

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O HUMANISMO SOCIAL, REPUBLICANO E DEMOCRÁTICO

Eduardo C. B. Bittar*

Resumo: Este artigo elege a linha metodológica do humanismo social, republicano e democrático como caminho para a educação integral, humanista, crítica e reflexiva que nos conduz à humanidade como auto-compreensão e como compreensão social, informando uma possível orientação à pedagogia da educação em direitos humanos.

Resumen: En este artículo se elige el enfoque metodológico del humanismo social, republicano y democrático como camino hacia la formación integral, humanista, crítica y reflexiva que lleva a una concepción de humanidad como autocomprensión y cómo comprensión social, reportando una posible orientación a la pedagogía de la educación en derechos humanos.

Palavras-Chave: Educação em direitos humanos – humanismo social, republicano e democrático – metodologia.

Palabras-Clave: Educación em derechos humanos – humanismo social, republicano y democrático – metodología.

Sumário: 1. Educação em Direitos Humanos e Educação Humanista; 2. Os horizontes da educação humanista em direitos humanos; Bibliografia.

*Livre-Docente e Doutor. Professor Associado do Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Pesquisador N-2 do CNPq.

1. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO HUMANISTA



educação em direitos humanos é uma das formas de exercício do *humanismo social, republicano e democrático*. O compromisso da *educação em direitos humanos* como o programa de afirmação, consolidação e ampliação da *democracia* está inserido em seu próprio conceito, na medida em que apenas reforça a centralidade e a importância do *direito à educação* como um *direito humano fundamental*.¹

É nessa exata medida que o *direito à educação* possui, enquanto exercício de humanismo, potência para desafiar, em nossa realidade, um passado de negligências formativas, de descaso no desenvolvimento da consciência político-participativa e de histórica herança de alienação social.² Daí a imbricação da educação em direitos humanos com o processo de afirmação, consolidação e ampliação dos horizontes democráticos.

O direito à educação é, nos termos do *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH* (2006, Introdução), um “direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos”. Sabendo da importância do direito à educação para a consolidação do acesso a outros direitos, é desta forma que o *humanismo social, republicano e democrático* contemporâneo não pode se desviar de considerar que suas tarefas se encontram ancoradas em duas dimensões centrais: 1.) assegurar na democracia um padrão de convívio político; 2.)

¹A respeito da correlação entre filosofia, direitos humanos e educação em direitos humanos, *vide* Carbonari et al., *Textos referenciais para a educação em direitos humanos*, 2.ed., 2013, e, também, *Sentido filosófico dos direitos humanos: leituras do pensamento contemporâneo*, 2006.

²“Os entraves que ao desenvolvimento da cultura intelectual no Brasil opunha a administração lusitana faziam parte do firme propósito de impedir a circulação de ideais novas que pudessem pôr em risco a estabilidade de seu domínio” (Holanda, *Raízes do Brasil*, 26. ed., 2004, p. 121).

fazer dos direitos humanos uma compreensão e uma prática socialmente inerente às trocas sociais.

É a partir destes dois vetores que a educação em direitos humanos aparece como a face educativa das preocupações da teoria política contemporânea, na forma da democracia deliberativa, na medida em que visa promover a transformação social enquanto promoção de níveis mais elevados de socialização, com base em *valores republicanos*, voltada para o *desenvolvimento humano mais integral* e para o *desenvolvimento social mais justo, livre e solidário*.

A educação com base em *valores republicanos* enfatiza a ideia de que o desenvolvimento da personalidade humana considera que os valores são *medidas* de comportamento que nos ajudam a tornear nossas formas de agir no mundo. Nessa linha de raciocínio, os valores servem para aguçar o senso de proporção na avaliação da realidade, depurar nossa percepção sobre os assuntos do espírito e aguçar o refinamento de nossas sensibilidades e sociabilidades. Não poderia ser diferente se fosse pensado que o papel da educação em direitos humanos de promover valores republicanos é o de uma *educação humanista*, no sentido a esta expressão atribuído por Edward Said,³ e é esta concepção que pressupõe *consciência, autonomia e crítica*.⁴

A *educação humanista* leva a pessoa ao centro do debate, e constrói tarefas de *respeito e igual consideração* à comunidade de *pessoas autônomas* em convívio, tomando-as como atores de uma comunidade moral, sabendo que a todos é deferido um conjunto de direitos, e que da união dos esforços soci-

³“Inversamente, jamais houve uma injustiça secreta vergonhosa, um castigo coletivo cruel ou um plano manifestamente imperial de dominação que não pudesse ser desmascarado, explicado e criticado. Sem dúvida, isso está também no âmago da educação humanista...” (Said, *Humanismo e crítica democrática*, 2007, p. 42).

⁴“Both saw the root of progress in the growing possibilities for criticism and the development of human capacities” (Brunner, *Reclaiming the Enlightenment*, 2004, p. 23).

ais em torno do comum, benefícios são criados para uma sociedade com melhores níveis de convívio social, econômico, político e cultural. Na concepção de autonomia moral construída pela teoria da democracia deliberativa de Rainer Forst, é possível afirmar que cada um é ao mesmo tempo autor de sua própria condição, e responsável na consideração de seus pares.⁵ Assim, a *autonomia* não é o caminho para o *egoísmo individualista*, nem para o *consumismo materialista*, e muito menos para o *autoritarismo social*, e sim para a construção de uma *reciprocidade social* fundada no *respeito do potencial racional e humano* contido em cada um(a).

Assim, a *educação humanista*, de um *humanismo social, democrático e republicano*, considera as regras de convívio não como regras de controle, mas como padrões de *regulação da sociabilidade racional*, enfatizando o caráter político do convívio, tratando do convívio como *desafio interpessoal*, na lógica de reconstrução de formas de ser e de saber que organizam a possibilidade do comum. Se a presença das regras deve estar pactuada, esclarecida e cumprida com precisão é, a todo tempo, descurada, desprestigiada, desprezada, ineficacializada e marginalizada, tem-se um estado de desrespeito e degradação das formas de sociabilidade possíveis. Nesse sentido, para que *ego* e *alter* possam construir processos de socialização de alto nível, é essencial pensar e agir em direitos, mas é também essencial pensar e agir em deveres.

Uma das primordiais tarefas da educação em direitos humanos, enquanto desafio na realidade brasileira contemporânea é criar o conjunto de valores, práticas e conceitos que suportem a vida cívica. O *front* das instituições e agremiações é importante, mas parece também prévio à criação das institui-

⁵“Pessoas autônomas moralmente respeitam a si e aos outros como autores e destinatários de pretensões morais; responsabilidade moral significa reconhecer o direito de cada pessoa à justificação recíproca. Como membro da comunidade moral, cada pessoa é uma ‘autoridade’ moral” (Forst, *Contextos da justiça: filosofia política para além de liberalismo e comunitarismo*, 2010, p. 319).

ções associativas, a cultura da igualdade, da confiança, do respeito às leis, da busca de justiça, do cultivo da reciprocidade social, do empenho comum pelos negócios públicos, pela união na liberdade e conquista de direitos.⁶ A luta de uma *ética republicana* tem a ver com a construção de níveis mais profundos de humanidade, e não mais rasos e pauperizados, para o que a educação, em suas diversas modalidades, tem papel central e decisivo.⁷ Da inexperiência na democracia à vida democrática, vai um largo lapso de preparação, formação, conscientização e desenvolvimento, cujos esforços não são inexpressivos no sentido das decisões sociais que implicam em fortalecimento dos rumos e do sentido da educação.

No coração do *humanismo republicano* está a ideia, central para a cultura dos direitos humanos, de que todos os seres humanos compartilham da *dignidade da pessoa humana*. Em seu último ensaio sobre o tema, intitulado *O conceito de dignidade humana e a utopia realista dos direitos humanos*,⁸ Jürgen Habermas afirma esta preocupação como sendo o centro da luta por direitos humanos. Por isso, esta expressão pode ser tomada como o fundamento dos direitos humanos, e, exatamente por isso, como lastro primordial das práticas da educa-

⁶Na qualificada opinião de Sergio Buarque de Holanda encontra-se a mesma preocupação de que a cultura dos direitos não é simples fruto da arte dos juriconsultos: “Escapa-nos esta verdade de que não são as leis escritas, fabricadas pelos juriconsultos, as mais legítimas garantias de felicidade para os povos e de estabilidade para as nações. Costumamos julgar, ao contrário, que os bons regulamentos e a obediência aos preceitos abstratos representam a floração ideal de uma apurada educação política, da alfabetização, da aquisição de hábitos civilizados e de outras condições igualmente excelentes” (Holanda, *Raízes do Brasil*, 26. ed., 2004, p. 178).

⁷“Só um acrisolado amor pela Cultura e pela Educação (e pela Educação para a Cidadania e os Direitos Humanos) por parte dos Republicanos (e todas as pessoas de boa vontade) poderá ainda travar uma proletarização e pauperização culturais e espirituais que nada de bom trazem à República” (Cunha, *Para uma ética republicana*, 2010, p. 206).

⁸“A dignidade humana, que é uma e a mesma em todo lugar e para cada um, fundamenta a indivisibilidade dos direitos fundamentais” (Habermas, *O conceito de dignidade humana e a utopia realista dos direitos humanos*, in *Sobre a constituição da Europa*, 2012, p. 16).

ção em direitos humanos.

2. OS HORIZONTES DA EDUCAÇÃO HUMANISTA EM DIREITOS HUMANOS

Ao se partir da concepção de que a *educação em direitos humanos* está pautada na ‘dignidade da pessoa humana’, os primeiros desafios que se encontram, no processo de sua implementação, tem a ver com a abrangência da expressão ‘dignidade da pessoa humana’ e com ‘os processos de ensino/aprendizagem’ em educação em direitos humanos. Considerando o primeiro destes desafios, para que a expressão não nos deixe no ar, é de fundamental importância contextualizar, historicizar, precisar a expressão, para que se possam analisar as demandas que cria, do ponto de vista prático e concreto, especialmente considerada a realidade brasileira. Considerando, simultaneamente, o segundo destes desafios, é necessário compreender o conjunto das tarefas que a educação em direitos humanos cria para a reconstrução de práticas e saberes em transformação, erguendo possibilidades e alternativas de ação num contexto de emergência de múltiplos fatores de complexidade social.

Estes dois desafios iniciais já rompem a camisa de força das concepções tradicionais de educação, para afirmar que a concepção de educação em direitos humanos é vertiginosamente diversa daquela de *educação* como *treinamento*, como *ades-tamento*, como *controle* ou como mera *disciplina*. Essa observação é importante e necessária, antes que avance no tratamento do tema, considerando a observação de Zygmunt Bauman acerca do processo de modernização e da formulação do projeto racionalista da *educação moderna*, centralizadora e controladora.⁹

⁹“Isso não significa cometer um erro de assincronia; o postulado de uma sociedade administrada, conscientemente projetada, planejada e supervisionada pelo poder

Numa perspectiva crítica, a educação em direitos humanos, compromissada com uma *educação humanista*, deve superar a tendência à *educação técnica*, o que significa superar a ideia de que o que precisamos é apenas treinar para o trabalho e o mundo profissional; precisamos formar *para a vida, para horizontes utópicos, para a democracia, para a liberdade com responsabilidade, para a consciência política, para o convívio pacífico, para o desenvolvimento moral, para o exercício de virtudes republicanas*. A educação deve ser capaz de fomentar o desenvolvimento de *potenciais humanos* que perpassam não apenas a dimensão do preparo para a vida profissional, mas que apontam para os múltiplos aspectos (físicos, morais, psíquicos, afetivos, sexuais, intelectuais, sociais, políticos, culturais, estéticos, religiosos, profissionais, científicos, econômicos) de *nosssa própria humanidade*.¹⁰

As tarefas da educação em direitos humanos, em seu diverso e extenso papel formador, apontam para a necessidade do desenvolvimento da consciência ampla em torno de nossa própria humanidade e, também, em torno da humanidade do outro, favorecendo a disseminação generalizada e social de que todos somos parceiros do meio social, sendo o espaço público o elo de integração entre o eu e o outro, lugar das práticas de afirmação da cidadania como elemento comum a todos(as),

centralizado que a Revolução Francesa promoveu com vigor nada mais era que o produto final do discurso originado pela Era da Razão e continuado pela Era do Iluminismo” (Bauman, *Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais*, 2010, p. 102).

¹⁰Neste mesmo sentido, a preocupação de formar no espírito humanista: “O humanismo jurídico moderno, portanto, recupera o sentido dos direitos humanos na valorização do homem e de sua capacidade de ser o construtor de seus atos e de suas representações. Sobretudo, restaura-se a conexão de que a subjetividade não deve ser confundida com independência, mas sim com autonomia, reveladora de uma dimensão humanista e intersubjetiva. Por conseguinte, preenchem-se as condições indispensáveis para que os direitos humanos constituam o vértice para onde confluem as exigências mínimas de respeito à pessoa humana, tendo como fundamento consagrador a dignidade humana” (Silveira, Bentes, *A arte de ensinar a estudar o direito: mediar, sensibilizar, humanizar*, 2012, p. 79).

necessário para que em conjunto sejam possíveis os avanços, as conquistas, as práticas e a cultura favoráveis à realização de uma forma de viver saudável, justa, igualitária, inclusiva, diversa, livre, fraternal e solidária.

O desenvolvimento humano não se restringe a uma dessas latitudes, devendo-se, onde e quando possível, aproximar os esforços da educação, *formal e não-formal*, no sentido de uma *educação integral*, aquela para a qual, a dignidade da pessoa humana é considerada o elemento de maior centralidade e valor, de onde decorrem todos os demais como apêndices ou decorrências.¹¹ Nessa linha de atuação, busca-se formar na educação para o desenvolvimento pleno da personalidade humana, com horizonte amplo de visão de mundo, habilitando-se pela formação aproximar-se dos múltiplos aspectos do mundo objetivo, do mundo subjetivo e do mundo social.

A *educação tradicional* está limitada pela preocupação com a decifração do mundo objetivo, *empobrecendo* a visão de mundo que se pode alçar através dos largos horizontes formativos. Não por outro motivo, a tarefa da *educação em direitos humanos* explode a concepção segundo a qual se deve formar nos recortes cartesianos e cientificistas do mundo objetivo, na enciclopédia das ciências formais e nas habilidades técnicas do trabalho, para promover, na esteira das reflexões de Charles Taylor, um *iluminismo de valores socialmente relevantes*,¹² o

¹¹No que tange à educação formal em direitos humanos, especialmente a que afeta educação infantil e educação básica (ensino fundamental e ensino médio), note-se a importância da educação integral a partir do parâmetro de proteção que segue estabelecido pela *Declaração dos Direitos da Criança da ONU*, de 1959, especialmente em seu *Princípio 2*: “A criança gozará proteção social e ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade”.

¹²“A verdadeira experiência do Iluminismo é a de uma luta por entre essa condição de cegueira para chegar à perfeição” (...) “O ponto nodal dessa narrativa de luta é o exercício da razão desacorrentada, levando ao desmascaramento do erro, o que, por sua vez, reconhece e, assim, liberta a dignidade da natureza” (Taylor, *As fontes do self: a construção da identidade moderna*, 4.ed., 2013, p. 451).

que concepção esta que encontra inteiro apoio e sustentação nos vetores normativos do constitucionalismo democrático contemporâneo.¹³

Assim, nos termos da Introdução ao *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH, 2006), pode-se considerar a educação em direitos humanos “...como um 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; 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”.¹⁴

Apesar de sua aberta concepção, e de um conceito que implica tarefas precisamente identificadas, a educação em direitos humanos não tem caráter salvacionista, sendo por si só, e isoladamente, incapaz de reequilibrar uma série de desordens sociais sucessivas, simultâneas e que sobrecarregam a ordem social na realidade brasileira contemporânea. Por isso, tem-se a

¹³É precisa a observação de Paulo Ferreira da Cunha, divisando de um lado, o excesso de controle do Estado, e, de outro lado, a tarefa de educar para a autonomia dos cidadãos: “O que se proíbe nele é o dirigismo estadual, típico do totalitarismo, da ideologia oficial etc. Mas não se poderá proibir, a este pretexto, a educação jurídica, cívica, para a cidadania, para os direitos humanos. O ensino da própria Constituição e dos seus valores. Seria contra-senso suicida” (Cunha, *Princípio republicano e virtudes republicanas*, in *Educação e metodologia para os direitos humanos* (Bittar, Eduardo C. B., org.), 2008, p. 54).

¹⁴Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, Introdução, 2009, p. 25.

clara consciência de que se trata de um campo relevante de ação, mas não se trata do exclusivo campo de ação para a transformação social, devendo-se somar às demais preocupações já expostas no campo das práticas de conquista de cidadania, de participação social e democracia deliberativa. Sem ilusões, há que se considerar que as grandes questões dos tempos de hoje não serão facilmente desvanecidas, como se pensou ao longo da construção do arquétipo da educação iluminista e racional, na transição do mundo medieval ao moderno.¹⁵

Mas, e considerando exatamente estes fatores, a educação em direitos humanos *pode* e *deve*, nos seus termos, estimular a busca desta ‘*utopia realista*’ contida nos valores dos direitos humanos, na visão de Jürgen Habermas, que nos fazem superar, por práticas e ações, as doses de rudeza de uma realidade infensa, em seu cotidiano nos espaços públicos atuais, à humanização do convívio, onde as degradadas condições de convívio se manifestam. Sua tarefa é, exatamente por isso, de importância e urgência claramente definidas, devendo se afirmar com muita clareza na linha de que a modernização social com respaldo moral é aquela que, seguindo a lição de Charles Taylor, promove a elevação do *respeito aos direitos humanos* nas interações sociais.¹⁶

Dadas estas premissas, os desafios para a educação em direitos humanos não são poucos, especialmente considerado o atual contexto, pois se revela aos nossos olhos a imensidão da tarefa a ser realizada, o *déficit* de absorção das exigências normativas do setor, e as tarefas de desenvolvimento humano aí

¹⁵“Padres, *vieilles femmes* e provérbios antigos foram selecionados como representações das forças das trevas” (Bauman, *Legisladores e intérpretes*: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais, 2010, p. 104).

¹⁶ “Falar de direitos humanos universais, naturais, é vincular o respeito pela vida e integridade humanas à noção de autonomia. É conceber as pessoas como colaboradores ativos no estabelecimento e garantia do respeito que lhes é devido. E isso exprime uma característica central de nossa perspectiva moral ocidental moderna” (Taylor, *As fontes do self*: a construção da identidade moderna, 4.ed., 2013, p. 26).

implicadas.¹⁷ Mas, o desafio não é do governo, mas da inteira sociedade, que pode mobilizar esforços em todos os campos, para convergir em torno das preocupações traçadas pelo PNEDH, através de seus eixos. Também, o desafio não é local ou regional, e sim global,¹⁸ se encontrando como questão formulada e a ser vencida como um desafio de implementação valioso e atual. E este desafio se dá na exigência de uma *reintegração da escola à vida*, na *reconexão da escola à realidade*, no *restabelecimento da relação entre vida e aprendizagem*, sabendo-se serem estes os pontos de força da reflexão a respeito do espírito da educação crítica e preparada para lidar com os desafios simultâneos da *modernização* e da *individualização*.¹⁹

Se o processo de modernização implica violências sociais, e se a realidade contextual se traduz em absurdização da co-existência e do convívio, o *lugar da educação é o da resistência*.²⁰ Todos esses elementos são de fundamental e decisiva importância quando se trata de combater as formas de violên-

¹⁷Na linha de raciocínio dos estudos de Flávia Schilling: “Em tempos difíceis para todos os que trabalham com educação, talvez o maior desafio seja o do debate sobre como unir a reflexão sobre os tempos contemporâneos, sobre a violência, com o conceito de cidadania democrática que pressupõe uma constituição de prováveis sujeitos éticos, livres, dotados de palavra, racionais e sensíveis, com direito a ter direitos” (Schilling, *Educação e direitos humanos*: percepções sobre a escola justa, 2014, p. 16).

¹⁸“Esto incluye la formación de conductas morales básicas, así como una consciencia de la responsabilidad social (y ecológica), autocrítica y disposición al desenvolvimiento personal ulterior” (Brater, Michel, Escuela y formación bajo el signo de la individualización, in Beck, Ulrich (org.), *Hijos de la libertad: contra las lamentaciones por el derrumbre de los valores*, in *Hijos de la libertad*, 2006, p. 137).

¹⁹“En ello, la demanda central a la evolución de la escuela del futuro debiera hallarse em reintegrar la escuela a la vida, en dar lugar al aprendizaje allí donde tiene lugar la vida” (Brater, Michel, Escuela y formación bajo el signo de la individualización, in Beck, Ulrich (org.), *Hijos de la libertad: contra las lamentaciones por el derrumbre de los valores*, in *Hijos de la libertad*, 2006, p. 148).

²⁰Daí, a tarefa de recusa da violência na educação formal e no espaço escolar: “Para Adorno, a principal tarefa da educação seria a de construir um mundo que pudesse opor-se a novos Auschwitz, ou seja, caberia à educação a recusa da violência” (Schilling, *Educação e direitos humanos*: percepções sobre a escola justa, 2014, p. 16).

cias, as intolerâncias, a opressão social, a ausência de cidadania, a invisibilidade do outro, a narrativa distorcida da história, o individualismo, o consumismo, a massificação da alienação, a banalização da existência e a amplificação das injustiças, para o que uma já avançada e enorme contribuição nacional vem se avolumando nos últimos anos de acúmulo de experiências e práticas pedagógicas, de produção de materiais didático-pedagógicos, de disseminação de conteúdos, de produção de textos, de formação de educadores e de investigação e pesquisa.²¹



BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 3. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

²¹O crescimento exponencial de materiais didáticos e pedagógicos, de referências de experiências e discussões conceituais fundamentadas tem crescido enormemente, como indicam os avanços da bibliografia na área, a exemplo de: Monteiro Silva (org.). *Educação superior: espaço de formação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2013; Candau, (et al.). *Educação em direitos humanos e formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2013; Monteiro Silva; Tavares (orgs.). *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010; Mühl; Mainardi; Siviero; Carnobari; Rosin; Carnobari, (orgs.). *Textos referenciais para a educação em direitos humanos*. passo fundo: Ifibe, 2013; Bentes; Salles. *Mediação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: Lumen juris, 2012; Souza Junior; Bicalho de Souza, et al. (orgs.). *Educando para os direitos humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade*. Porto Alegre: Síntese, 2004; Ferreira; Zenaide; Gentle (orgs.). *O ECA nas escolas*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013; Calissi; Silveira (orgs.). *O ECA nas escolas: perspectivas interdisciplinares*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012; Dias; Ferreira; Zenaide (orgs.). *O ECA nas escolas: construindo possibilidades de promoção dos direitos das crianças e adolescentes*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013; Zenaide; Ferreira; Gentle (orgs.). *O ECA nas escolas: reflexões sobre os seus 20 anos*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

- _____. Educação após Auschwitz, in *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, ps. 104-123, 1995.
- BAUMAN, Zygmunt. *Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais*. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BECK, Ulrich (org.). *Hijos de la libertad*. Traducción de Mariana Rojas Bermúdez. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- BENTES, Hilda Helena Soares; SALLES, Sergio de Souza. *Mediação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.
- BITTAR, Eduardo C. B. Filosofia crítica e filosofia do direito: por uma Filosofia Social do Direito, in *Revista CULT*, ano 10, n. 112, ps. 53-55, abr.2007.
- _____. *Democracia, justiça e direitos humanos: estudos de Teoria Crítica e Filosofia do Direito*. São Paulo: Sarai-va, 2011.
- _____. *Democracia, justiça e emancipação social: reflexões jusfilosóficas a partir do pensamento de Jürgen Habermas*. São Paulo: Quartier Latin, 2013.
- _____. O Decreto no. 8243/2014 e os desafios da consolidação democrática brasileira, in *Revista de Informação Legislativa*, Ano 51, Número 203, Brasília, Senado Federal, Secretaria de Editoração e Publicações, Julho/Setembro - 2014, p. 07-38.
- _____. Os direitos humanos e a sensibilidade estética: educação em direitos humanos, resistência e transformação social, 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, orgs.), Editora Universitária da UFPB, João Pessoa, 2011, ps. 169-188.
- BRONNER, Stephen Eric. *Reclaiming the Enlightenment: to-*

- ward a politics of radical engagement. New York: Columbia, 2004.
- CALISSI, Luciana; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (orgs.). *O ECA nas escolas: perspectivas interdisciplinares*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.
- CANDAU, Vera (et al.). *Educação em direitos humanos e formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2013.
- CAPUCHO, Vera. *Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2012.
- CARBONARI, Paulo (org.). *Sentido filosófico dos direitos humanos: leituras do pensamento contemporâneo*. Passo Fundo: Ifibe, 2006.
- _____; MÜHL, Eldon Henrique; MAINARDI, Elisa; SIVIERO, Iltomar; CARBONARI, Márcia; ROSIN, Nilva (orgs.). *Textos referenciais para a educação em direitos humanos*. 2.ed. Passo Fundo: Ifibe, 2013.
- CUNHA, Paulo Ferreira da. *Para uma ética republicana*. Lisboa: Coisas de Ler, 2010.
- _____. Princípio republicano e virtudes republicanas, in *Educação e metodologia para os direitos humanos* (Bittar, Eduardo C. B., org.), Editora Quartier Latin, p. 27-56, 2008.
- DAGNINO, Evelina, Sociedad civil, espacios públicos y construcción democrática em Brasil: límites y posibilidades, in *Sociedad civil, esfera pública y democratización em América Latina: Brasil* (Dagnino, Evelina, coord.), UNICAMP, Fondo de Cultura Económica, México, p. 369-395, 2002.
- DAHL, Robert A. *A democracia e seus críticos*. Tradução de Patrícia de Freitas Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- DIAS, Adelaide; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENNAIDE, Maria de Nazaré Tavares; (orgs.). *O ECA nas*

- escolas: construindo possibilidades de promoção dos direitos das crianças e adolescentes.* João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.
- FORST, Rainer. *Contextos da justiça: filosofia política para além de liberalismo e comunitarismo.* Tradução de Denilson Luís Werle. São Paulo: Boitempo, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade.* 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HABERMAS, Jürgen. *Sobre a constituição da Europa: um ensaio.* Tradução de Denilson Luiz Werle; Luiz Repa; Rúrion Melo. São Paulo: UNESP, 2012.
- _____. *Direito e democracia: entre facticidade e validade.* vs. I e II. 2.ed. Tradução de Flávio Beno Siebenichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- _____. *Modernity and postmodernity, in Culture and society: contemporary debates,* Cambridge, Cambridge University Press, s.d., ps. 342- 354.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil.* 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: gramática moral dos conflitos sociais.* Tradução Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.
- _____. *Crítica del agravio moral: patologías de la sociedad contemporánea.* Traducción de Peter Storandt Diller. Revisión de la traducción, edición e introducción Gustavo Leyva. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.* Brasília: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2006.
- SAID, Edward. *Humanismo e crítica democrática.* Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Le-

tras, 2007.

SCHILLING, Flávia Inês. *Educação e direitos humanos: percepções sobre a escola justa*. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVEIRA, Carlos Frederico Gurgel Calvet da; BENTES, Hilda Helena Soares. *A arte de ensinar a estudar o direito: mediar, sensibilizar, humanizar*. Rio de Janeiro: Universidade Católica de Petrópolis/ FAPERJ, 2012.

TAYLOR, Charles. *As fontes do self: a construção da identidade moderna*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral; Dinah de Abreu Azevedo. 4. Ed. São Paulo: Loyola, 2013.

VIOLA, Sólton Eduardo Annes. *Direitos humanos e democracia no Brasil*. Rio Grande do Sul: Unisinos, 2008.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Lucia Lemos; TOSI, Giuseppe; MOURA, Paulo V. de. *A formação em direitos humanos na universidade*. João Pessoa: UFPB, 2006.

_____; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; GENTLE, Ivanilda Matias (orgs.). *O ECA nas escolas: reflexões sobre os seus 20 anos*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.