológica, Lévinas introduz a perspectiva da *alteridade* em que o *rostro* é a manifestação do *outro*. O *rostro* fala, interpela à responsabilidade do *eu*. Sua nudez mostra aquilo que realmente é. A ética para ele é a filosofia primeira e não a ontologia. Somente uma ética que parta do *outro* pode abrir espaço para a dignidade do *outro* enquanto radicalmente diferente do *eu*, o qual dá sentido ao próprio *eu* (LÉVINAS, 1988).

Os direitos humanos são, neste sentido, uma possibilidade de descolonizar o *saber*, o *poder*, o *ser* e o *viver* (FLEURI, *et.al.*, 2009) indicando possibilidades de uma educação intercultural que requer atenção entre as *conexões* que interligam e inter-relacionam os humanos, sem desmerecer o *outro* enquanto diferente em suas diferenças.

Desafios à formação de professores

Reconhecemos que a noção de Direitos Humanos é complexa e ultrapassa as fronteiras culturais, filosóficas e educacionais. Sua concepção e sua história não estão isentos de polêmicas, dificuldades de delimitação e de contradições. É uma temática um tanto recente na história dos tratados produzidos entre os países e no interior de cada um deles, remetendo as próprias contradições presentes na vida em sociedade.

O Relatório Anual da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos (2007, p. 13) afirma que

A consciência de que os “direitos humanos” precisam ser respeitados cresce em todos os continentes e constitui um dos pilares da construção de um “outro mundo possível”. Para que essa construção chegue a termo, é indispensável definir “direito humano” como aquele direito inerente à pessoa em si, independentemente da sua nacionalidade, da sua classe social, da sua religião, da sua condição pessoal. Até um criminoso é sujeito de direitos humanos, sem prejuízo da punição que deva receber pelo delito praticado.

Todo ser humano tem direito à dignidade independente de quem seja, de que característica possua ou de que delitos ela possa ter cometido. Dignidade é atributo essencial do ser humano e independe do que faz ou deixa de fazer para merecê-la. Todos nascem livres e iguais, com dignidade e direitos, pelo simples fato de serem humanos. O reconhecimento da

dignidade pressupõe acolhimento, zelo e cuidado de si e do outro, independentemente das diferenças.

Para Benevides (2005, p. 12) a dignidade é concebida como:

[...] aquele valor - sem preço! – que está encarnado em todo o ser humano. Direito que lhe confere o direito ao respeito e à segurança – contra a opressão, o medo e a necessidade – com todas as exigências que, na atual etapa da humanidade, são cruciais para sua constante humanização.

Tratar, pois, dos direitos humanos como garantia de dignidade requer pensar a formação de modo integral, perpassando a educação acadêmica e/ou escolar, integrando positivamente os espaços sociais e culturais em que as pessoas estabelecem relações, se desenvolvem e se organizam.

Neste sentido, formar *em e para* Direitos Humanos implica pensar meios e estratégias que aproximam as práticas acadêmicas com os espaços urbanos tratados como territórios educativos. Implica uma integração entre os saberes científicos com os saberes que “circulam” em praças, teatros, cinemas, parques, museus, clubes, movimentos sociais, espaços digitais e outras organizações que favorecem a implantação e desenvolvimento de políticas em defesa, promoção e reparação de direitos humanos de mulheres, crianças, jovens, grupos minoritários ou invisibilizados e outros (MOLL, 2009).

Viabilizar a implantação de uma educação/formação em direitos humanos, “como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos” (PNEDH, 2007 p. 17), pressupõe mudanças significativas tendo em vista a superação das marcas do processo colonialista: padronizador, sexista, homogeneizador e discriminador que limita compreensões de um contexto significativamente constituído pela diversidade cultural.

Os processos formativos se deram/dão neste contexto, onde os fundamentos curriculares, pedagógicos e metodológicos foram/são pensados e operacionalizados com o objetivo de disseminar e legitimar uma pedagogia monocultural, negando e violando o direito à diferença no contexto escolar e universitário. Frente a isso, Candau (2010, p. 227) indica a necessidade de “afirmar uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional”.

Para isso, a formação *em e para* direitos humanos tem de ser tratada como um dos pilares elementares e, para isso, requer clareza quanto a sua concepção, a fim de que, nos processos formativos, as metodologias, os componentes curriculares e as práticas pedagógicas estejam aliados nos entremeios de um projeto político pedagógico, cujo currículo,

necessariamente deve estar permeado pelo princípio da intertransdisciplinaridade³ cultural (DIAS; PORTO, 2010).

Esta perspectiva tem de desocultar as concepções e “práticas curriculares tecnicistas ou neotecnicistas” (*idem.* p. 55) que visam exclusivamente o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao mercado de trabalho. Além do mais, deve possibilitar o diálogo entre os diferentes tipos de conhecimentos, do dominador e do dominado, a fim de fazer novas leituras do(s) mundo(s) em espaços de educação.

A formação *em e para* direitos humanos tem de basear-se no respeito à diversidade cultural e pluralidade de modos de vida. É um instrumento fundamental à formação cidadã e para a afirmação de direitos intrínsecos a todos e a cada um dos seres humanos. Esta formação possibilita a sensibilização, reflexão e conscientização referente a importância do respeito ao ser humano em sua alteridade (TAVARES, 2007).

Diante disso, a educação, entendida como um “[...] direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos” (BRASIL, 2007, p. 18), ganha maior importância na medida em que consegue, de fato, efetivar a cidadania plena, desenvolvendo valores, comportamentos, atitudes, construindo conhecimentos que subsidiam a prática da justiça e o comprometimento socioambiental, garantindo assim, a dignidade humana a todas as pessoas.

Ela contribui também para criar uma cultura dos direitos humanos, em que o exercício do respeito, tolerância, promoção e valorização das diversidades e a solidariedade entre povos e nações seja assegurado, a fim de que todas as pessoas possam conhecer e participar efetivamente de uma sociedade mais livre e responsável (BRASIL, 2007).

O conhecimento, desvinculado do caráter hierarquizante, discriminatório, preconceituoso e excludente, ganha papel relevante, pois, ele tem fundamental importância na caminhada *de/para outra história*, isto é, para outra formação e/ou educação. Na formação de professores *em e para* direitos humanos, encontra-se a “potencialidade para a *efetuação do irrealizado*, ou seja, a articulação entre os princípios da *liberdade*, da *igualdade*, da *fraternidade*” (SILVEIRA, 2010, p.182).

Para Candau e Sacavino (2010), todos concordam que se formem sujeitos de direitos, mas, do ponto de vista didático-pedagógico, poucos realmente criam espaços de diálogos,

³ A noção de intertransdisciplinaridade, de acordo com Dias e Porto (2010, p. 31), fundamenta-se nos “três níveis de organização das relações existentes entre as diferentes disciplinas científicas desenvolvidas no interior da ciência moderna [...] na tentativa de superar o movimento de especialização da ciência e a fragmentação do conhecimento em diversas áreas: a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade”.

desenvolvem processos coletivos de construção de conhecimentos por meio de informações atualizadas e, principalmente, levam em conta a alteridade do *outro* em sua diferença em relação ao *eu*.

Para as mesmas autoras, esta perspectiva de educação *em e para* direitos humanos supõe a realização de processos formativos articulados e que sejam sistematizados de forma coletiva, a fim de que todos assumam a responsabilidade pelo *outro* num constante exercício de promoção, garantia e reparação dos direitos humanos, enquanto sujeitos de direitos.

De acordo com Joaquim Severino (2006, p. 622-623),

Para o olhar da contemporânea Filosofia da Educação, o homem, ser em devir, ser inacabado e lacunar, não tem um ideal a ser buscado ou a ser realizado, mas encontra-se condenado a construir para si uma configuração própria não prevista nem previsível, como se tivesse que dar a si mesmo uma destinação.

Entende-se, portanto, que a formação de professores não deve limitar-se a uma mera instrumentalização com técnicas e conhecimentos referentes a antropologia, a lógica, as ciências da natureza, a história, a linguística ou outra, mesmo que estas abarquem todo o universo de saberes. A mesma razão que se ocupou em investigar de maneira unilateral o ser humano simplesmente como objeto, se esqueceu que ele é constantemente chamado a voltar-se para uma dimensão que o transcende (NODARI, 2002, p. 193).

Neste sentido, a proposta de Emmanuel Lévinas pode contribuir significativamente ao propor a superação da ideia do *ser* enquanto uma *totalidade* pela ideia do *ser* enquanto *infinito*, que se manifesta no *face a face*. É uma relação direta, sem mediações, que possibilita em sua progressão uma relação com o *infinito*, revelado no *rosto* do *outro*. Essa perspectiva fundada na ética como responsabilidade leva a descoberta de que *eu* sou infinitamente responsável pela vida do *outro*. A base da consciência da minha responsabilidade não é a reflexão, mas a relação com o *outro*.

Para Lévinas, os direitos humanos elevados a princípios fundamentais da legislação e da ordem social, são parte da identidade e consciência ocidental. A partir do holocausto e da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a pergunta filosófica fundamental deixa de ser “que é o homem?”, conforme o pensamento de Kant, mas, “o que é o homem depois do holocausto?” (MÈLICH, 2000).

Isso nos leva a entender os “direitos humanos” como os “direitos do outro homem”, e o humanismo depois de Auschwitz como um humanismo que fundamenta a liberdade na responsabilidade e a responsabilidade na compaixão. O outro, a vítima,

o humilhado, o vencido... é o que tem o segredo da nossa identidade, e sabe o que o vencedor esqueceu, 'que o presente não é só o efeito da acção do vencedor mas que está também construído sobre os cadáveres das vítimas' (*idem.*, p. 47).

Neste caso, os direitos humanos, em um sentido antropológico, têm o dever de manter viva a memória do Holocausto. Diante do assassinato, do extermínio, da aniquilação do *outro* ocorrido nos campos de concentração e nos que ainda ocorrem, o ser humano se calou. A humanidade se perdeu. “Depois de Auschwitz, podemos dizer que o ser humano é capaz de tornar realidade o que parecia impossível, o que parecia impensável” (*idem.*, p. 50).

Os direitos humanos precisam mostrar que “o humano encontra-se no outro, na resposta do eu ao outro”. Não se encontra na razão, na sociedade, nas divindades, no dever e nem no *eu*. “Este é o grande ‘direito’ e, ao mesmo tempo, o grande ‘dever’, o novo imperativo categórico que se deveria deduzir dos Direitos Humanos: não basta responder ao outro; a que responder a partir do outro” (*idem.*, p. 51). Desta forma, pode-se nutrir a esperança de que outros holocaustos não se repitam.

Neste caso, o outro tem nome próprio. É *alguém*, não uma coisa. Recorda-se do outro, não da humanidade. A recordação garante a manutenção da memória viva, pois, sem ela, impera o esquecimento, a morte. Na recordação a subjetividade começa a ser *humana*.

Esta é a universalidade dos Direitos Humanos, uma universalidade que não se constitui à maneira do conceito, como se houvesse um conceito de “Homem” em geral, mas à maneira de uma universalidade a partir da margem, a partir da marginalidade, da recordação das vítimas. [...] Universaliza a causa dos vencidos, dos que já não estão aqui para fazer valer os seus direitos [...]. A universalidade dos Direitos Humanos não pode ir contra a diversidade nem a singularidade, porque o que universaliza é o rosto de cada ser humano, a sua voz, o seu chamamento, o seu apelo, o seu grito (MÉLICH, 2000, p. 53).

Considerações finais

Uma formação de professores fundada na perspectiva da alteridade levinasiana apresenta-se, portanto, como um desafio extremamente complexo por confrontar concepções e metodologias construídas há séculos pela filosofia ocidental. Lévinas (1988, p. 31) afirma que “a filosofia ocidental foi, na maioria das vezes, uma ontologia: uma redução do Outro ao Mesmo [...]. A filosofia é uma egologia”, isto é, uma teoria, uma visão do próprio “eu”. Neste sentido, Fabri (1997, p. 13) descreve que

A ontologia traduz, no fundo, uma filosofia do poder e da violência, ou ainda, a dominação imperialista, a tirania e o poder do Estado. O primado do ser sobre o ente

(Heidegger), que não escapa a este primado da violência, será um dos alvos decisivos nas críticas de Lévinas à ontologia.

Pensar a formação de professores na perspectiva dos direitos humanos com base na filosofia de Lévinas é arriscar-se “remar” filosoficamente em outra direção da historicamente posta, direção esta que requer reconhecimento do ser humano enquanto *ser* aberto, pleno e *infinito*. Sua relevância se dá pela necessidade de evitar a barbárie de Auschwitz (ADORNO, 1995) e repensar a educação na perspectiva *em* e *para* direitos humanos, numa constante busca da humanidade perdida em que a formação é tida como uma possibilidade singular.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BENEVIDES, Maria Victória. **Educação em Direitos Humanos**: de que se trata? Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://hottopos.com/convenit6/victoria.htm>> Acesso em 25 mar. 2011.

BENEVIDES, Maria Victória. Prefácio. In: SCHILLING, Flávia (org.). **Direitos Humanos e Educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: FEUSP, Editora Cortez, 2005.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH-PR-MEC-MJ- UNESCO, 2007.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília, DF: MEC; CONAE, 2010. (Documento final).

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, diversidade cultural e educação: a tensão entre igualdade e diferença. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; *et. al.* (Org.) **Direitos Humanos na Educação Superior**: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p. 205-228.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana. Educação em Direitos Humanos: concepções e metodologias. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; *et. al.* (Org.) **Direitos Humanos na Educação Superior**: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p. 113-138.

CARVALHO, Adalberto Dias de. Limiares Antropológicos dos Direitos Humanos. In: _____ (Org.). **A Educação e os Limites dos Direitos Humanos**: Ensaios de Filosofia da Educação. Porto: Porto Editora, 2000, p. 32-45.

DIAS, Adelaide Alves. Direitos Humanos na Educação Superior (*introdução*). In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; *et. al.* (Org.) **Direitos Humanos na Educação Superior**: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p. 17-25.

DIAS, Adelaide Alves; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. A pedagogia e a educação em direitos humanos. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; *et. al.* (Org.) **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p. 29-68

FABRI, M. **Desencantando a ontologia**: subjetividade e sentido ético em Lévinas. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1997.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (*no prelo*). In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; *et. al.* (Org.) **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p. 11-16.

FLEURI, Reinaldo Matias; *et.al.* Pesquisas Interculturais: Descolonizar o saber, o poder, o ser e o viver. In: OLIVEIRA, Lilian Blanck de; CECCHETTI, Elcio; DE CEZARO, Rosa Assunta; RISKE-KOCH, Simone (orgs.). **Culturas e Diversidade Religiosa na América Latina: Pesquisas e Perspectivas Pedagógicas**. Edifurb: Blumenau & Nova Harmonia: São Leopoldo, 2009, p. 30-46.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 14. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

KESTRING, S., KUHNEN, V.J. **Teoria e prática da metodologia científica**: exemplos na área de administração de empresas. Blumenau: Nova Letra, 2004.

JOAQUIM SEVERINO, Antônio. **A busca do sentido da formação humana**: tarefa da Filosofia da Educação. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo - v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 1988.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. 8. ed. São Paulo: EDUC, 2005.

MÈLICH, Joan-Carles. A memória de “Auschwitz”: O sentido antropológico dos Direitos Humanos. In: CARVALHO, Adalberto Dias de (Org.). **A Educação e os Limites dos Direitos Humanos**: Ensaios de Filosofia da Educação. Porto: Porto Editora, 2000, p. 47-53.

MELO, Adélio. As ironias dos Direitos do Homem. In: CARVALHO, Adalberto Dias de (Org.). **A Educação e os Limites dos Direitos Humanos**: Ensaios de Filosofia da Educação. Porto: Porto Editora, 2000, p. 59-61.

MELO, Milena Petters. Direitos Humanos e Cidadania. In: LUNARDI, Giovani; SECCO, Márcio. **Fundamentação Filosófica dos Direitos Humanos** (Orgs.). Florianópolis: Editora da UFSC, 2010, p. 175-217.

MOLL, Jaqueline. **Um paradigma contemporâneo para a educação integral**. Pátio – Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, Ano XIII, Ago/Out 2009.

NODARI, Paulo César. **O Rosto como apelo à responsabilidade e à justiça e Lévinas.** Síntese – Revista de Filosofia: Belo Horizonte - v. 29, n.94, p.191-210, 2002.

PINZANI, Alessandro. A cara de Janus dos Direitos Humanos: Os Direitos Humanos entre Política e Moral. In: LUNARDI, Giovani; SECCO, Márcio. **Fundamentação Filosófica dos Direitos Humanos** (Orgs.). Florianópolis: Editora da UFSC, 2010, p. 25-48.

RELATÓRIO Anual da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <www.social.org.br>. Acesso em 02.02.2012.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Universalidade e particularidades: a problematização para a educação. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; *et. al.* (Org.) **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p. 171-184.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos: o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, *et. al.* (org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: UFPB, 2007, p. 487-503.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Os desafios da Educação em Direitos Humanos no ensino superior. In: SILVA, Ainda Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Org.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos.** São Paulo: Cortez, 2010, p. 64-83.