



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



CULTURA
ACADÊMICA
Editora

Educação em Direitos Humanos:

uma das cores possíveis para enxergar o mundo

Débora da Costa Barros

Vilma de Fátima Machado

Ricardo Barbosa de Lima

Como citar: BARROS, D. C.; MACHADO, V. F.; LIMA, R. B. Educação em Direitos Humanos: uma das cores possíveis para enxergar o mundo. *In:* DIÓGENES, E. M. N.; BRABO, T. S. A. M. (org.). **Educação em Direitos Humanos: paz, democracia e justiça social**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 245-258. DOI: <https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7249-015-3.p245-258>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA DAS CORES POSSÍVEIS PARA ENXERGAR O MUNDO

Débora da Costa Barros
Vilma de Fátima Machado
Ricardo Barbosa de Lima

INTRODUÇÃO

Eduardo Galeano (2010, p. 153, grifos do autor), escritor uruguaio nos conta a seguinte história sobre “Pontos de Vista”

Em algum lugar do tempo, mais além do tempo, o mundo era cinza. Graças aos índios ishir, que roubaram as cores dos deuses, agora o mundo resplandece; e as cores do mundo ardem nos olhos que as olham. Ticio Escobar acompanhou uma equipe de televisão, que viajou até o Chaco, vinda de muito longe, para filmar cenas da vida cotidiana dos Ishir. Uma menina indígena perseguia o diretor da equipe, silenciosa sombra colada ao seu corpo, e olhava fixo a sua cara, muito perto, como querendo meter-se em seus estranhos olhos azuis. O diretor re-

correu aos bons ofícios de Tício, que conhecia a menina e entendia a sua língua. Ela confessou:

- *Eu quero saber de que cor o senhor vê as coisas.*

- *Da mesma que você – sorriu o diretor.*

- *E como é que o senhor sabe de que cor eu vejo as coisas?*

Podemos imaginar que o diretor demorou um pouco pensando em como responder essa questão, se é que houve uma respondeu. Mas, provavelmente se delongou pensando em como poderia explicar aquela curiosa criança às diferenças e semelhanças das maneiras de enxergar as cores do mundo. O diretor poderia talvez escolher um caminho mais lúdico ou ainda usar seus conhecimentos científicos, enfim há muitas respostas para essa questão e nenhuma é simplória. Isto porque, esse encontro é sem dúvida um exercício de alteridade, um encontro com a diferença, que nos faz pensar em nós mesmos, na própria diferença e também no outro.

Pensar o Outro, e ainda, o mundo a partir dele não é tarefa fácil. E tal afirmação é possível de ser feita porque ao voltarmos nosso olhar para modernidade verifica-se a centralidade do indivíduo nesta sociedade. A constituição da individualidade foi de tamanha importância no questionamento do antigo regime, a ponto de modificar a maneira como se concebiam as relações humanas, assim, o “surgimento” do indivíduo (Eu) é considerado um marco sociológico e *status* decisivo no processo de organização da sociedade moderna.

Newton Bignotto (2004) ao trabalhar com o conceito de tolerância apresenta os limites e as fronteiras existentes na relação com o Outro. O autor afirma que ao lidar com o que é tolerável, é preciso lidar também com aquilo que é intolerável, ou seja, com o diferente, pois é justamente essa distinção que delimita como populações inteiras serão tratadas. Bignotto, afirma que a tolerância é uma questão típica das sociedades modernas, cuja grande aceitação no ocidente foi possibilitada justamente por permitir lidar com dois problemas associados à constituição das nações modernas: a questão religiosa e a questão da identidade de grupos imigrantes. Portanto,

para o autor, a temática da tolerância destaca-se, sobretudo, para conciliar o caminho entre iguais, em vez de construir relação com o diferente.

Assim, o Outro ou o diferente têm se constituído uma questão, um desafio com a qual o Eu têm sido obrigado a aprender conviver e lidar, mas não deveria ser assim, como iremos discutir a seguir. Desse modo, este artigo visa refletir à construção das relações sociais no que se refere à alteridade e a tolerância, não perdendo de vista os processos de contribuição da educação em direitos humanos nesse processo de consolidação da democracia.

Estamos trabalhando como o conjunto de reflexões que constitui os Direitos Humanos, refletindo como podem servir para criticar a sociedade moderna, e fornecer elementos para pensar outros modelos de sociedade. Não serão discutidas neste texto, as gêneses dos conceitos trabalhados, mas a importância dessas temáticas para relações sociais na atualidade. Este texto é atravessado pela constituição do sujeito moderno e o tema da educação em direitos humanos – a partir da modalidade não formal.

A alteridade, a relação com diferente, à discussão sobre tolerância, a construção de autonomia e o fortalecimento da democracia são apenas alguns dos desafios que a educação em direitos humanos têm enfrentado. Iniciamos a discussão com discutindo o sujeito moderno.

DIREITOS HUMANOS COMO CRÍTICOS DO SUJEITO MODERNO

Jorge Vasconcellos (2000, p. 15) apresenta a figura do “mestre”: surgida na idade antiga, no seio da cultura grega, essa figura seria a genealogia da atuação de um pré-filosofo daquela sociedade. Seu papel era fazer uma ponte entre deuses e homens, mediando o que existe entre o sagrado e o profano, essa função era considerada tão poderosa que a palavra do mestre se comportava como Lei e como Rito ao mesmo tempo. Titulavam-se como “mestre da verdade” aqueles considerados “escolhido pelos próprios deuses para anunciar aos homens seus desígnios” e poderiam ser de três tipos ou designações:

1) aqueles que previam todos os futuros, que possuíam olhos voltados para a frente, eram chamados de profetas ou adivinhos; 2) os que lembravam os passados, os que possuíam olhos voltados para trás, eram chamados poetas ou aedos; e 3) os que misturavam elementos da natureza, fazendo deles unguentos, eram chamados Xamãs ou sacerdotes (VASCONCELLOS, 2000, p. 15).

Apesar de tais distinções, os diferentes tipos de mestres tinham em comum o fato de serem possuídos pelos deuses, ou seja, todos passavam por um processo de enlouquecimento para estabelecer contato com as divindades. Nesse processo era necessário primeiro que houvesse uma desrazão para que se estabelecesse uma ponte com a “razão divina”, dessa maneira, podemos perceber que desde a antiguidade há relação entre racionalidade, e seu oposto, a desrazão ou loucura, como possam preferir.

Do modo como a figura do “mestre da verdade” nos é apresentada, observamos que a desrazão foi compreendida na antiguidade como positiva, e até mesmo, como outra forma de racionalidade. A positividade na ideia de loucura, residia no processo de ordenação e hierarquização do mundo através do espírito das divindades. Estamos falando então, de um tipo de verdade que não deriva de um “conceito”, mas de uma verdade divinizada, marcada pelo não-esquecimento. É preciso salientar que a loucura não se originou na relação entre deuses e homens, mas foi ela, a desrazão, que contribuiu para construção da figura do sábio, pois nesse período histórico não havia uma dicotomia entre a racionalidade filosófica e a desrazão divina, como nos mostra Platão (*apud* VASCONCELLOS, 2000, p. 20): “o delírio que procede dos deuses é mais nobre que a sabedoria que vem dos homens”.

Foi apenas na idade moderna que a desrazão foi transformada em patologia, com a noção de sujeito que emerge da filosofia moderna. Segundo Marconi Pequeno (2010) o sujeito da modernidade é um ser primeiramente dotado da capacidade de pensar, ou seja, capaz do uso da razão. Esta, por sua vez, destina-se a fazer com que o sujeito possa chegar ao conhecimento ao mesmo tempo em que o impede de ser dominado por paixões e desejos. Desse modo a existência do sujeito moderno e racional

decorre do fato dele pensar, de que possa conhecer a si e ao mundo através da razão.

A emergência do Eu individual, dotado de razão, permitiu o questionamento da legitimidade de uma sociedade baseada em estamentos. Avançando na constituição do sujeito, posteriormente foram acrescentados outros atributos além da racionalidade, a compreensão que ele também tem sentimentos, emoções, que se relaciona com outros sujeitos, que o afetam e podem determinar parte do que ele é. Assim chegamos a seguinte definição de sujeito:

Concebido, como uma pessoa que existe no tempo e espaço, e que possui pensamentos, percepções, sentimentos, desejos e realizações. Trata-se de um ser complexo formado por diversas esferas como a biológica, a psicologia, a cultural, a moral e a política, sendo que o desenvolvimento dessas dimensões determinam o progresso e os rumos de nossa civilização (PEQUENO, 2010, p. 3).

Ou seja, Pequeno observa que embora o sujeito moderno geralmente seja definido por sua racionalidade, este também se constitui a partir de situações emocionais, onde muitas vezes os sentimentos e sensações determinam a maneira de seu agir. A compreensão do sujeito dos direitos humanos, por exemplo, está alicerçada na dignidade, como noção mais próxima da definição do humano, ao invés da razão.

De maneira que para Marconi Pequeno, a emergência do sujeito (e posteriormente do sujeito de direitos e ainda dos sujeitos dos direitos humanos) é uma das mais importantes conquistas da modernidade, pois essa noção serviu como princípio fundamental de organização de um novo modelo de vida social e caracterizou o indivíduo como uma pessoa detentora de dignidade, esta, por sua vez, definiu o próprio caráter do ser humano e alicerçou a constituição dos direitos humanos (PEQUENO, 2010).

Costas Douzinas (2009) reflete a maneira como as epistemologias criadas na modernidade centraram-se na ideia do Eu soberano, numa relação em que o Outro é reduzido ao reconhecido do Eu. Desse modo, o Outro é compreendido como ego. Assim, convencionou o Eu como o ponto de partida e chegada para organização da lei moderna. Assim, “a

discussão sobre direitos humanos torna-se a versão pós-moderna de justiça, ou melhor, a expressão do sentido da injustiça” (DOUZINAS, 2009, p.359), pois se relacionam com as situações de vulnerabilidades individuais e coletivas, estando ligados à resposta ao sofrimento humano e a defesa da dignidade. Representando, sobretudo, a demanda por justiça, embora, não se saiba onde ela resida num contexto cercado por injustiça.

Desse modo, Douzinas propõe um movimento que exige considerar outros elementos além do uso da razão e rever a centralidade do Eu, considerando primeiramente a existência do Outro. Para isso, o autor propõe uma “ética da alteridade”, de um exercício que começa com o Outro e desafia as maneiras pelas quais ele foi reduzido às representações do Eu (DOUZINAS, 2009, p. 354).

A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE DE DIREITOS HUMANOS

A temática da tolerância e a perspectiva da alteridade se somam na maneira como as relações humanas são construídas, e ainda, como ambas, podem juntas contribuir para formular novas formas de pensar e de agir. Destacamos aqui a contribuição da educação em direitos humanos. O campo da educação em direitos humanos no Brasil, principalmente no que se refere à modalidade não formal, retoma a tradição da educação popular no país, cuja maior expressão centrou-se na década de 1960, antes da imposição do regime militar. Nas palavras de Brandão, a educação popular é definida como:

três tendências sucessivas podem ser reconhecidas: 1) a educação popular é, em si mesma, um movimento de trabalho pedagógico que se dirige ao povo como instrumento de conscientização etc.; 2) a educação popular realiza-se como um trabalho pedagógico de convergência entre educadores e movimentos populares, detendo estes últimos a razão da prática, e os primeiros, uma prática do serviço, sem sentido em si mesma; 3) a educação popular é aquela que o próprio povo realiza, quando pensa seu trabalho político e constrói seu conhecimento (BRANDÃO, 2006, p. 92).

Brandão (2006, p.44) chama de *educação de adultos* é compreendida como desdobramento de “experiências compensatórias de reciclagem do saber escolar”, enquanto a *educação popular* seria aquela surgida objetivando a educação como um todo, num projeto que permita re-significação política, social e pedagógica. Nesse sentido o autor a diferencia de outras formas de educação para adultos, afirmando que a experiência da educação popular surgiu com as classes populares por meio de um movimento político.

Desse modo a educação popular está inserida na realidade, valorizando os sujeitos do processo formativo e a construção de saberes ligados a interesses específicos. Ela está orientada para leitura da realidade social, objetivando tanto a ampliação da consciência de classe, como a construção de diálogos com o contexto no qual o sujeito em formação está inserido (BRANDÃO, 2006).

Ao discutir a importância da leitura, Paulo Freire (1989, p. 9) afirma que ela “não se esgota na decodificação pura da palavra, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Para o autor, a leitura do mundo precede a leitura da palavra numa relação em que a linguagem e a realidade estão dinamicamente entrelaçadas, em que “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

Foi a partir da compreensão da importância da leitura e ao estabelecer relação entre texto e contexto que Freire (1989, p. 13) pode afirmar que a educação “é um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador”, que, longe de ser um trabalho de memorização mecânica, diz respeito ao ato de ensinar, no qual o alfabetizando se torna sujeito da educação. Então, o autor apresenta a conexão entre a leitura da palavra e a leitura do mundo.

Carlos rodrigues Brandão e Paulo Freire são importantes referências dos estudos sobre educação popular, são autores que nos fornecem elementos para compreensão dessa perspectiva educacional, cujo auge pode ser datado no período anterior ao período ditatorial. Contudo,

com a imposição do regime militar no Brasil, a maior parte das experiências de educação popular foram desarticuladas. Após o fim da ditadura militar no Brasil, o processo de redemocratização do país possibilitou que outras formas de educação não formal fossem (re)formuladas a partir do legado das experiências da década de 1960. Essas novas formas de organização social e novas propostas educacionais formuladas a partir do conceito de emancipação.

Após um período de fragilidade dos movimentos sociais, as décadas de 1970 e 1980 marcaram um período de resistência e da construção de bases para um processo de redemocratização no Brasil, em que a educação esteve fortemente envolvida. E nas décadas seguintes observamos a constituição da Educação em Direitos Humanos, onde a modalidade não formal ganha destaque e espaço, apoiada nas transformações políticas, econômicas que aconteciam no cenário brasileiro das décadas de 1980 e 1990 (PRÍNCEPE; DIAMANTE, 2011).

A educação ganha outro status de importância na era da globalização porque a demanda por informações e por conhecimento aumentou, fazendo com que haja diferença tanto na qualidade quanto no tipo de educação oferecida. Além disso, a diversidade cultural e o novo estágio de relacionamento mundial provocaram a discussão sobre reconhecimento do Outro como questão de cidadania. A centralidade da educação nos discursos e políticas sociais acontece porque a educação se constitui como um instrumento de democratização, de exercício de escolhas e de formação da conquista de direitos. Assim, a educação é abordada, por essa perspectiva, como promotora de mecanismos de inclusão social e acesso aos direitos de cidadania, sendo que esta é uma perspectiva ampliada da educação para outras formas, além da escola (GOHN, 1999).

Maria da Glória Gohn afirma que o objetivo principal da educação não formal é voltado para a cidadania, compreendida coletivamente. Há possibilidade do desenvolvimento da educação não formal junto aos grupos sociais organizados ou movimentos sociais. A autora faz uma importante diferenciação entre a educação não formal e outras propostas educacionais apresentadas como educação social. Para a autora, a última é uma modalidade que se dirige ao público excluído apenas para inseri-lo

no mercado de trabalho, enquanto a educação não formal volta-se “para o ser humano como um todo, cidadão do mundo, homens e mulheres” (GOHN, 2006, p. 32).

Entre as grandes preocupações da educação não formal está a adequação metodológica aos sujeitos atendidos, pois as metodologias utilizadas no processo de aprendizagem da educação não formal são orientadas a partir dos indivíduos e dos grupos destinatários, não sendo, portanto, conteúdos fechados, dados a priori, mas emergem das necessidades do grupo. Desse modo, a intencionalidade é um elemento importante de diferenciação na educação não formal, pois os conhecimentos adquiridos são pensados a partir do sujeito concreto, aqueles que participarão da formação, podendo ser jovens, mulheres, idosos, deficientes físicos e outros. Como existem intencionalidades nos processos e espaços da educação não formal, a autora nos aponta que há caminhos, percursos, metas e objetivos estratégicos que são propostos para o desenvolvimento das formações, mas que esses instrumentos podem se alterar durante o processo (GOHN, 2006).

Em relação à educação em direitos humanos, Celma Tavares (2007, p.488) diz que “ela é um campo recente tanto no contexto brasileiro como no latino-americano”, que tem vasta documentação, tratando da necessidade de sua implementação e fundamentação a partir de diretrizes nacionais e internacionais. Nesse texto, a ênfase foi dada a educação não formal, mas a autora apresenta a Educação em Direitos humanos como parte do direito à Educação, estando presente em diferentes níveis: educação básica, educação superior, educação não formal, dentre outras.

De acordo com Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (BRASIL, 2003), em relação às concepções e princípios da educação não formal, sua orientação é apresentada como voltada para construção de emancipação e autonomia, cuja implementação resulta de um processo permanente de sensibilização, de formação de consciência crítica a nível individual e também de grupos e movimentos sociais. Em sua apresentação, o PNEDH reflete sobre o processo de amadurecimento democrático do Brasil e afirma que vencido o período de ditadura militar, ainda há muito a ser realizado. O texto ressalta também as conquistas e os avanços no campo da construção de uma sociedade mais justa, fazendo en-

tender que a democracia é o alicerce para efetivação dos Direitos Humanos (BRASIL, 2003).

Nesta compreensão, a educação em direitos humanos está imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática. E é baseada em valores de tolerância, solidariedade, justiça social e sustentabilidade, orientada para formação de sujeito de direitos que se articula nas 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;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2003)

O PNDH 3 aponta para a importância da educação não formal, no que se refere à formação continuada em direitos humanos como estratégia para consolidar o Estado Democrático. De modo que a educação não formal tem se constituído e se fortalecido dentro da atual discussão da Educação em Direitos Humanos no Brasil, na qual a “educação é tanto um direito humano em si mesmo, como um meio indispensável para realização de outros direitos” (BRASIL, 2003, p. 10).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A curiosidade pelo Outro que é diferente de nós, existe há tempos. Voltemos ao caso da menina indígena Ishir e sua curiosidade “pelos estranhos olhos azuis” do forasteiro que visitava seu povo e observemos quão provocadora pode ser a presença do Outro. Esse foi só um exemplo dos muitos encontros de alteridade que podem ser citados quando a diferença se faz presente. E além de ilustrar experiências de alteridade, a diferença ajudou a constituir um campo de conhecimento, onde ela é compreendida, sobretudo, como diversidade. Assim, a alteridade não parte da vontade do Eu como se fosse uma opção, ela é na verdade a condição para sua existência segundo Levinas (*apud* RUIZ, 2010). Isso, porque o Outro é primeiro e é também condição necessária para relação, pois o sujeito é no final o resultado das relações com os outros. Para Levinas sem o Outro, o sujeito seria sequer um ser humano.

Por isso, Newton Bignotto (2004) se preocupa em evidenciar que a separação entre o diferente e o intolerável resulta de um conjunto de fatores que não dependem apenas da vontade de tolerar o outro, mas também da própria constituição histórica da figura da alteridade. Desse modo, nomear o outro e mesmo persegui-lo, equivale à criação de uma identidade do corpo político por sua negatividade, onde a indicação da civilização e suas conquistas têm ao lado seu avesso: a barbárie. Os gregos foram os primeiros a forjar uma imagem positiva de seu próprio desenvolvimento, delimitando um espaço do qual sua superioridade era afirmada em oposição aos outros povos, denominados bárbaros.

Numa operação por excelência de construção da identidade, o diferente entra neste processo para indicar o negativo, a alteridade a ser evitada e tudo que ficou perdido num passado do qual não conseguem se desvencilhar. Foi, dessa maneira, que os gregos atribuíram a si comportamentos honrados e virtuosos, enquanto que aos bárbaros atribuíram a falta ordem, a falsidade e a incapacidade de progredir. Desse modo, as definições: diferente e intolerável resultam na forma como populações inteiras serão tratadas, demarcando que tipo de comportamento será aceito

como tolerável e as ações que devem ser excluídas. Contrariando os muitos elogios que fazem a tolerância mostrando-a em seu caráter humano e individual, Bignotto (2004) acredita ser o caráter eminentemente político que se deve ressaltar.

Reis (2014) relembra que se a modernidade centralizou a figura do indivíduo, a declaração universal dos direitos humanos de 1948 se refere ao sujeito como pessoa. Isso equivale a mais que uma simples troca de palavra, a autora nos fala da diferenciação que essa mudança coloca pessoas ao lado de pessoas, afirmando que devem agir em relação aos outros, retirando-lhes da posição de centralizada em si mesmos. Em diálogo, Castor Ruiz (2010) apresenta o grande desafio que é educar na “perspectiva da consciência para a responsabilidade para o outro” e afirma que é preciso construir uma cultura da alteridade que nos faça olhar para os Direitos Humanos com os olhos da justiça, para além daquilo que foi estabelecido na lei.

É necessário admitir que os conteúdos dos direitos humanos têm colaborado para repensar a modernidade e as relações centralizadas no Eu e destacar sua capacidade criadora como possibilidade de expandir a sociedade, embora haja muitos limites na sua efetivação prática, principalmente sobre a perspectiva universal. É necessário dizer ainda, que não se quer ser determinista quanto ao papel têm que eles têm a cumprir na sociedade moderna, pois se os tomarmos como ponto de chegada em vez de caminho, muito de seu potencial será desperdiçado (DOUZINAS, 2009).

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação popular?* São Paulo: Brasiliense, 2006. 110 p.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação, Ministério da Justiça. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH*. Brasília: UNESCO, 2003.

- BIGNOTTO, Newton. Tolerância e diferença. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Civilização e Barbárie*. São Paulo: Cia. das Letras, 2004. p. 61-79.
- DOUZINAS, Costas. Os Direitos Humanos do Outro. In: DOUZINAS, Costas. *O fim dos direitos humanos*. São Leopoldo: Unisinos, 2009. Cap. 13. p. 349-374.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. 49 f. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf>. Acesso em: 17 out. 2017.
- GALEANO, Eduardo H. *Bocas do tempo*. Tradução Eric Nepomuceno. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. Aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.
- GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Educação não-formal, novo associativismo e terceiro setor no Brasil*. 1999. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/gemdec/art_gloria.html> . Acesso em: 17 out. 2016.
- PEQUENO, Marconi. O sujeito dos direitos humanos. In: FERREIRA, Lucia de Fátima Guerra; FERREIRA, Lucia de Fatima Guerra; PEQUENO, Marconi (Org.). *Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para educação em direitos humanos na filosofia*. João Pessoa: Editora Universitária, 2010. p. 153-188.
- PRÍNCIPE, Lisandra Marisa; DIAMANTE, Juliana. Desmistificando a Educação Não-Formal. Revista Acadêmica Eletrônica Sumaré, Sumaré, v. 2, n. 6, p.1-7, jun. 2011. Disponível em: <http://sumare.edu.br/Arquivos/1/raes/06/raesed06_artigo01.pdf>. Acesso em: 11 out. 2016.
- REIS, Helena Esser dos. O que nos faz agir? Discussões filosóficas sobre os fundamentos dos direitos humanos. *Prometeus: Filosofia*, São Cristóvão – SE, Brasil, v. 7, n. 16, p.1-12, jul. 2014.
- RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. *Os direitos humanos como direitos do outro*. In: Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Filosofia / Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Marconi Pequeno (Organizadores). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. 344 p. ISBN: 978-85-7745-570-6
- TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. Cap. 3. p. 487-503. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/29_cap_3_artigo_07.pdf>. Acesso em: 17 out. 2016.

VASCONCELLOS, Jorge. *Filosofia e Loucura: a ideia de desregramento e a filosofia*. In: AMARANTE, Paulo (Org.). *Ensaio: subjetividade, saúde mental, sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000. Cap. 1. p. 13-24.