

MULTIDIMENSIONALIDADE, INTERLOCUÇÃO E INTERAÇÃO DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

CRISTÓVÃO TEIXEIRA RODRIGUES SILVA 

Doutorando em Educação / PPGEd/UFRN

E-mail: cristovao.teixeira@urca.br

ANTONIO BASILIO NOVAES THOMAZ DE MENEZES 

Doutorado em Educação / UFRN

E-mail: gpfe.ufrn@gmail.com

RESUMO

A Educação em Direitos Humanos (EDH) tem como objetivo amplo a formação de uma sociedade solidária, para tanto, adota práticas educativas multidimensionais, na articulação entre sujeitos, saberes e metodologias. Partindo de tais ideias, este artigo busca responder a seguinte pergunta: *quais princípios que estruturam a multidimensionalidade da educação em direitos humanos, para a formação de uma sociedade solidária, podem ser formulados a partir das condições de entendimento dialógico presentes no mundo da vida?* O estudo desenvolve-se em uma perspectiva teórica e abordagem dedutiva, com o uso da revisão de literatura. Inicialmente, apresenta-se o conceito de educação como processo dialógico e multidimensional para, em seguida, indicar o sentido de multidimensionalidade na EDH. Na segunda parte, trata-se dos princípios estruturantes EDH, a partir da ideia de solidariedade como interlocução e diálogo. Ao final, compreende-se que a estrutura dialógica do mundo da vida serve de fundamento para os princípios: interlocução de saberes e da interação dialógica entre sujeitos. Tais princípios orientam as práticas multidimensionais para além do conhecimento técnico-científico, incluindo aspectos normativos-sociais e subjetivos, através de práticas educativas baseadas no diálogo e na crítica reflexiva, que leva à formação de sujeitos comprometidos com o respeito à diferença e à coordenação social através do entendimento.

Palavras-Chave: Multidimensionalidade; Educação em Direitos Humanos; Diálogo.

MULTIDIMENSIONALITY, INTERLOCUTION AND DIALOGICAL INTERACTION IN HUMAN RIGHTS EDUCATION

ABSTRACT

Human Rights Education (HRE) has as its broad objective the formation of a solidary society, so it adopts multidimensional educational practices, in the articulation between subjects, knowledge and methodologies. Based on such ideas, this article seeks to answer the following question: *which principles that structure the multidimensionality of human rights education for the formation of a solidary society can be formulated from the conditions of dialogic understanding present in the world of life?* The theoretical study is developed from a deductive approach, with the use of literature review. Initially, the concept of education is presented as a dialogic and multidimensional process, followed by indicating the meaning of multidimensionality in the HRE. The second part deals with the structuring principles of HRE, based on the idea of solidarity as interlocution and dialogue. In the end, it is understood that the dialogic structure of the lifeworld serves as a foundation for the principles: interlocution of knowledge and dialogic interaction between individuals. Such principles guide

multidimensional practices beyond technical-scientific knowledge, including normative-social and subjective aspects, through educational practices based on dialogue and reflective criticism, which leads to the formation of individuals committed to the respect for difference and social coordination through understanding.

Keywords: Multidimensionality; Human Rights Education; Dialogue.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Como instrumento de transmissão de saberes culturais, normas sociais e formação de personalidades individuais, as práticas educativas podem contribuir para a aproximação entre conhecimentos e contextos de vida, fomentando relações intersubjetivas solidárias. Para isso, requer estruturar-se na noção multidimensional do processo de ensino-aprendizagem, englobando aspectos técnico-cognitivos, social-normativos e de subjetivo-expressivos. O desafio que se apresenta às práticas educativas, nas sociedades atuais, em grande medida construídas a partir de saberes neutros/objetivos e de relações sociais mediadas pelo poder e pelo lucro, é a integração entre conteúdos, relacionamentos intersubjetivos e metodologias, rompendo com perspectivas pedagógicas tecnicistas, individualistas e descontextualizadas.

Tais questões são ainda mais evidentes ao se tratar da Educação em Direitos Humanos (EDH), a qual está voltada para a formação de sujeitos solidários. Por isso, é preciso refletir sobre as práticas que envolvem a EDH e seus princípios estruturantes, que, segundo a literatura especializada e os documentos político-pedagógicos, são ações educativas multidimensionais. *A priori*, a EDH compromete-se com uma perspectiva educativa ampla e integrativa, aproximando conteúdos e contextos sociais, em um ambiente de respeito às diferenças.

O artigo busca uma resposta para o seguinte problema *quais princípios que estruturam a multidimensionalidade da educação em direitos humanos, para a formação de uma sociedade solidária, podem ser formulados a partir das condições de entendimento dialógico presentes no mundo da vida?* A resposta pode ser construída a partir dos elementos centrais das relações comunicativas, que tomam o mundo da vida – integrado pelas dimensões objetivas, social e subjetiva – como referência para produção de entendimentos linguísticos, consensos sociais e saberes. A noção de multidimensionalidade do mundo da vida permite que se pense na ampliação do processo de ensino-aprendizagem para além de saberes técnicos-

cognitivos, englobando saberes normativos e subjetivos, em relações intersubjetivas pautadas pela não-coercibilidade e na igualdade entre os envolvidos.

Trata-se de um estudo de abordagem dedutiva, partindo da ideia geral de relações comunicativas para fundamentar princípios estruturante para a EDH. Os objetivos fixados são exploratórios, voltados para a reflexão crítica sobre a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem, entendendo que a EDH somente pode cumprir seu objetivo se estiver alicerçada em práticas dialógicas de interação entre sujeitos e de produção de saberes. Usa-se a revisão de literatura como procedimento metodológico para apresentar as discussões e a formulação de interpretações dos conceitos apresentados.

O texto está estruturado em duas partes. Na primeira, discute-se a noção de multidimensionalidade do mundo da vida e como estruturalmente está ligado às práticas educativas, em seguida, apresenta-se o seu sentido específico nas delimitações político-pedagógicas da EDH. Na segunda parte, aborda-se o conceito de sociedade solidária, a partir das noções de intersubjetividade, pluralismo e reciprocidade, como objetivo da EDH, e, ao final, apresenta-se a proposta dos princípios estruturantes para a EDH, com base em uma perspectiva dialógica das relações intersubjetivas e produção de saberes.

2 MULTIDIMENSIONALIDADE NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

2.1 Mundo da vida e práticas educativas multidimensionais

A estrutura das relações comunicativas, que formam e tomam como base o mundo da vida, pode servir de fundamento para entender como o saber é contextual e intersubjetivo, exigindo sempre justificação diante de contestação alheia. Segundo Habermas, o mundo da vida é “[...] o lugar transcendental em que os falantes e ouvintes se encontram [...]” (2019, p. 231). Este espaço permite que as pessoas, em atos cotidianos de comunicação, possam levantar “[...] a pretensão de que suas exteriorizações condizem com o mundo objetivo, social ou subjetivo; e onde podem criticar ou confirmar tais pretensões de validade, resolver seu dissenso e obter consenso” (HABERMAS, 2019, p. 231). A racionalidade que aí opera baseia-se na necessidade de justificação de qualquer exteriorização linguística, em referência ao

conjunto de elementos simbolicamente compartilhado, o que permite a formação de consensos intersubjetivamente validados como verdadeiros, corretos e sinceros.

É no diálogo que os humanos constroem seus saberes sobre os três aspectos especializados do mundo da vida: cognitivo, social e subjetivo. A comunicação linguística permite aos humanos construir intersubjetivamente representações do “[...] mundo objetivo (enquanto totalidade das entidades sobre as quais são possíveis enunciados verdadeiros) [...]”; formulações normativas que dizem respeito ao “[...] mundo social (enquanto totalidades das relações interpessoais reguladas legitimamente) [...]”; e experiências que integram o “[...] mundo subjetivo (enquanto totalidade das vivências às quais o falante tem acesso privilegiado e que ele pode manifestar de modo veraz diante de um público)” (HABERMAS, 2019, p. 221).

A partir da análise do uso cotidiano da linguagem é possível identificar algumas condições pressupostas que caracterizam e permitem o diálogo, como a permanente possibilidade de questionamento, produzindo “[...] necessidade de validação, explicação e justificação [...]” (MARCONDES, 2012, p. 45). Além disso, os interlocutores precisam, em princípio, ter confiança recíproca, o que envolve suposição de veracidade, correção e sinceridade dos atos de fala. É no diálogo que os erros, as incoerências e incompletudes das visões de mundo são interrogadas, o que leva os interlocutores à transformação permanente dos seus saberes.

A comunicação acontece no abandono de posições egoístas e assunção de posição solidária entre falantes, no reconhecimento que os outros podem criticar os saberes apresentados e exigir apresentação de razões. As referências aos critérios de validade do mundo da vida, mesmo especializados em aspectos distintos, é reflexiva e multidimensional, o que faz com que os processos de aprendizagem, na formação, transmissão e reprodução cultural, normativa e subjetiva, ocorrem de forma simultânea (BANNEL, 2013).

O compartilhamento intersubjetivo do mundo da vida é base do saber humano, permitindo construir “[...] a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. [...] o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (CHARLOT, 2000, p. 78). A linguagem, enquanto sistema simbólico, permite ao sujeito relacionar-se consigo, na formação das personalidades e individualidades, que são preenchidas pelos desejos, prazeres e crenças; com o outro, nas relações sociais travadas entre os seres humanos, desde as interações mais íntimas e particulares, até as formações comunitárias e sociais; e com

o mundo objetivo, conhecimentos adquiridos sobre os fenômenos e acontecimentos que são externos e independentes dos sujeitos, que já existiam e continuaram a acontecer após a passagem de cada um (CHARLOT, 2000).

A produção dos saberes segue as condições para realização da comunicação: interação dialógica entre sujeitos que se reconhecem com igual capacidade de ação e fala; entendimento pressuposto sobre critérios de validade; crítica e justificação de qualquer exteriorização linguística. Rompe-se, desta forma, com ideias unidimensionais sobre a construção do conhecimento, que se atém apenas ao que pode ser validado como verdadeiro ou objetivo, renegando questões social-normativas e de formação da personalidade individual. A constituição do sujeito e do saber “[...] não pode deixar de ser concomitantemente, científico-técnica e ético-política” (MÜLH, 2016, p. 111).

A partir das características solidárias da comunicação humana, é possível pensar fundamentos para a educação como um processo multidimensional, envolvendo sujeitos, saberes e metodologias. Para Franco e Pimenta (2016, p. 543), a atividade de ensino “[...] é fenômeno complexo realizado entre os sujeitos professores e alunos, situados em contextos, imbricado nas condições históricas e mediado por múltiplas determinações”. As práticas educativas são expressão da capacidade comunicativa baseada no compartilhamento dos critérios de validade que formam mundo da vida. Pensar a educação de forma fragmentada, em que a teoria não se alinha à vida cotidiana ou as normas sociais dissociadas de qualquer processo de reflexão crítica intersubjetiva, deturpa os mais básicos elementos da comunicação.

As relações que tomam o mundo da vida como elemento de entendimento realizam-se através de uma racionalidade estruturada na crítica reflexiva e na reciprocidade. Daí, decorre que todo conhecimento precisa ser justificado, a “[...] validade de qualquer saber depende, sempre de novo, da possibilidade de justificação da sua validez diante das exigências de um saber de fundo do mundo da vida” (MÜLH, 2016, p. 104). O conhecimento técnico-cognitivo sobre o mundo objetivo não pode ser tratado de forma isolada das demais dimensões do mundo da vida, nesse sentido, todo o saber e, conseqüentemente, a aprendizagem são multidimensionais, pois são preenchidos de aspectos normativos e subjetivos.

Inserido no mundo da vida, o processo de ensino-aprendizagem é aquele que compreende dimensões humana, técnica e político-social em permanente articulação (CANDAU, 2012). A dimensão humanista refere-se à relação interpessoal, “[...]”

eminentemente subjetiva, individualista e afetiva [...] aquisição de atitudes tais como: calor, empatia, consideração positiva incondicional” (CANDAU, 2012, p. 14). As atitudes e a imagem de si, que formam a personalidade de cada sujeito, são produzidas e influenciadas pelo processo de educativo, em relação de mútua interferência.

A dimensão técnica do ensino-aprendizagem designa a “[...] ação intencional, sistemática, que procura as condições que melhor propiciem a aprendizagem” (CANDAU, 2012, p. 15). Enquanto prática social, formal ou informal, há sempre uma intenção na educação, seja de transmissão, compreensão ou construção de saberes específicos. O que será ensinado e como o será faz parte da dimensão técnica. Nas sociedades modernas este talvez seja o aspecto mais evidente, especialmente a partir da formação das escolas e do ensino formal, que é estruturado e executado a partir de teorias que buscam maximizar sua eficiência.

A relação interpessoal e a aplicação de uma técnica ocorrem sempre em um contexto situacional, por isso “[...] a dimensão político-social lhe é inerente. Ele acontece sempre numa cultura específica, trata com pessoas concretas que têm uma posição de classe definida na organização social em que vivemos” (CANDAU, 2012, p. 16). A educação é impactada e produz efeitos na realidade vivida, assim não pode se fechar em si. A consciência de tal dimensão permite-se que seja projetado o futuro com base em uma perspectiva crítica do presente.

A atividade multidimensional de ensino-aprendizagem, conforme Melo e Pimenta (2018), está alicerçada em alguns princípios, dentre os quais pode-se destacar: ensinar com pesquisa; relações dialógicas; processos de rede de saberes e processos de práxis. Privilegia-se na educação as práticas que estão alicerçadas em problemas, perguntas, trocas, descobertas, colaboração e interatividade. Tem-se a construção de relações dialógicas e processos de rede de saberes, adotando-se as noções de pluralidade nas formas existir e diferença nas formações de saberes. A práxis refere-se à reflexão sobre a ação, de tal modo que os sujeitos estejam em permanente análise das ações educativas, que privilegiam a transformação e o realinhamento permanente (MELO; PIMENTA, 2018).

2. 2. Práticas multidimensionais na educação em direitos humanos

A EDH assenta-se, como opção político-educacional, em práticas multidimensionais que integram sujeitos, saberes e metodologias, para dar de conta da aprendizagem nos aspectos cognitivos (conhecimentos e técnicas), normativos (atitudes e comportamentos) e subjetivos (valores, sentimentos e desejos) (UNESCO, 2012). O Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (PMEDH), da UNESCO (2007), descreve a EDH como práticas educativas voltadas à “[...] atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados” (UNESCO, 2007, p. 1). Além de saberes cognitivos, preocupa-se com a aprendizagem de saberes normativos e subjetivos.

No mesmo sentido, em Candau (2007), é possível encontrar alguns objetivos político-sociais da EDH: “[...] formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento e educar para o ‘nunca mais’ [...]” (CANDAU, 2007, p. 404). A noção de sujeitos de direito poderia ser substituída pela ideia de sujeitos integrais, isto é, para além daqueles que sabem, conhecem ou têm domínio técnico-cognitivo sobre direitos positivados. A integralidade refere-se à compreensão dos aspectos éticos, político-social e das práticas concretas que envolvem o contexto histórico e cultural de construção dos Direitos Humanos.

Diante da apreensão de conhecimento amplo, é possível desenrolar o “[...] processo de ‘empoderamento’ (‘empowerment’), principalmente orientado aos atores sociais que, historicamente, tiveram menos poder na sociedade [...]” (CANDAU, 2007, 405). O contexto sócio-histórico faz com que os saberes sejam relativizados e valorizados em sua produção prática, abrindo espaço para a permanente transformação social e ampliação da melhoria dos modos de vida. A dimensão sociopolítica encontra-se na busca incessante de desconstrução das estruturas sociais de opressão, contra mulheres, negros, pobres, trabalhadores rurais e urbanos, povos indígenas, população LGBTI+¹ etc. Quando a coletividade se entende como produtora, permite-se também se identifica como agente transformador, neste sentido, empoderada.

Estes objetivos apontam para a construção “[...] de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas”, que, para os povos latino-americanos, tem

¹ Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e intersexos, o símbolo de adição refere-se a outras formas de manifestação que não se adequam aos termos anteriores.

como elemento fundamental “[...] ‘educar para o nunca mais’, para resgatar a memória histórica, romper a cultura do silêncio e da impunidade que ainda está muito presente em nossos países” (CANDAU, 2007, 405). A negação da história, os apagamentos dos conflitos e a construção de sociedades pacificadas pelo uso da força apenas reforçam a permanência latente do autoritarismo, que sempre emerge em momento de crise como solução final. Para uma verdadeira emancipação, faz-se necessário ir de encontro ao passado, trazer à tona os fantasmas coletivos, julgar as ações de outrora e construir um futuro em alicerce democrático, plural e pacífico.

Além da aproximação com o contexto da vida, a multidimensionalidade da EDH ainda expressa a utilização de múltiplas estratégias metodológicas, “[...] que articulem teoria e prática, elementos cognitivos, afetivos e envolvimento em práticas sociais concretas”. (CANDAU, 2007, p. 405). A formação de sujeitos ativos, criativos e transformadores depende de estímulos adequados, os quais não são compatíveis com aulas expositivas em que a passividade é o único requisito para participação do estudante. É preciso utilizar “[...] metodologias ativas, participativas, de diferentes linguagens. [...] que promovam interação entre o saber sistematizado sobre Direitos Humanos e o saber socialmente produzido” (CANDAU, 2007, p. 405).

Há uma dimensão educativa que é apreendida pelas formas, técnicas e metodologias adotadas, as quais concretizam uma maneira específica de estar e se relacionar com o mundo. A melhor forma de aproximar teoria e prática ou promover a valorização de diversos saberes é realizando-os no cotidiano das atividades educativas. A repetição de conteúdo, a separação entre o que se aprende da teoria e o que se vive na prática ou a negação de saberes não-científicos deixa de “[...] mobilizar diferentes dimensões presentes nos processos de ensino-aprendizagem, tais como: ver, saber, celebrar, sistematizar, comprometer-se e socializar” (CANDAU, 2008, p. 292).

Essa tipologia proposta por Candau (2008) parece apontar para um movimento cíclico, que começa com a observação social crítica (ver) e termina com a transformação dessa sociedade observada (socializar). A EDH é capaz de estimular a análise da realidade a partir da compreensão de conhecimentos específicos, usando de múltiplas linguagens – oral, escrita, audiovisual, musical etc. Essa dinâmica ativa faz-se na construção coletiva e individual de ações e atitudes que são estimuladas e adotadas nos processos educativos. Ao final, retorna-se à realidade vivida, que será preenchida pelas novas experiências, atreladas aos saberes produzidos.

A possibilidade de construção de uma sociedade solidária vai no sentido de valorizar a autonomia das pessoas e comunidades, em respeito às diferenças socioculturais que dialogam entre si para formulação das normas sociais capazes de sustentar a convivência de múltiplas narrativas (CANDAUI; KOFF, 2015). A solidariedade comunicativa deixa evidente a incompletude do sujeito, ressaltando o potencial intersubjetivo e complementar para a produção de saberes sobre e a partir do mundo da vida, alicerçando a formação humana, técnica e político-social, na ampliação e interlocução dos conteúdos, das metodologias e dos espaços.

A dimensão política e ético-normativa da EDH é pensada em termos coletivos, sempre no sentido de integrar os sujeitos em suas individualidades. O Caderno Educação em Direitos Humanos (CEDH) aponta alguns elementos que atrelam o processo educativo à “[...] formação de uma sociedade mais democrática e mais justa [...]”, situação que requer o “[...] desenvolvimento da autonomia política e da participação ativa e responsável dos cidadãos em sua comunidade” (BRASIL, 2013, p. 34.). A formação de sujeitos socialmente ativos requer a ampliação do processo educativo, para abranger mais que saberes técnicos, bem como utilizar metodologias e linguagens que permitam o exercício da participação e do respeito às diferenças.

Na EDH, “[...] por um lado a dignidade humana é central; por outro, se descentraliza ao intensificar a interculturalidade da sociedade. [...]” (BRASIL, 2013, p. 39.). A sociedade democrática não é homogênea, mas plural, integra a individualidade e a coletividade, envolve “[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando [...]” múltiplas dimensões (PNEDH, 2018, p. 11). A integração está expressa pela apreensão de conhecimentos historicamente construídos, valores, atitudes e práticas sociais em processos metodológicos com diversas linguagens (PNEDH, 2018).

Além dos saberes e seu contexto, a EDH também envolve a noção ampla dos espaços educativos, enxergando-os, para além da escola ou da educação formal, em “[...] diferentes tempos, lugares, ações e vivências em diversos contextos de socialização, como a comunidade, a família, grupos culturais, os meios de comunicação, as instituições escolares, dentre outros” (MEC; CNE, 2012, p. 11). Esse sentido permite que a educação seja vista como um processo integrado à vida, sem separação do contexto, das exigências e dos interesses sociais amplos.

Nos espaços de convivência e aprendizagem, recebe atenção específica as formas de relacionamento “[...] entre as diferentes pessoas e os seus papéis sociais,

bem como pelas formas de interação entre instituições de educação, ambiente natural, comunidade local e sociedade de um modo geral” (MEC; CNE, 2012, p. 11). A perspectiva multidimensionalidade da EDH busca integrar as práticas educativas e a sociedade em seus mais abrangentes aspectos, conteúdos, normas e individualidades. É possível, por esse meio, criar elementos de unidade social em torno de valores, saberes e normas que sustentem relações solidárias e democráticas. “A condição cidadã como uma construção social é, realmente, algo viabilizada pelo processo educacional” (REZENDE, 2020, p. 10).

O sentido de Direitos Humanos e de cidadania, que informam as práticas de EDH, precisam manter coerência com o plano multidimensional e dialógico apresentado. Para Charlot (2014) há dois fatores que devem ser levados em conta para que não haja reducionismos ou desvio de finalidade em tais ações educativas. Primeiro, a possibilidade de a educação para a cidadania ser prioritariamente pensada na educação para pobres, funcionando como forma de “apaziguar o tolo”, ou seja, dissuadir as pessoas indesejadas socialmente de expressarem sua revolta, insatisfação e reivindicações, tornando-se cidadãos respeitosos para com os demais e suas propriedades. A EDH não pode ser instrumento de reforço aos processos de opressão econômico, social e político, limitando as formas e possibilidade de pensar novos modelos sociais.

O segundo ponto diz respeito à estrutura escolar como local de educação para a cidadania, tendo em vista os vínculos sociais que lá são formados e estimulados, muitas vezes com desrespeito aos direitos dos estudantes e professores (CHARLOT, 2014). Há espaço na escola para formação de vínculos de solidariedade e interesses comuns, tendo em vista que os estudantes são estimulados à competição, à individualidade e tratados com desconfiança? A noção de solidariedade rompe com alguns valores e crenças do sistema neoliberal de organização da vida, o que requer algum nível de ruptura com os modos homogêneos de ver a relação com a natureza, com os outros seres humanos e consigo mesmo.

Para escapar de tais armadilhas, Charlot (2014) propõe uma educação para a *humanidade*, em substituição à educação para a *cidadania*. Aquela incorpora um sentido de vínculo amplo entre pessoas e destas com o planeta, que é mais abrangente que a ligação dos cidadãos com um país. A EDH, nesse sentido, só se realiza com a adoção de um sentido solidário que enxergue as relações humanas como complementares e a produção de saberes como produto dialógico.

A solidariedade, manifestada nas relações comunicativas, informa que o processo de aprendizagem exige “[...] reconhecer a pluralidade de conhecimentos presentes na sociedade e promover o diálogo entre eles” (CANDAU, 2008, p. 283). As práticas educativas, seguindo o paradigma intersubjetivo, aposta em “[...] diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais etc. (CANDAU, 2008, p. 285). A adoção de uma visão dialógica dos processos de produção dos saberes, aberto à permanente interlocução não violenta, permite a formação de personalidades solidárias ao se “resgatar os processos de construção das nossas identidades culturais, tanto no nível pessoal, como no coletivo” (CANDAU, 2008, p. 284).

Em Benevides (2007) é possível encontrar uma boa síntese do que aqui se apresenta como a multidimensionalidade da EDH. Para a autora, pode-se elencar três pontos: “[...] educação permanente, continuada e global. [...] mudança cultural. [...] educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos (BENEVIDES, 2007, p. 1). A EDH está distante das práticas educativas centradas unilateralmente no professor, no estudante, no conhecimento ou na técnica. É preciso integrá-los, dar de conta de uma ação multidimensional que sustente e promova uma relação solidária entre os atores envolvidos e uma interlocução entre diversos saberes, científicos e não-científicos, através do uso de variadas linguagens e espaços sociais.

3 INTERLOCUÇÃO DE SABERES E INTERAÇÃO DIALÓGICA ENTRE SUJEITOS

3.1 A ideia de sociedade solidária: simetria de saberes e sujeitos

A realização de uma sociedade solidária tem ligação direta com a liberdade e pluralidade de formas de vida e de saberes. A solidariedade não significa a homogeneidade social, valorativa ou cultural, mas condições de interlocução e interação diante do *fato do pluralismo*. No sentido apresentado por Rawls (2003, p. 4), “[...] consiste em profundas e irreconciliáveis diferenças nas concepções religiosas e filosóficas, [...] e na ideia de que eles têm valores morais e estéticos a serem alcançados na vida humana”. O fato do pluralismo afasta as propostas de construção

social baseadas em sujeitos homogêneos. Em sentido oposto, toma a diversidade como elemento essencial e intransponível das relações humanas.

A formação social plural e solidária parte da liberdade de existir e viver de múltiplos modos. Mesmo em sociedades republicanas, em que há formalmente a existência de cidadãos juridicamente iguais, faz-se preciso reconhecer que “[...] uma nação de cidadãos é composta de pessoas que, [...], encarnam simultaneamente as formas de vida dentro das quais se desenvolveu sua identidade [...]” (HABERMAS, 2002, 165). O cidadão abstrato, no campo da vida, é sempre um sujeito real, com diversas influências e experiências que o individualiza, como uma “[...] rede adscritícia de cultura e tradições”, mesmo que ao longo da vida se distancie de algumas delas (HABERMAS, 2002, p. 165).

No contexto de sociedades plurais, para Honneth (2003, p. 210), a “[...] solidariedade está ligada ao pressuposto de relações sociais de estima simétrica entre sujeitos individualizados (e autônomos) [...]”. Os sujeitos solidários consideram-se “[...] reciprocamente à luz de valores que fazem as capacidades e as propriedades do respectivo outro aparecer como significativas para a práxis comum” (HONNETH, 2003, p. 210). A simetria refere-se à possibilidade de cada um existir conforme suas realizações e capacidades, sendo uma condição valorosa para a construção social.

A solidariedade, como apresentada por Honneth (2003), pressupõe a diferença em coexistência simétrica. A sociedade solidária se realiza “[...] na medida em que eu cuido ativamente de que suas propriedades, estranhas a mim, possam se desdobrar, os objetivos que nos são comuns passam a ser realizáveis” (HONNETH, 2003, p. 210). A plena realização social se dá na interlocução e na interação das diferenças, as quais sempre encontram um ponto de contato de mútuas referências. A possibilidade do dissenso é tão importante para manutenção de um laço societário como a formação de consensos.

A comunicação humana, permitida pelo compartilhamento de um “[...] mundo da vida estruturado lingüisticamente [sic]” (HABERMAS, 2010, p. 15), cumpre o papel de criar um *locus* de encontro das diferenças que permite a formação de consensos e dissensos. A forma como a língua é usada pelos humanos pode dar um indicativo de quais princípios podem estruturar uma educação em que as formas plurais de saberes e de vida sejam respeitadas em igualdade de condições e liberdades.

Nessa questão, Habermas (2010, p. 18) afirma que “o logos da língua escapa ao nosso controle e, no entanto, somos nós, os sujeitos capacitados pela linguagem e

para a ação, que, por esse meio, nos entendemos uns com os outros”. A língua permite aos humanos a formação de entendimentos sobre a verdade, a correção e a sinceridade de suas exteriorizações. Em um só tempo, constrói e sustenta o individual e o comum, pois permite o compartilhamento de uma estrutura que possibilita a comunicação, porém não determina qual o seu conteúdo nem suas formas de uso.

A perspectiva de condições simétricas de diálogo não pode deixar de lado a existência de “[...] distorções produzidas pela estrutura social, resultando de uma assimetria nas regras de produção de diálogo e desigualdade na distribuição dos papéis linguísticos” (MARCONDES, 2012, p. 46). Há fatores como altos índices de desigualdade social e cultural, baixo acesso às condições materiais dignas de vida e elevadas taxas de violência, opressão e discriminação, que assolam sociedades como a brasileira. A reciprocidade e a capacidade de formação de consensos são substituídas por ações estratégicas, baseadas na imposição, características das relações do tipo sujeito-objeto. Além desse aspecto material, há elementos simbólicos, existentes nas relações interculturais, baseados em uma assimetria estrutural, que Dussel (2016) identifica como a desigualdade que impera no sistema-mundo moderno que divide as culturas em centro e periferia, desenvolvidos e primitivos.

Em locais como a América Latina, marcada por extensos períodos de extermínio cultural e ausência de democracia, as perspectivas teóricas precisam ser analisadas criticamente. Há dois elementos que se pode encontrar em Dussel (2016) para pensar o diálogo intercultural entre saberes. Primeiro, não se trata de [...] um diálogo entre os apologistas de suas culturas [...]. É, sobretudo, um diálogo entre os críticos de sua própria cultura (intelectuais da “fronteira” entre a própria cultura e a Modernidade) (DUSSEL, 2016, p. 68). O diálogo simétrico dá-se na fronteira, *locus* de interlocução por definição, onde os sujeitos estejam dispostos às críticas e questionamentos que exigem apresentar justificações de suas razões.

Segundo, como efeito das diferenças de força material e simbólica, as culturas periféricas ou não-hegemônica tiveram seu potencial libertador, emancipador e crítico negados. O reconhecimento de tal assimetria exige que seja estabelecido “[...] um diálogo entre os “críticos da periferia”, um diálogo intercultural Sul-Sul, antes de ser um movimento para o diálogo Sul-Norte” (DUSSEL, 2016, p. 68). O ponto de partida e de chegada do pensamento não pode ser a cultura moderna (europeia), mas um novo espaço. Nas palavras de Dussel (2016, p. 70), transmoderno, marcado pelo encontro entre “[...] os críticos criadores de suas próprias culturas [...]”.

Uma sociedade solidária deve, para promover o diálogo entre saberes, reconhecer as ausências epistêmicas e promover a sua emergência. Santos (2002; 2020) trata do reconhecimento e da superação do pensamento monológico e hegemônico ao propor uma pedagogia/sociologia das ausências e uma pedagogia/sociologia das emergências. A perspectiva apresentada por ele trata do rompimento com a monocultura racional da Modernidade, que constrói a “[...] não-existência do que não cabe na sua totalidade e no seu tempo linear”, em que a diferença “[...] desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível” (SANTOS, 2002, p. 246).

A realização do diálogo depende de estratégias para superar a inferiorização internalizada que impede a realização plena da comunicação sem coação, igualitária e livre. A solidariedade linguística pode orientar as práticas educativas em Direitos Humanos, informando fundamentos para se estruturarem em condições que permitam a coexistência das diferenças de tradições e culturas. A partir de tais bases estruturais, a produção dos saberes é vista como prática intersubjetiva, sempre em relação com contextos de vida e práticas sociais. A relação entre os sujeitos centra-se na pluralidade, no respeito às individualidades e na igual capacidade de participação nos processos sociais.

3.2 Princípios estruturantes da educação em direitos humanos: interlocação de saberes e interação dialógica entre sujeitos

A partir das noções solidárias e comunicativas do mundo da vida, é possível propor a *interlocação de saberes*, no sentido de afirmar a necessidade de intercâmbio entre as pluralidades epistemológicas e reconhecer a não-exclusividade dos saberes científicos, como princípio estruturante da EDH. Santos (2020, p. 383) propõe a ideia de ecologia de saberes, que pode ser entendida como “[...] tornar diferentes saberes mais porosos e mais conscientes das diferenças através da tradução intercultural”. O ponto de partida para a interlocação entre saberes é romper com a ideia de que a ciência pode servir como elemento de validação universal, ignorando as experiências e os contextos sociais.

No Brasil, o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3, no eixo que trata sobre Educação e cultura em Direitos Humanos, apresenta a interlocação e a contextualização de saberes como “[...] a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional,

regional, nacional e local [...]” (BRASIL, 2009). A EDH não se restringe ao ensino do conjunto de normas jurídicas que formam os Direitos Humanos, por meio de disciplinas curriculares ou cursos de formação, por exemplo. Por outro lado, integra ao processo educativo o contexto econômico, político, sócio-histórico de produção e concretização de tais ideias, apresentando os pontos de ruptura e semelhança com as epistemologias não-ocidentais.

Enquanto princípio estruturante das práticas multidimensionais, a interlocução realiza-se abrangendo níveis cognitivo, social, ético e político (BRASIL, 2009). Esse princípio informa a importância do conhecimento científico, mas não o utiliza para negar outras formas de saberes, mas, vê a possibilidade de mútua transformação no encontro entre diversas tradições e culturas. A interlocução ainda se rompe com a noção estanque da escola como único espaço para produção de conhecimento e realização da aprendizagem. A integração entre todos os espaços sociais (escola, família, religião, espaços públicos etc.) é expressão da interlocução de saberes (BRASIL, 2009).

Pensar o processo de aprendizagem como interlocução de saberes, é compreender que o conhecimento é “[...] uma relação social argumentativa, em vez de uma relação com objetos” (MARQUES, 1996, p. 38). É no confronto, na crítica e na justificação racional que os saberes novos são produzidos, “[...] reconstruído a partir dos saberes prévios dos interlocutores [...]” (MARQUES, 1996, p. 83). Com a interlocução de saberes, a EDH não se organiza em torno de saberes universais e imutáveis, mas aposta na abertura de espaços para encontros horizontais entre múltiplos saberes sociais, dos quais o conhecimento científico é espécie.

Nesse contexto, o ensino formal deixa de ser o *locus* para transmissão exclusiva de saberes técnicos, tornando-se espaço para a confluência das diferenças. Para Marques (1996, p. 83), a interlocução de saberes baseia-se no reconhecimento da “[...] anterioridade dos lugares sociais originários dos saberes [...]” e da escola como mediação. Os saberes são sempre contextualizados, se inserem em um horizonte simbólico cultural, do qual a educação não pode fugir. A EDH realiza-se na integração entre as novas e antigas formas de saber, encarando-o como processo cíclico de (re)construção.

Ao organizar a prática educativa com base na interlocução de saberes, a EDH abandona estruturas estáveis, imutáveis e universais de formas de vida e de saberes. As ações pedagógicas deslocam-se “[...] para o âmbito da vulnerabilidade e da

imprevisibilidade. [...] uma estabilidade relativa, são sempre passíveis de revisão [...]” (HERMANN, 1999, p. 121). Todos os saberes passam a depender de justificação em permanente diálogo com contextos culturais distintos. Há uma tensão entre particular e universal, unidade e pluralidade que não é apagada na EDH, mas utilizada como motor para a promoção de uma reflexão crítica de todos os saberes existentes.

Em referência permanente ao mundo da vida (objetivo, social e subjetivo), todas as exteriorizações estão passíveis de crítica (HABERMAS, 2019). Não há nada que esteja fora da necessidade de justificação, fato que “[...] dá um carácter contingente e parcial ao meu ponto de vista, ao mesmo tempo que reconhece aos outros o direito de desafiarem os meus argumentos [...]” (ESTÊVÃO, 2011, p. 21). A interação dialógica baseia-se em razões discursivas, por isso falíveis e postas ao crivo intersubjetivo.

Alinhado à perspectiva pluralista e não fundamentalista dos processos e práticas educativas, o segundo princípio que pode ser formulado é a *interação dialógica entre sujeitos*. A interação é dialógica quando simétrica, isto é, ao se assegurar “[...] o direito do Outro contar a sua história ou de dar o seu testemunho com a mesma autoridade e o mesmo valor do ponto de vista da situação comunicativa [...]” (ESTÊVÃO, 2011, p. 20). A igualdade de importância, de autonomia e de capacidade para manifestar suas ideias e influir na formação dos consensos e dissensos permitem que as razões discursivas sejam os elementos de formação de entendimentos, afastamento processos autoritários, opressores ou violentos.

A interação dialógica cria condições para a interlocução de saberes, permitindo que a educação se realize em uma relação intersubjetiva que “[...] constitui os sujeitos em abertura um para o outro, em relações não-objetivas, constitutivas do ser pessoa, ser de frente ao Outro” (MARQUES, 1996, p. 104). A interação dialógica funda-se na existência simétrica entre sujeitos e saberes diferentes e plurais, afirmando-se como pressuposto para aprendizagem o interesse em ser com outros (MARQUES, 1996).

Os espaços para a EDH são construídos de “[...] forma participativa e na qual aprofundam a solidariedade humana e autonomia individual na convivência democrática entre todos” (MÜHL, 2020, p. 209-210). Desde a elaboração da política educacional até as metodologias pedagógicas, as práticas educativas passam a ter na sua base a relação de respeito e apreço à diferença de modos de vida. A educação como processo dialógico rompe com a lógica autoritária do ensino tradicional e com a ideia de independência entre conhecimento e contexto de vida.

A educação torna-se processo de encontro entre sujeitos que se propõem à criação de saberes a partir do mútuo entendimento (BOUFLEUER, 2001). Os participantes da relação de ensino-aprendizagem podem colocar suas experiências e seu contexto cultural de vida, a partir da “[...] problematização e de sua apropriação crítica” dos saberes” (BOUFLEUER, 2001, p. 77). Os papéis daqueles que ensinam e aprendem são intercambiáveis, todos, em igualdade de condições e oportunidade, podem “[...] colocar os seus porquês, saber das razões que o justificam, propor novos enfoques” (BOUFLEUER, 2001, p. 77-78). Os saberes não são separados do mundo da vida, nem hierarquizados a ponto de não necessitar de justificação.

A interação dialógica entre sujeitos, na EDH, afasta-se das práticas unidimensionais da pedagogia tradicional, com primazia no professor, na autoridade, na passividade e na assimilação acrítica do conhecimento. Um modelo dialógico centra-se na pergunta como elemento chave. O diálogo, quando bem utilizado, permite maior interesse por parte dos estudantes, o que pode levar à formação de sujeitos ativamente comprometidos com a cidadania, a consciência ambiental, a pluralidade cultural etc. (SEPÚLVEDA, 2020).

A interação dialógica entre os sujeitos pressupõe liberdade para discordar e perguntar, de tal modo que o erro e a adoção de novas perspectivas integram o processo de aprendizagem, para todos os interlocutores. Um ambiente dialógico estimula a criticidade, “[...] *pues les ayuda a indagar en las premisas que articulan los problemas históricos y a defender los propios puntos de vista con criterios racionales* [...]” (SEPÚLVEDA, 2020, p. 222). Fatores como autoridade, experiência e posição social são mitigados, pois deixam de ser determinantes para promover a adesão a uma ideia. O desconhecido e a diferença deixam de ser objetos de repulsa, passando a ser elementos de promoção do aprendizado.

O processo educativo ao se basear no diálogo entre sujeitos que se reconhecem mutuamente como iguais em liberdade, igualdade e dignidade, permite que os envolvidos aprendam a conviver em uma sociedade solidária. A interação dialógica propicia práticas educativas de “[...] *manera controversial, en el diálogo, la confrontación argumentada y racional y en el cuestionamiento e indagación de posiciones*” (MAGENDZO, 2015, p. 51). Os sujeitos formados nesse processo estarão mais aptos a conviver com os conflitos da vida cotidiana, no ambiente escolar, profissional, familiar e social.

Estando estruturada no diálogo como estratégia de interação humana, a EDH volta-se para o desenvolvimento de habilidades essenciais para vida em uma sociedade plural. O recurso à força, à opressão e à ameaça não são instrumentos para a construção da solidariedade, pois tomam como base a superioridade e a imposição de uma visão de mundo como saída aos dissensos sociais. Por outro lado, uma interação dialógica “[...] *puede ofrecerles la posibilidad de clarificar su pensamiento y sus emociones, desarrollando habilidades creativas que los preparen para estos desafíos*” (MAGENDZO, 2015, p. 52).

Os princípios da interlocução de saberes e da interação dialógica entre sujeitos estrutura as bases multidimensionais da EDH, permitindo que suas ações sejam desenvolvidas em sintonia com os valores da pluralidade, da igualdade, do respeito à diferença e da liberdade de existir. Ao refletir os processos comunicativos, os princípios asseguram que a EDH não se resume ao ensino sobre Direitos Humanos, mas envolve práticas educativas para uma sociedade solidária de Direitos Humanos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de uma sociedade solidária depende da criação de condições que sustentem a pluralidade das formas de vida, a produção e reprodução de saberes culturais e a formação e renovação de normas sociais. As práticas educativas, para contribuir com esse objetivo, precisam estruturar-se sob a indissociabilidade entre as dimensões cognitiva, normativa e subjetiva que integram o mundo da vida, que está expresso em uma visão da educação como processo multidimensional. Todos os aspectos do processo de ensino-aprendizagem – conteúdos, os sujeitos e metodologias – são integrados ao contexto cultural, às necessidades e limitações individuais e aos planos sociais de um futuro solidário.

A adoção de uma perspectiva intersubjetiva, a partir do uso da linguagem cotidiana para realização da comunicação humana, apontam para um processo educativo que esteja alicerçada na crítica reflexiva e no reconhecimento da reciprocidade como forma de coordenação social. A construção de uma sociedade solidária dá-se pelo desfazimento ou minoração das assimetrias sociais que distorcem os processos de entendimento comunicativo. Os saberes técnico-cognitivos, muitas vezes tidos como objetivos e neutros, devem ligar-se às questões culturais, históricas,

éticas e políticas, ressaltando a interlocução dos saberes que integram o mundo da vida.

A EDH, ao estruturar-se em princípios com fundamentos intersubjetivos e comunicativos, amplia-se para além dos paradigmas centrados em sujeitos abstratos e na universalidade e prazia dos saberes ocidentais, do qual os Direitos Humanos são produto. A solidariedade comunicativa fundamenta práticas educativas capazes de promover atitudes e valores dialógicos, pautados no respeito às diferenças de opiniões, crenças, valores e modos de vida. Ao invés de uma visão monológica, conjunto de saberes que formam os Direitos Humanos são vistos como relativos e provisórios, podendo, diante de outro sistema cultural, mostrar-se incompleto e insuficiente, isto é, precisam ser justificados em critérios de validade compartilhados entre os interlocutores, ser recurso da imposição pela força ou ameaça.

A interlocução de saberes e a interação dialógica entre sujeitos são princípios estruturante das práticas multidimensionais de EDH. Ao mesmo tempo são pressupostos para realização de uma comunicação simétrica, ou menos distorcida, e finalidade, como condições, para formação de sujeitos solidários nas dimensões cognitiva, normativa e expressiva. A pluralidade é o motor da produção humana, reunida intersubjetivamente pelo compartilhamento do mundo da vida. É fator de enriquecimento mútuo, permitindo que saberes sejam produzidos e renovados e os Direitos Humanos tornem-se ponto de convergências das fronteiras culturais.

REFERÊNCIAS

BANNEL, Ralph Ings. **Habermas & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **Educação em direitos humanos: de que se trata?** 2007. Disponível em:
<https://www.sigas.pe.gov.br/files/03152021092416-texto.benevides.educacao.em.direitos.humanos.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2021.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. **Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3**, 2009. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 24 fev. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 8/2012** – Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos. 2012. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/diretrizes-nacionais-para-a-educacao-em-direitos-humanos>. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. **CEDH – Caderno de Educação em Direitos Humanos: diretrizes nacionais**. Brasília, DF: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR; Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2013/10/Anexo40_Diretrizes-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Direitos-Humanos.pdf Acesso em 06 ago. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. R.M. Godoy (Ed.), **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em Direitos Humanos: questões pedagógicas. E.C. B. Bittar (Ed.), **Educação e Metodologia para os Direitos Humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. A didática e formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org). **A didática em Questão**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. A Didática Hoje: reinventando caminhos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329-348, abr./jun. 2015.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Sociedade e Estado** [online], v. 31, n. 1, 2016, p. 51-73. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100004>. Acessado em: 19 ago. 2021.

ESTÊVÃO, Carlos V. Democracia, Direitos Humanos e Educação. Para uma perspectiva crítica de educação para os direitos humanos. **Revista Lusófona de Educação**, 17, 2011, p. 11 – 30. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2361/1862>. Acesso em: 06 ago. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação & Sociedade** [online]. 2016, v. 37, n. 135, pp. 539-553. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016136048>. Acesso em: 31 jul. 2021.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**. Estudos de teoria política. Tradução George Sperber e Paulo Astor Soethe. São Paulo: Loyola, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **O futuro da natureza humana**: A caminho de uma eugenia liberal? Trad. Karina Jannini. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo, 2**: sobre a crítica da razão funcionalista. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. 1. ed. 3ª tiragem. São Paulo: MWF Martins Fontes, 2019.

HERMANN, Nadja. **Validade em educação**: intuições e problemas na recepção de Habermas. Poto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática dos conflitos sociais. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Ed.34, 2003.

MAGENDZO, Abraham. Educación en Derechos Humanos y Educación Superior: una perspectiva controversial. **Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios** [on line], Cidade do México, Distrito Federal, México, n. 70, diciembre, 2015, pp. 47-69. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/340/34046812004.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

MARCONDES, Danilo. **Filosofia, linguagem e comunicação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, Mário Osório. **Educação / interlocução, aprendizagem / reconstrução de saberes**. Ijuí: UNIJUÍ Ed., 1996.

MELO, Geovana Ferreira; PIMENTA Selma Garrido. Princípios de uma didática multidimensional: um estudo a partir de percepções de pós-graduandos em educação. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 25, n. 2, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/9293>. Acesso em: 12 ago. 2021.

MÜHL, Eldon Henrique. **Habermas e a educação**: ação pedagógica como agir comunicativo. 2.ed. rev. e atual. Curitiba: CRV, 2020.

MÜHL, Eldon Henrique. Mundo da vida e educação: racionalidade e normatividade. **Filosofia e Educação** [RFE] – Volume 8, Número 2 – Campinas, SP, Junho-Setembro de 2016, p. 97-120

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora, 1997. Disponível em:

http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf.
Acesso em: 18 ago. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Plano de ação:** Programa Mundial para a educação em direitos humanos: primeira etapa. Paris, FR, 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf. Acesso em: 05 ago. 2021.

RAWLS, John. **Justiça como equidade:** uma reformulação. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

REZENDE, Maria José DE. Caderno Educação em Direitos Humanos e governança: algumas similitudes com documentos da UNESCO e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Educação e Pesquisa** [online]. 2020, v. 46, e218507, p. 1 – 18, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046218507>. Acesso em: 06 ago. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, outubro, 2002, p. 237 – 280.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo:** a afirmação das epistemologias do sul. 1. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SEPÚLVEDA, Humberto Andrés Álvarez. El uso del debate en la Educación en Derechos Humanos. Problemas, desafíos y potencialidades. **MENDIVE**, vol. 18, n. 2, abr.- jun., p. 219-234, 2020. Disponível: <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1866>. Acesso em: 19 ago. 2021.