

# ALTERIDADE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: POR UMA CONCEPÇÃO MAIS HUMANA SOBRE A PRÁTICA DA AUTOMUTILAÇÃO

231

Sandra Cristina Rodrigues Lopes<sup>1</sup>  
Ana Paula de Castro Neves<sup>2</sup>  
Débora Cristina Santos e Silva<sup>3</sup>

## Resumo

Este trabalho propõe uma reflexão acerca do conceito de alteridade como fundamento primeiro na mediação dialética e dialógica da vida, para repensarmos a Educação em Direitos Humanos, objetivando compreender o lugar do outro na prática pedagógica e, assim, elucidar a relação fronteira existente entre a produção do comportamento automutilador e esse lugar em que o outro se encontra, na medida de nossa indiferença. Trabalhar uma Educação em Direitos Humanos voltada para o diálogo, em um mundo globalizado repleto de conflitos, faz da alteridade palavra-chave, uma vez que a função primordial da Educação é a de nutrir possibilidades relacionais e nos levar a ocupar o lugar do outro, em uma dialógica para a percepção da dor do outro.

## Palavras-chave

Alteridade; Educação em Direitos Humanos; Automutilação.

Recebido em: 21/11/2020  
Aprovado em: 03/02/2021

<sup>1</sup> Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologia - PPG-IELT da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

<sup>2</sup> Doutoranda e Mestre em Direitos Humanos pelo Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás – PPGIDH – UFG.

<sup>3</sup> Pós-Doutorado em Linguística Aplicada (2012) - Universidade Fernando Pessoa (UFP), Porto, Portugal. Doutorado em Letras (2002) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

# ALTERITY AND EDUCATION IN HUMAN RIGHTS: FOR A MORE HUMAN CONCEPTION ON THE PRACTICE OF AUTOMUTILATION

232

## Abstract

This work proposes a reflection on the concept of otherness as the first foundation in the dialectical and dialogical mediation of life, in order to rethink Education in Human Rights, aiming to understand the place of the other in pedagogical practice and, thus, elucidate the existing border relationship between of self-destructive behavior and that place where the other is, to the extent of our indifference. Working in Human Rights Education focused on dialogue, in a globalized world full of conflicts, makes otherness a key word, since the primary function of Education is to nurture relational possibilities and lead us to take the place of the other, in a dialogic for the perception of the pain of the other.

## Keywords

Alterity; Human rights education; Self-mutilation.

## Introdução

O espaço escolar se consolidou como um local pensado para a cultura do silêncio, no qual o ato de ensinar é preâmbulo necessário para a construção dos saberes. Muitas vezes, o professor se atém exclusivamente na tarefa de ensinar os alunos a ler e a conhecer apenas os conteúdos da escola, furtando-se ao trabalho de ensinar os alunos a lerem a realidade, o mundo real ou a própria vida.

Nesse sentido, a escola se preocupa com o caráter conteudista, marcado pelas longas divagações curriculares e deixa de ensinar valores primordiais ao aluno, como olhar o mundo à sua volta e enxergar esse mundo como um lugar aonde os eventos acontecem de modo dinâmico marcado pelas diferenças, pelas lutas, pelas crises e pelos conflitos e discriminações. Isto é, a escola impõe ao aluno apenas um olhar: o olhar para a indiferença.

Neste contexto, fica evidente a lacuna afetiva presente nos métodos e nas práticas educativas contemporâneas, uma vez que o Ensino praticado nas escolas brasileiras parte de um saber no qual o professor é o detentor de todo o conhecimento e o aluno é uma mera página em branco à espera de rascunhos. Destarte, um saber que parte da negação do outro, um saber que se constitui como preenchimento de continentes vazios afasta por completo o eixo relacional e ignora o verdadeiro sentido do conceito de alteridade.

Sem dúvida, este é o momento profícuo para se buscar inspiração e se repensar o papel do professor-educador, um profissional capaz de transcender os conteúdos e romper com a massificação do ensino, voltando-se para a ética como fundamento maior de sua prática pedagógica. Para além disso, é tempo oportuno também para reconstrução do próprio espaço escolar, já que a educação, hoje, converge para o diálogo e para a compreensão das redes de relacionamentos que o aluno traz consigo e para o próprio repensar da finalidade do conhecimento científico e o seu sentido da vida humana, revelando uma subjetividade imanente entrecortada pela alteridade.

Martin Buber e Emmanuel Lévinas são dois notórios filósofos do século XX que abordaram o diálogo como conceito principal de seus estudos, suplantando as teorias voltadas para o isolamento do sujeito, voltaram-se para o

encontro. Estes autores dialogam e servem de base para tantos outros estudiosos que vislumbram, na Educação escolar, o espaço de produção do agir ético e da prática da alteridade, visto que, apostam no diálogo e na relação entre os seres humanos como princípio fundante para compreensão crítica da realidade, da dignidade humana e da própria Educação.

Enquanto Martin Buber e Emmanuel Lévinas são filósofos judeus do século XX, que vislumbraram a capacidade de relação como sendo o elemento singular de distinção humana, apontando para um olhar sobre a relação inter-humana voltada para a inserção do sujeito num encontro face-a-face, encontro que é a reivindicação moral no cerne da relação, os demais autores nomeados neste trabalho servir-nos-ão de referência para fundamentar a reflexão acerca do lugar do outro e da busca pela compreensão da dor do outro, a partir dos pressupostos teóricos buberiano e levinesiano, apoiando-se numa perspectiva dialética e dialógica da vida; rejeitando aos sistemas acabados e às doutrinas de cunho universais, já que para esses autores o mundo é um lugar marcado por constantes mudanças.

Ademais, os autores consultados seguem, por um lado, a lógica buberiana de vida humana em sociedade marcada pela presença do outro e, sob outra perspectiva, os autores sinalizam a importância posta por Lévinas no sentido do diálogo e da educação como o caminho ideal para a realização do homem em toda a sua plenitude.

Sistematizamos o texto em quatro momentos, por se tratar de revisão de literatura: o primeiro se ocupa em problematizar a razão instrumental como condição epistemológica de negação da subjetividade e produção da violência, da barbárie e da indiferença. O segundo momento dedica-se a considerar as proposições de Buber e Lévinas para uma educação instauradora da alteridade. O terceiro momento busca expressar o sentido da Educação em Direitos Humanos na interpelação da alteridade e consequente caminho à compreensão do lugar do outro. No quarto e último momento, busca-se, por meio de algumas intersecções entre escritores da área da Psicologia e da Educação em Direitos Humanos, revelar o significado de uma educação voltada para a compreensão

da dor do outro – na busca de uma concepção mais humana sobre a prática da automutilação.

### **Educação em meio ao caos e à barbárie**

A contemporaneidade trouxe consigo uma descrença na razão como provável mediadora nas relações humanas. Tal percepção ganha destaque nos estudos realizados pelo filósofo Max Weber, na obra *A Ética protestante e o espírito do capitalismo*, na qual ele chama a nossa atenção para o fato de que a instrumentalização da razão, no Ocidente, provocou uma percepção compartimentada do mundo, da natureza e do próprio homem conduzindo-nos a um estado de desencantamento e reforçando uma cultura da violência, na medida em que inscreveu as relações intersubjetivas deste homem dentro de uma visão perversa de competitividade, de distanciamento e de indiferença pelos outros, marcada pela barbárie e pelo caos.

O tema barbárie ganha contorno mais recente ainda na concepção adorniana sobre a regressão dos sentidos do homem. Adorno pontua acerca disso:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontram atrasadas de um modo peculiarmente disforme relação à própria civilização – e não apenas por não terem sua arrasadora maioria experimentado a formação dos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição (ADORNO, 1995, p. 155).

Assim, os educadores contemporâneos convivem com a realidade de não só educar, mas suscitar no sujeito uma indignação ao caos e à barbárie, experimentados no nosso cotidiano, em que uma simples atitude discordante nos pontos de vista entre os sujeitos, já é razão suficiente para se cultivar o ódio entre eles.

Educar, hoje, vai muito além do aspecto formativo desse termo. Educar em meio ao caos e à barbárie é provocar, no sujeito, um estado de resistência à banalização do seu senso crítico e também de sua humanidade. Ao mesmo

tempo, é fazer com que este sujeito confira à existência humana um sentido real de dignidade, de cooperativismo e de alteridade.

Nesse sentido, para que o professor possa se situar nesse horizonte fronteiriço entre a descrença na humanidade e uma possível crença na educação como único viés capaz de promover e/ou resgatar a dignidade própria do ser humano, é necessário que os educadores se voltem para o drama da crise de valores enfrentados pelo sujeito contemporâneo e, vislumbre na educação o que Martin Buber caracterizou como uma educação para a esperança, porque para ele “existe esperança em meio a dor” (Buber, 2003, p. 39) acrescenta que é possível uma educação voltada para a retomada do sentido da vida, ao afirmar que:

A educação digna desse nome é essencialmente educação de caráter, pois o bom educador não só leva em conta as funções isoladas de seu aluno, como quem procura conferir-lhe unicamente determinados conhecimentos ou habilidades, mas sim se ocupa continuamente com esse ser humano em sua totalidade (BUBER, 2003a, p. 39).

O que Buber nos propõe é o exercício do Magistério pautado no diálogo, na face-a-face com outro sempre buscando uma relação dialógica capaz de nos conduzir em direção ao outro e, por isso mesmo, suficientemente eficaz na tarefa de nos fazer olhar além e perceber no outro a nossa própria condição humana, tão igual e complementar. Isto é, uma humanidade provocativa de responsabilidade para com o outro, já que esse outro e nós temos em comum uma mesma raiz, que é a humanidade.

O exercício de uma educação voltada para o outro é também matéria-prima dos estudos realizados pelo professor Carlos Skliar. Este autor ressalta que nós devemos repensar “a mudança educativa como uma reforma do mesmo, como uma reforma para nós mesmos” (SKLIAR, 2003, p. 39).

É evidente a relação dialógica entre os pressupostos buberianos e os de Skliar, na medida em que ambos os autores nos direcionam a vislumbrar um processo educativo contemplativo das diferenças, sugerindo-nos um deslocamento de nosso lugar, isolado e distante, para uma relação próxima com os nossos semelhantes, já, que, nessa zona marcada pela indiferença, não há produção de humanidade. Nesse sentido, Skliar esclarece que:

Há, então, um outro que nos é próximo, que parece ser compreensível para nós, previsível, maleável etc. E há um outro que nos é distante, que parece ser incompreensível, maleável. Assim sendo, o outro pode ser pensado sempre como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos. Mas há também a mesma dualidade (outro próximo – outro radical) em termos de interioridade, que esses outros também podem ser eu, sermos nós (SKLIAR, 2003, p. 41).

Dentro dessas perspectivas problematizadas por esses dois importantes representantes de uma educação para o diálogo, fica notório o espaço produzido pela indiferença. Porque, buscar compreender o caos e a barbárie do presente século é, sobretudo, aventurar-se pelo universo do outro ou dos outros, a nós circundantes. E como fazer isso sem uma travessia em direção ao outro? No mínimo, para logarmos êxito em nossa prática educativa, nós, enquanto professores construtores de ponte para o outro, precisamos primeiro sair do nosso lugar, quebrar a barreira da indiferença e caminhar para o lugar ocupado pelos outros, pelo outro. Pois, o exercício da humanidade começa no instante em que nós nos deslocamos de nossa posição costumeira, rompemos com os limites de nossa indiferença e nos despimos de nossos pré-julgamentos para, só então, conseguirmos nos comunicar e evocar o encontro e podermos provocar a relação.

### **Buber e Lévinas – proposições para uma educação instauradora da alteridade**

Defender uma concepção de educação problematizadora, que parta do caráter interrelacional dos homens, na qual a linguagem deve assumir um discurso ético para mediar as relações é, sem dúvida, propor uma educação para a alteridade.

A noção de alteridade abarca vários vieses, inclusive, no que tange à sua etimologia. De acordo com a filosofia, a alteridade vem “*do Latim alteritas. Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro*” (ABBAGNANO, 1988, p. 34). Já para a psicologia, alteridade compreende o “*conceito de que o indivíduo tem*

*segundo qual os outros seres são distintos dele. Contrário a ego*”(Dicionário de Psicologia, 1973, p. 75).

Desse modo, essas duas concepções, a filosófica e a psicológica trazem em seu bojo a origem da concepção de alteridade como o processo de reconhecer-se no outro, embora existindo diferenças físicas, psíquicas e culturais. No campo social-educacional, somente na década de 1980, o conceito de alteridade recebeu destaque, conforme postula Silva:

O termo educação bicultural foi utilizado, inicialmente, para designar as ações institucionais que levavam em consideração a diferença cultural dos alunos [...] A transição para a noção de intercultura nos anos 80 ganha novas proporções de caráter propositivo e político-pedagógico (SILVA, 2002, p. 21).

Ora, a Educação, como instrumento de construção da alteridade deve, inegavelmente, conceber o sujeito como alguém que, desde a sua origem, é marcado, é entrecortado pela presença do outro. Não obstante, os sujeitos do processo educativo precisam partir do princípio de que “há, entre os indivíduos uma rede infinita de significações, que só poderão ser interpretadas pela vida compartilhada com os outros, por meio da linguagem” (VYGOTSKY, 2003, p. 75).

Para a filosofia do diálogo, concebida por Martin Buber, a palavra fundamenta a existência humana e a linguagem é manifestada em uma dupla conduta ante o mundo, por meio dos princípios fenomenológicos **Eu-Tu** e **Eu-Iso**. Enquanto o princípio **Eu-Tu**, descreve a existência humana em sua total atualidade, no fenômeno da relação, da totalidade do ser e da reciprocidade; o princípio **Eu-Iso** compreende a existência humana em sua parcialidade ou limitação do eu egocêntrico e do objeto.

Com a atenção voltada para esses dois princípios, Buber (2003a) explora o conceito de relação e nos apresenta uma atitude relacional humana saudável fundamentada no princípio **Eu-Tu**, em que há uma totalidade do ser. Por outro lado, o princípio **Eu-Iso** é desvelado por Buber como o princípio fundante de um ser fragmentado o qual não permite a relação, apenas o relacionamento. Isto é, o **Eu-Iso** descreve o modo como, por meio da experiência, nós entramos em contato com o mundo e nos utilizamos dele.



Assim, para a filosofia buberiana o homem transita dentro desses dois universos interrelacionais, nos quais o princípio **Eu-Tu** deve estar em equilíbrio com o princípio **Eu-Iso**, pois os dois têm caráter de complementariedade, já que cada um tem a sua função.

Contudo, ao nos depararmos com ambientes áridos, marcados modernamente, com o crescimento da razão instrumentalizada nós nos deparamos com o predomínio da relação **Eu-Iso**, em que os princípios relacionais são demarcados por comportamentos frios e violentos.

A esse respeito, Buber adverte que:

A tomada de conhecimento íntimo permite entender o que mostram as interações: o outro não é um objeto separado de mim, mas alguém que diz algo a mim. E porque ele diz algo, devo a ele uma resposta. [...] o caminho para que o homem se torne humano é reconhecer o outro e dar a ele uma resposta responsável (BUBER, 2009, p. 42).

Outro autor que chama a nossa atenção para os princípios relacionais apresentados por Martin Buber é o também filósofo Emmanuel Lévinas, quando objetiva o seu pensamento a partir da “responsabilidade com o próximo (o outro), como medida de uma relação construída no gesto ético”, capaz de consolidar a concretização da alteridade. (LÉVINAS, 2004, p. 212).

O que Lévinas nos propõe quando discorre sobre o gesto ético é, problematizar o papel da educação como meio de transformação da concepção subjetiva humana, já que para ele a linguagem moderna deve incluir e assumir “um discurso ético capaz de viabilizar a justiça, pois a linguagem é justiça”. (LÉVINAS, 1980, p. 190).

Desse modo, tanto Buber quanto Lévinas nos convidam à prática da alteridade por meio da relação. Ambos os filósofos nos desafiam.

Lévinas nos interroga acerca da efetivação da relação que ele chama de “apresentação do rosto pondo-nos na relação com o ser”, de modo que esse rosto “efetiva-se na inadiável urgência com que ele exige uma resposta” (LÉVINAS, 1980, p. 190). A respeito desse postulado, Lévinas nos apresenta o rosto como uma condição de possibilidade para a realização da ética, ou seja, “(...) a epifania do rosto é ética” (LÉVINAS, 1980, p. 178). Tendo em vista que não se trata de uma ética ontológica, nem de uma ética de valores, mas, sim, da

ética da alteridade, o rosto apresentado na filosofia levinasiana nos convida para uma relação com ele sem interesses, uma relação de entrega.

Buber, por sua vez, complementa esse pressuposto e vai além, afirmando que:

Para podermos sair de nós mesmos em direção ao outro é preciso (...) partirmos do nosso próprio interior. É preciso ter estado, é preciso estar em si mesmo. O diálogo entre meros indivíduos é apenas um esboço, é somente **entre** pessoas que ele se realiza (BUBER, 2009, p. 55).

Esses conceitos postos por Lévinas e Buber nos levam a buscar compreender o que seria, então, uma educação para a alteridade, capaz de perceber o outro e de lhe responder de modo relacional, uma vez que a resposta responsável parte da escuta do outro. Porque, construindo um espaço educacional e as nossas práticas pedagógicas pautadas na preocupação de se alcançar efetivamente uma resposta que faça sentido para o **outro** (outros) constitutivos do ambiente educacional, estamos praticando alteridade, pois “educação é relação que acontece na dinâmica de voltar-se para o outro” (BUBER, 2012, p. 93).

Com o advento da modernidade, o mundo globalizado vivenciou contextos de uma economia capitalista de uma sociedade marcada pelos conflitos e agravadas pela fluidez das relações grupais. Tais aspectos ganham intensidade no campo educacional e na escola, pois são estes dois institutos os principais espaços de enfretamento do sujeito.

Nesse contexto, as relações modernas são imbricadas de um profundo sentimento de indiferença pelo outro e assustadoramente distanciadas e despersonalizadas. Sobretudo, no que se refere aos pressupostos humanizantes, que agora são esvaziados de sua conotação de proximidade e engajamento.

Acerca disso, Buber e Lévinas atentam para o fato de que, é na “responsabilidade ética”, presente nas relações humanas, que “o homem será capaz de escapar não só da solidão do individualismo, mas do esmagamento coletivo” produzidos nas relações contemporâneas (BUBER, 2003b, p. 42); (LÉVINAS, 1993, p. 80).

No entendimento de Emmanuel Lévinas, “a crise do humanismo em nossa época, tem sem dúvida, sua fonte na experiência da ineficácia humana

posta em acusação pela própria abundância de nossos meios de agir e pela extensão de nossas ambições” (LÉVINAS, 1993, p. 82). Por outro lado, Martin Buber, em 1953, escreve *O social e o inter-humano* onde assevera que “a função da sociedade é o social ou, mais concretamente o inter-humano” (BUBER, 2009, p. 41).

Para Buber, a vida de relação é a principal categoria humanizante do sujeito. Além disso, ele destaca que “a função primordial da educação é a de nutrir possibilidades relacionais”, pois para ele “a educação moderna é possibilidade de comunhão” (BUBER, 2009, p. 93).

A essência do pensamento buberiano desvela uma antologia da relação, uma vez que para Buber, “o fenômeno inter-humano é um fenômeno psíquico permeado pela epistemologia do entre” (BUBER, 2003b, p. 60). Ou seja, o sentido não se encontra em um dos dois sujeitos relacionais e, tampouco, nos dois em conjunto, mas somente no jogo entre eles, que é a categoria básica da relação – o **Entre**. “É só nesse encontro dialógico que conseguimos revelar a totalidade humana” (BUBER, 2003b, p. 60). Por conseguinte, fica evidente a congruência dos estudos de Buber e de Lévinas, porque para ambos estudiosos do comportamento humano, é na atitude relacional, interativa e inter-humana que somos levados à prática da alteridade.

### **Educação para a alteridade – caminho necessário a compreensão do lugar do outro**

A situação de ensino e aprendizagem pressupõe uma relação entre sujeitos – professor e alunos – mediada por uma prática pedagógica voltada à construção de saberes. Para que esses saberes se consolidem, é fundamental que o professor estabeleça um diálogo respeitoso e intersubjetivo com seu alunado, de modo que a alteridade seja o alicerce dessa dinâmica relacional dialógica.

Postas estas premissas, nós indagamos acerca de como concretizar a alteridade na prática cotidiana da sala de aula, sobretudo no Ensino básico. Como desenvolver atitudes na área pedagógica capazes de subsidiar a alteridade não somente como conceito, mas, principalmente, como práxis? É possível,

mediar o encontro comunicativo suficientemente eficaz para a produção da existência inter-humana?

Em um de seus trabalhos, Fleuri (2006) vem nos alertar para o problema de uma “política da adversidade” em que podemos cair no perigo de reproduzir “sujeitos da mesmice”, de modo a multiplicarmos identidades a partir de sistemas determinantes e estáveis tomando como diferente apenas detalhes fragmentados do outro (FLEURI, 2006, p. 26).

Costa e Diez (2012) também nos apresentam ponderações sobre a relação eu-outro e a abertura para a alteridade, destacando o papel da educação como veículo de efetivação da alteridade e como espaço de reconhecimento da subjetividade humana. As autoras põem em evidência o papel do professor e problematizam esse papel esclarecendo-nos que é preciso “repensar o papel do professor mediador que se coloca como articulador do processo educativo, no sentido de ampliar a capacidade do ser humano em seu desenvolvimento cognitivo e afetivo tornando – propenso a modificabilidade” (COSTA; DIEZ, 2012, p. 3).

Para as autoras citadas anteriormente, no desejo de felicidade individual desvinculada da ética, o homem moderno ocidental afastou-se da presença do outro, na medida em que negou a alteridade presente entre eles, desvelando um aspecto ainda mais preocupante, que é o fato de enxergar nesse outro uma ameaça, um sempre possível inimigo. Elas denunciam:

Fortaleceu-se um sujeito solipsista que determina, organiza, legitima. Investe na felicidade individual x consumo, desse modo passa-se a consumir conhecimento, as relações reduzem-se a meras formalidades, o outro passa a ser mero instrumento para alcançar a tal felicidade (COSTA; DIEZ, 2012, p. 6).

Retomando Fleuri (2006), vamos nos deparar com a definição do que ele compreende como um processo educativo voltado para a contemplação das relações inter-humanas pautadas na mediação, porque, para Fleuri, a educação engajada na perspectiva da alteridade passa a ser construída como um processo concebido pela relação pessoal e intensa entre diferentes sujeitos, os quais carregam consigo opções e projetos também diferenciados. Fleuri elucida que tanto o educador quanto a sua prática pedagógica devem:

Dedicar particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos [...] que os sujeitos em relação constroem e reconstróem. Nesses contextos, o currículo é a programação didática, mais do que um caráter lógico, terão uma função ecológica, ou seja, sua tarefa não será meramente a de configurar um referencial teórico para o repasse hierárquico e progressivo de informação, mas prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, de modo, que se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente (FLEURI, 2006, p. 32).

Corroborando com os postulados de Fleuri (2006), o escritor Júlio Furtado (2012) também agrega-nos importantes pressupostos acerca da intersecção entre alteridade e educação e sobre o olhar ético que o professor precisa ter sobre seus alunos:

Contemplar a adversidade e as diferenças presentes em sala de aula é o primeiro passo para dismantelar a concepção cartesiana de ser humano formatada por séculos dentro do modelo tradicional de ensino. Pensar no ser humano [...] de forma dialética e dialógica, nos possibilita a contemplar as “infâncias” e as “juventudes” que surgem diante de nós. Esse olhar caleidoscópico permite uma visão da diversidade dentro da escola. Ao mudar o foco de nosso olhar perceberemos a necessidade de uma ética que contemple o outro como manifestação humana (FURTADO, 2012, p. 2).

Diante dessas premissas, entendemos que pensar e construir a noção de uma educação para a contemplação do outro, apta a provocar inquietação ante a mesmice, e eficaz na produção do sentido de alteridade pressupõe uma pluralidade e uma multiplicidade de vivências e caminhos. Sem, contudo, negar os desafios.

O respeito às diferenças configura-se como fator primordial nesse processo de construção de uma educação para a alteridade. Porque, o reconhecimento das diferenças é, a aceitação do outro que se revela na relação. Um outro constituído de significados múltiplos e que evoca o professor a percebê-los. De acordo com Costa e Diez (2012) a alteridade para o campo da educação implica “na postura de um professor mediador aberto, pois sua

relação com o educando requer a presença da alteridade que ocasiona e desperta a emergência do outro na relação” (COSTA; DIEZ, 2012, p. 9).

Por isso, perceber o lugar do outro é tarefa primeira do professor preocupado com a inclusão, com a interação e com as relações intersubjetivas de seus alunos. Daí o exercício diário da prática da alteridade, pois sem esse extenuante exercitar de nossas capacidades intelectivas e da nossa tomada de consciência íntima, não seremos capazes de romper com a estagnação pedagógica posta diariamente pelo sistema de ensino.

O professor e pesquisador Júlio Furtado dá destaque ao papel que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) têm ocupado nesse processo de introdução da alteridade ao processo de ensino e aprendizagem. Júlio salienta que apesar de os PCNs introduzirem a alteridade no contexto escolar, esta informação chega aos alunos de maneira superficializada e relativizante:

Nessa questão está um dos problemas fundamentais para a inserção da alteridade não só no currículo, mas, na vida de alunos e professores: o desenvolvimento de novas atitudes na área pedagógica é fundamental para o aprofundamento da interculturalidade não apenas como conceito, mas, principalmente, como práxis. Fala-se de um outro que não é vivenciado através das atitudes mais comuns na relação ensino-aprendizagem (FURTADO, 2012, p. 3).

Por assim entender o processo educativo, todos os autores abordados nessa seção nos conduzem à percepção de que o caminho para a proposição educação e alteridade é uma jornada complexa e perene. Porque, para que esse conceito saia do campo da teorização é preciso o reconhecimento do outro como alguém que me indaga o tempo todo a reconhecê-lo também em mim. Ou seja, a nossa relação com o outro do discurso não é uma relação instrumental. É uma relação inter-humana. É uma condição existencial que irá exigir de nós, enquanto educadores, “vontade e consciência de representar diante do ser humano que está em crescimento uma escolha do ser, a eleição do correto, daquilo que deve ser”. (BUBER, 2003a, p. 41).

Assim, muito mais que teorizar sobre educação em Direitos Humanos e alteridade, é necessário que o professor seja, reconhecedor da alteridade imanente nas situações e nos acontecimentos cotidianos. E, busque despertar

seu alunado para, poder identificar esses acontecimentos e situações e valorá-los como princípios sociais e educacionais mais relevantes no seu processo de formação.

### **Automutilação – o lugar da dor do outro**

Vivemos, no presente século, tempos de uma profunda crise da subjetividade e das relações interpessoais. A crença de que a ciência, produto da razão instrumentalizada, e o conhecimento seriam capazes de conduzir a humanidade à emancipação foi colocada sob suspeita. Em consequência disso, urgiu a necessidade de uma reflexão crítica para tais questões, já que falar em educação como ferramenta a serviço da humanização é, asseguradamente, tecer uma criticidade ao papel que os processos de ensino e aprendizagem têm como formadores de subjetividade, dado o imperativo subjacente ao sentido ético que o conceito de Educação encerra. Pois, este sentido ético é impulsionador da própria alteridade que nos interpela.

Logo, ao discutirmos que estamos diante de uma crise da subjetividade e dos referenciais éticos e adequados, seguramente nós nos deparamos com o modo de pensar o lugar da dor do outro, desse outro que se revela também nos processos educativos e que espera ser percebido e incluído, mesmo com as suas dores.

Os comportamentos automutiladores são um problema de saúde pública que têm sido cada vez mais observados no cotidiano escolar brasileiro, provavelmente em virtude do uso acentuado das redes sociais, onde os adolescentes compartilham suas experiências com os atos automutiladores, disseminando ainda mais esses comportamentos e, ao mesmo tempo, naturalizando-os ou reforçando-os como forma de lidar com suas dores subjetivas.

A discussão acerca da automutilação se insere, do ponto de vista da Psicologia “numa perspectiva sintomatológica de expressão corpórea como via de expurgação de padecimentos psíquicos” (BIRMAN, 2003, p. 87).

Assim sendo, a automutilação pode ser entendida como uma forma disfuncional de enfrentamento de situações e/ou conflitos, praticada por indivíduos que não conseguem nominar suas dores e as externalizam por meio de atos danosos contra o próprio corpo. Esses comportamentos de automutilação são mais comuns entre adolescentes, talvez por se tratar de uma época da vida em que o sujeito apresenta poucas estratégias de enfrentamento, dificuldade para regular o afeto e limitada habilidade de resolução de problemas.

Fortes (2012) acrescenta que há no ato automutilador uma tentativa explícita de o adolescente tentar substituir uma dor afetiva, difícil de ser nomeada, por uma dor física, em virtude de um gesto automutilador possibilitar uma espécie de enfrentamento, haja vista uma “inegável dificuldade de elaboração psíquica de um evento doloroso”. (FORTES, 2012, p. 68). A esse respeito, Fortes argumenta ainda:

Portanto, pela intensidade do sofrimento moral, a dor infligida diretamente ao corpo é concebida como uma dor não apenas mais tolerável, mas como um modo de apaziguar a insuportável dor moral. Em investigação anterior sobre as modalidades da dor que acossam o psiquismo humano, destacamos que frequentemente o surgimento de uma dor física pode substituir e mesmo fazer desaparecer uma dor psíquica (FORTES, 2012, p. 16).

Destarte, a automutilação ganha evidência nas concepções de vários estudiosos do comportamento humano e é entendida como um espaço de enfrentamento das dores internalizadas pelo sujeito, sendo referida por Monteiro, Coutinho e Araújo (2007) como sendo qualquer “comportamento intencional, envolvendo agressão direta ao próprio corpo sem a intenção consciente de suicídio e não socialmente aceita dentro da sua própria cultura e nem para a exibição” (MONTEIRO; COUTINHO; ARAUJO, 2007, p. 34). A automutilação é entendida, similarmente, como um “fenômeno heterogêneo que está associado a vários fatores precipitantes e acompanhado por experiências subjetivas” (GIUSTI, 2013, p. 46). Isto posto, é possível visualizar a automutilação em suas várias formas de manifestação, que pode abranger comportamentos como:



Cortes superficiais; queimaduras; arranhões; mordidas; bater certas partes do corpo contra paredes e objetos; contundir ou fraturar os ossos; interferir no processo de cicatrização de ferimentos; infectar-se; arranhar e escavar a própria face; inserir objetos em cavidades do corpo; puxar e arrancar os cabelos; esfregar pedaços de vidro ou objetos cortantes na pele entre outros atos lesivos. Geralmente os indivíduos empregam mais de uma forma descrita aqui para causar danos ao organismo. As áreas mais comumente afetadas são braços, pernas, peitos e outras regiões na parte frontal do corpo (GIUSTI, 2013, p. 78).

À vista disto, é importante buscarmos uma maior e melhor compreensão do lugar da dor do outro nos processos educativos, uma vez que, conforme pontua Buber (2003b) “o professor é alguém que demonstra uma visão dinâmica da vida, enquanto agente formativo, disciplinador e que está no centro do processo educativo. (BUBER, 2003b, p. 92). Martin Buber acredita que o professor é alguém que educa com sua presença, com sua existência pessoal, com seu exemplo, com as perguntas e suas opiniões influenciando o aluno – o outro do processo relacional – de modo que, se houver uma relação inter-humana espontânea, o aluno nem notará que está em pleno processo educativo e formativo.

Para Buber, a partir da confiança espontânea deflagrada na convivência harmoniosa entre professor e aluno, o aluno se sentirá livre e respeitado no tocante às suas vivências particulares subjetivas a ponto de revelar suas dores ao professor, pois ele se sentirá incluído numa relação dialógica com o professor, promovendo o que Buber (2003b, p. 85) denominou de “encontro pedagógico”.

Ao despatologizar a automutilação, a Psicologia Escolar e Educacional pode trazer considerável contribuição para a compreensão dessa problemática acerca dos comportamentos automutiladores, uma vez que, desconstruindo seu caráter de doença, proporciona uma visão do problema sob a perspectiva de um fenômeno psicossocial produto da crise de valores e da própria perda do sentido de alteridade.

Por ser a Psicologia Escolar e Educacional uma área que interliga Psicologia e Educação, que tem crescido e ganhado notoriedade no Brasil, uma vez que dialoga com vários vieses institucionais e com as próprias famílias dos

alunos, a Psicologia Escolar e Educacional pode insurgir como instrumento de proposição e desenvolvimento de políticas públicas (em âmbito geral) para discussão e reflexão do fenômeno ora problematizado, mas, para além disso, ela pode atuar de forma mais direta (em âmbito local) nas escolas, viabilizando projetos pensados a partir de objetivos específicos delineados na proposta pedagógica e pelas prioridades definidas para o trabalho educativo, incorporando uma natureza mais preventiva do comportamento automutilador.

Além disso, uma Educação realmente “digna desse nome”, é capaz de preparar o sujeito para o sentido de convivência em comunidade, onde tudo que ocorrer, inclusive a dor, será experimentado pelos sujeitos na relação. Para isso “é necessária a presença do outro” (BUBER, 2003a, p. 39-74).

No que tange às noções tradicionais de Direitos Humanos, em que a dignidade e a tolerância deveriam sustentar as relações de acolhimento, de respeito e de proteção, essas nos parecem fragilizadas, uma vez que o que está em jogo é a preservação das identidades individuais, culturais e sociais de uma determinada comunidade diante da presença do outro, refugiado, estranho ou automutilado. É nesse contexto que emerge a urgência da construção de uma ética da alteridade, proposta por Lévinas (2004) e que poderá fazer frente ao modelo excludente, segregador e desumano em que vivemos nos dias contemporâneos.

O pensamento de Lévinas (2004) aparece-nos como este espaço de onde o outro surge como alteridade materialmente ética, de onde essa convocação parte. No entanto, para Lévinas (2004), o reconhecimento da emergência do outro não poderá se dar enquanto uma empatia adotada conscienciosamente, mas apenas enquanto um responsabilizar-se involuntário.

Para o filósofo, na responsabilidade:

Que responde da liberdade do outro, na assombrosa fraternidade humana na que a fraternidade por si mesma – pensada com toda sóbria frieza cainesca – não explicaria ainda a responsabilidade que proclama entre seres separados. A liberdade do outro jamais poderia começar na minha, isto é, estabelecer-se no mesmo presente, ser contemporânea, ser-me representável. A responsabilidade para com o outro não pode ter começado em meu compromisso, em minha decisão (LÉVINAS, 2004, p. 54).

Com efeito, o outro é tão livre quanto o eu. E sua liberdade não começa na nossa, mas no momento da responsabilidade com que nós nos vemos nele. Isto é, a nossa responsabilidade para com o outro não começa como uma decisão consciente e a nossa liberdade não é anterior a do outro. Não no sentido de aprisionamento, mas no sentido de responsabilidade que não habita o mesmo presente. Dessa forma, Lévinas (1993) levanta sua crítica à preponderância da dominação do outro pelo eu, porque para o autor essa responsabilidade para com o outro é “uma dívida contraída antes de toda liberdade, antes de toda consciência, antes de todo presente” (LÉVINAS, 1993, p. 56).

Nesse contexto, Lévinas (2004) visualiza o Direito como meio de realização do Outro e não como meio de realização da liberdade de cada um. Com efeito, o autor confere um viés ético na realização da justiça. Para o filósofo, a validade do direito não está em justificativas racionais, mas sim na responsabilidade por uma alteridade infinita. Trata-se, portanto, de um ato generoso que impulsiona o sujeito a reconhecer o direito do Outro antes do seu próprio. Isto é, para Emmanuel Lévinas o direito do Outro não pode ser presidido pela razão, como pretendia Emmanuel Kant (LÉVINAS, 2004, p. 263).

A esse respeito, o autor assevera que:

Direito que se revela na obrigação e que incumbe, no entanto, aos próprios homens livres de poupar ao homem a dependência em que ele não seria senão puro meio de uma finalidade da qual não seria, de modo nenhum, o fim. Obrigação de poupar ao homem os constrangimentos e as humilhações da miséria, da errância, e mesmo da dor e da tortura que a própria sucessão dos fenômenos naturais - físicos ou psicológicos - a violência e a crueldade das más intenções dos seres vivos ainda comportam (LÉVINAS, 2004, p. 264).

Apresentados esses argumentos, questionamos até que ponto o Estado, legitimado pela responsabilidade ética, torna-se fonte de realização do direito enquanto demonstração de justiça? Com efeito, Emmanuel Lévinas não identifica o Estado como uma espécie de mal necessário, e sim como um mecanismo que através de suas normas possui o poder de estreitar os laços

existentes entre as pessoas. Corroborando com esse pensamento, Pivatto (2001) esclarece-nos que a visão do poder político elucidada nos apontamentos elaborados por Emmanuel Lévinas, para atingir a sua plenitude, “deve ser vista a partir do parâmetro de subjetividade ética consubstanciado no protecionismo ao terceiro, tal qual ocorre com o advento dos Direitos Humanos” (PIVATTO, 2001, p. 230).

Pivatto (2001, p. 231-232) defende, ainda, que o Direito não deve ser entendido apenas como “um mecanismo de organização, pois na ética da alteridade, o Direito moderno deve ser entendido também como uma forma de integração pessoal de uns com os outros”, posto que sem o Direito a alteridade não poderia ser plenamente atingida e, por outro lado, não alcançaríamos a liberdade e a felicidade do eu, caso não nos estruturamos na interação com o outro.

Em outras palavras, o que tanto Lévinas (2004) quanto Pivatto (2001) vislumbraram sobre os Direitos Humanos é que eles deveriam ser um estar a serviço de um bem comum, ou seja, o Direitos Humanos seriam a forma mais ampla de responsabilidade pelo Outro que se poderia chegar, pois, assim, alcançaríamos aqueles que nunca vimos ou presenciamos, mas que nem por isso, estão fora de nossa responsabilidade. Nesse sentido, os Direitos do Outro Homem expressariam um direito de primeira pessoa, que não pode ser desintegrado e mesmo questionado pelas argumentações mais sofisticadas, mas sim um apelo aos direitos do Outro.

Outrossim, a partir da intervenção do Outro o Eu busca refletir a respeito da precedência dele sobre esse alguém. Tal reflexão remete a noção de igualdade entre as pessoas, que obriga o Eu a traçar limites de sua responsabilidade infinita. Por isso se fala que a relação com o Outro é uma correção da assimetria que Emmanuel Lévinas novamente chamou de justiça (LÉVINAS, 1993, p. 150).

Portanto, o pensamento de Emmanuel Lévinas nos direciona ao entendimento de que os Direitos Humanos deveriam ser, os direitos do outro homem. Além disso, deveriam expressar o desenvolvimento da identidade do ser humano, na esteira da sua própria identidade e de seu instinto de conservação, livres para Outro, que nos constitui (LÉVINAS, 2004, p. 153).

Nesta mesma linha de pensamento Birman, (2012), em seu livro *O sujeito na contemporaneidade*, faz uma diferenciação entre dor e sofrimento, explicando que dor é um traço característico dos padecimentos atuais, inserida em um espaço de ausência da mediação do outro. Sigmund Freud, por sua vez, destaca claramente, “a fundamental necessidade da presença do outro no processo de constituição do sujeito psíquico” delineando a concepção de “um desamparo humano” como arcabouço primordial para a instauração de recursos de enfrentamento e metabolização da dor. (FREUD, 1976, p. 82).

Neste cenário dramático de negação da presença do outro, é inegável a presença do professor educador que saiba se colocar como agente de transformação social, a fim de conduzir os processos educativos que contemplem as relações intersubjetivas do indivíduo em formação e, a partir disso, que projete uma educação voltada para a alteridade, já que a ausência de valores e de referências capazes de moldar o caráter do sujeito contemporâneo constitui-se o grande desafio para os educadores deste século.

Entendidos esses pressupostos, compreendemos que educar em tempos demarcados pelo caos, pela indiferença e pela barbárie exige de nós, enquanto professores preocupados com a formação humana e altera de nossos alunos, uma prática pedagógica inebriada de esperança, de ética e de alteridade.

Em uma clara tentativa de nos responder o porquê devemos educar para a alteridade e, conseqüentemente, para a humanidade, Buber nos esclarece que:

A pergunta que sempre se apresenta – “Para onde, para que, nós temos que educar”? – não compreende a situação. Apenas os tempos que conheceram uma figura exemplar de validade geral – como o cristão, o cavaleiro, o cidadão – tinham uma resposta àquela pergunta, não necessariamente em palavras, mas apontando com o dedo para a figura que se erguia de modo claro no ar, encobrindo tudo o mais. A construção da imagem desta figura em todos os indivíduos, fora de todos os materiais, é a formação de uma “cultura”. Mas quando todas as figuras são quebradas, quando nenhuma figura mais é capaz de dominar e amoldar o material humano presente, o que é que resta para formar? Nada, exceto a imagem de Deus (BUBER, 2003b, p.122).

De resto, tecemos uma reflexão sobre como podemos construir uma Educação facilitadora da cultura da paz, suficientemente eficaz na tarefa de

aproximar os sujeitos e estabelecer entre eles o **encontro** dialógico e a prática dialética propostos por Buber e Lévinas. Ponderamos, acerca da real possibilidade uma retomada do sentido ético humanizante, inerente ao ser humano, sem o qual a humanidade parece estar fadada ao desencontro, à indiferença, à violência, ao caos e à barbárie.

Outrossim, parece-nos perceptível que o desafio posto reside na tarefa de conseguirmos empreender uma Educação para a alteridade habilitada a engendrar relações que suplantem o vazio ético em que vivemos. Uma Educação apta a nos reconduzir à nossa essência primeira, conforme Buber nos estimula a fazer:

Reconheçamos que foi ferida não unicamente a relação entre os seres humanos, mas sim a fonte mesma de sua existência. No mais profundo do conflito entre a desconfiança e a confiança em relação ao ser humano reside o conflito entre a confiança e a desconfiança em relação ao eterno. Se conseguirmos que pelas nossas bocas seja dito um verdadeiro “Tu”, então falaremos, depois de largo silêncio e de tartamudez; voltaremos a nos dirigir para o nosso “Tu eterno”. A reconciliação produz reconciliação (BUBER, 2003b, p.123).

Instaura-se em nós, uma reflexão no tocante ao papel da alteridade para a consolidação da relação **Eu-Tu**, de modo a possibilitar-nos a construção de uma identidade mais humana, mais parecida e mais próxima com a nossa origem primeira. Uma essência humana permeada pelo lugar do outro em nós mesmos.

## Considerações Finais

A reflexão sobre a eficácia da alteridade como prática mediadora de uma Educação em Direitos Humanos voltada para o encontro, para o diálogo e para a construção de saberes interseccionados com uma percepção ao mesmo tempo libertária e humanizante dos processos educativos visa, sobretudo, possibilitar aos sujeitos relacionais, constitutivos destes processos, a superação da crise de valores deflagrada pela razão instrumental.

Ora, a perda de sentido da vida e a sujeição do homem moderno às relações de consumo acabaram por coisificar a subjetividade humana, levando o

sujeito a vivenciar uma relação Eu-Isso, sobrecarregada de um completo esvaziamento do sentido ético.

O que vemos, hoje, é uma sociedade demarcada pela indiferença. O que é mais degradante, ainda, por uma indiferença assintomática reprodutora da barbárie. Esta, por sua vez, é manifestada em suas múltiplas formas de expressão, capturando e aprisionando o sujeito, fazendo-o refém de si mesmo, pois há neste sujeito um medo descomunal de se relacionar e de se revelar ao outro.

Diante da construção histórica de uma cultura da violência, da segregação e da indiferença, o desafio da Educação em Direitos Humanos, após séculos de domínio de uma (des) razão é, notadamente, buscar superar tais valores e se aventurar na construção de uma nova cultura relacional, recuperadora do sentido da vida.

É, além disso, empreender forças para que a alteridade saia do campo teórico e seja inserida nas práticas diárias, sobretudo, nas escolas, a fim de que os sujeitos do processo educativo sejam capazes de compreender o lugar do outro/outros. Assim, por meio da relação dialógica, o sujeito altero será sensibilizado e convocado a visualizar a dor do outro e, por conseguinte, será capaz de perceber o que ocorre por meio da prática da automutilação. Entendendo, deste modo, que há uma dor psíquica tão intensa que só é configurada quando o sujeito, em seu estado de angústia subjetiva, consegue reverberá-la por meio da descarga direta na dimensão do corpo.

Ademais, é válido ressaltarmos que não é somente nos quadros de comportamento de automutilação que se revela a quebra da experiência da alteridade. O senso egoístico, a indiferença, as apelações consumistas, o excesso de narcisismo, o distanciamento afetivo, o acometimento de um estado de superioridade intelectual e o próprio arrefecimento nas relações intersubjetivas constituem-se como marcas cruciais de adoecimento psíquico do presente século.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ADORNO, T. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BIRMAN, J. *Dor e sofrimento num mundo sem mediação*. Conferência proferida nos Estados Gerias da Psicanálise: II Encontro Mundial, Rio de Janeiro, 2003.

\_\_\_\_\_. *O sujeito na contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2012.

BUBER, M. *Eu e Tu*. São Paulo: Centauro, 2003a.

\_\_\_\_\_. *El camino del ser humano y otros escritos*. Madrid:Fundación Emmanuel Mounier, 2003b.

\_\_\_\_\_. *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

\_\_\_\_\_. *Sobre comunidade*. Campinas: Perspectiva, 2012.

MONTEIRO, F. R.; COUTINHO, M. P. L.; ARAUJO, L. F. *Sintomatologia depressiva em adolescentes do ensino médio: um estudo das representações sociais*. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 27, n. 2, p. 224-235, June 2007. Available from  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141498932007000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932007000200005&lng=en&nrm=iso)>. access on 27 Aug. 2019.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932007000200005>.

COSTA, W. D.; DIEZ, C. L. F. *A relação do eu-outro na educação: abertura à alteridade*. IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <[http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/pape\\_r/viewFile/472/860](http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/pape_r/viewFile/472/860)> Acesso em: 10 set. 2019.

DICIONÁRIO de *Psicologia*. São Paulo: Itamaraty, v.5, 1973.

FLEURI, R. M. *Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional*. *Educação Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a09v2795.pdf>> Acesso em: 10 set. 2019.

FORTES, I. *A dor psíquica*. Rio de Janeiro: Cia. de Freud, 2012.

FURTADO, J. *Docência e alteridade*. Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo: COEB, 2012.



FREUD, S. *Projeto para uma psicologia científica*. In: Obras psicológicas completas da Standard Edition. (Vol. I, pp.395-452). Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GIUSTI, J.S. *Automutilação: características clínicas e comparação com pacientes com transtorno obsessivo-compulsivo*. 2013. 184f. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <[www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5142/tde-03102013-113540/ptbr.php](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5142/tde-03102013-113540/ptbr.php)>. Acesso em: 14 agot. 2019

LEVINAS, E. *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 1980.

\_\_\_\_\_. *Humanismo do outro homem*. Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. *Entre nós – Ensaio sobre a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 2004.

PIVATTO, P. S. *Violência, guerra e paz em Levinas: o sentido do humano*. In: CARBONARI, Paulo César; COSTA, José André da; DALMÁS, Giovana. (Orgs). *Ética, Educação e Direitos Humanos. Estudos em Emmanuel Lévinas*. Passo Fundo: IFIBE, 2001.

SILVA, G. *Interculturalidade e educação dos jovens: processos identitários no espaço urbano popular*. 25ª Reunião da ANPED. Caxambu, 2002.

SKLIAR, C. *A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros"*. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 05, p. 37-49, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/1244/4251> Acesso em: 10 mar. 2019.

VIGOTSKY, L. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WEBER, M. *A Ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo. Pioneira, 1987.