

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RAYANNE CAVALCANTE VIEIRA

Educação em direitos humanos e emancipação em Paulo Freire

BRASÍLIA
2022

RAYANNE CAVALCANTE VIEIRA

Educação em direitos humanos e emancipação em Paulo Freire

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação

Área de Concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação

Orientador: Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses.

BRASÍLIA
2022

VIEIRA, Rayanne Cavalcante. Educação em direitos humanos e emancipação em Paulo Freire. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses (orientador)
Presidente

Profa. Dra. Sinara Pollom Zardo
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Caiuá Cardoso Al-Alam
Universidade Federal do Pampa

Profa. Dra. Caroline Bahniuk (suplente)
Universidade de Brasília

Dedico este estudo à minha irmã, que mesmo diante de todas as adversidades me apoiou do início ao fim dessa caminhada; sem ela, nada disso seria possível.

Agradeço a todas as pessoas que me acompanharam nessa caminhada: minha família, meu marido, amigos, colegas de universidade que compartilharam seus conhecimentos e, em especial, ao meu orientador, Prof. Erlando, que sempre me apoiou e me ensinou.

A todos que contribuíram de qualquer forma com este trabalho, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Esta pesquisa estuda a Educação em Direitos Humanos a partir do pensamento de Paulo Freire, com enfoque na educação problematizadora e na emancipação. A pesquisa foi realizada pelo método bibliográfico, a partir do conjunto de obras escritas sobre os temas que o compõem, com enfoque em Freire. O trabalho desenvolvido buscou identificar a existência de uma Educação em Direitos Humanos e emancipação humana na pedagogia freiriana. No percurso, pretendemos compreender a conexão entre Direitos Humanos, Educação, emancipação e Paulo Freire, além de observar como o contexto histórico de Freire influenciou na criação da Pedagogia libertadora e como esse modelo de educação atua de forma emancipatória. O trabalho inicia-se com o histórico dos direitos humanos e o percurso da inclusão da educação no rol. Uma breve bibliografia de Paulo Freire, com sua trajetória e o contexto histórico, auxilia a compreensão de sua crítica à educação bancária e à criação da educação libertadora, para então visualizarmos suas contribuições para a Educação em Direitos Humanos e sua perspectiva emancipadora. Foi possível constatar, nos escritos de Freire, seu diálogo com os Direitos Humanos, principalmente quando preconiza acerca da realidade injusta e da luta para assegurar direitos a todos de uma sociedade. Logo, a educação é um dos instrumentos utilizados por Freire como forma libertadora e emancipatória, pois o processo educacional advindo dos Direitos Humanos tem caráter formativo, capaz de quebrar os paradigmas impostos pela sociedade e libertar o indivíduo da opressão, a fim de emancipá-lo para compreender seu papel racional e livre.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Educação problematizadora. Paulo Freire. Direitos humanos. Direito à educação.

ABSTRACT

The research studies human rights education from the thought of Paulo Freire with a focus on problematizing education and emancipation. The research was conducted by the bibliographic method, from the set of written works on the themes that compose it, focusing on Freire. The work developed sought to identify the existence of an education in human rights and human emancipation in Freire's pedagogy. Along the way, we intend to understand: the connection between human rights, education, emancipation and Paulo Freire. Also, how Freire's historical context influenced the creation of the liberating Pedagogy and how human rights education works in an emancipatory way. The work begins with the history of human rights and the path of including education in the role. A brief bibliography of Paulo Freire with his trajectory and historical context help to understand his criticism of banking education and the creation of liberating education, so that we can visualize his contributions to Human Rights Education and its emancipatory perspective. It was possible to verify in Freire's writings his dialogue with Human Rights, especially when he advocates about the unjust reality and the struggle to ensure rights for everyone in a society. Therefore, education is one of the instruments used by Freire as a liberating and emancipatory way, since the educational process arising from human rights has a formative character and can break the paradigms imposed by society and freeing the individual from oppression and emancipating him to understand your rational and free role.

Keywords: Human Rights Education, Education Problematized. Paulo Freire. Human rights. Right to education.

SUMÁRIO

MEMORIAL	7
1 INTRODUÇÃO	10
2 OBJETIVOS	12
2.1 Objetivo geral	12
2.2 Objetivos específicos	12
3 DIREITOS HUMANOS	13
3.1 Breve histórico dos Direitos Humanos	13
3.2 Direitos Humanos no Brasil	17
3.3 Direito humano à Educação	19
3.3.1 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	25
4 PAULO FREIRE	32
4.1 Breve trajetória de Paulo Freire	32
4.1.1 TÍTULOS DE DOUTOR <i>HONORIS CAUSA</i>	37
4.1.2 TÍTULOS DE PROFESSOR EMÉRITO	38
4.1.3 TÍTULOS DE CIDADÃO HONORÁRIO	38
4.1.4 RECONHECIMENTOS FRATERNOS	38
4.1.5 PRÊMIOS	38
4.1.6 PRODUÇÃO CIENTÍFICA	39
4.2 Histórico da Educação no Brasil e a Pedagogia de Freire	47
5 PAULO FREIRE E OS DIREITOS HUMANOS	55
5.1 A politicidade na Educação	56
5.2 Educação emancipadora	60
6 CONCLUSÃO	63
7 REFERÊNCIAS	66

MEMORIAL

O curso de Direito como graduação sempre representou um sonho em minha vida e de toda minha família. Porém, não demorou muito para a realidade do mundo jurídico se transformar em grandes decepções ao ponto de pensar se era esse o curso que tanto almejei.

O plano inicial era me tornar servidora pública no ramo da segurança pública, porém, no decorrer do curso, a perspectiva se alterava cada vez mais. O primeiro sinal de que a profissão almejada não fazia parte de mim foi um estágio em uma vara de violência doméstica no Tribunal de Justiça do Distrito Federal, em que comecei a adquirir perspectivas sociais que, até aquele momento, não tinha tido a oportunidade.

Outro grande marco foi um intercâmbio nos Estados Unidos, que contribuiu de forma grandiosa para minha formação e conhecimento pessoal. Por fim, no final do curso, fui surpreendida com experiências marcantes nos estágios obrigatórios dos Núcleos de Prática Jurídica.

Em geral, os Núcleos de Prática Jurídica é o local onde são realizados os estágios obrigatórios supervisionados: os alunos realizam atendimento jurídico com assessoramento dos professores para população de baixa renda (que não pode pagar advogados).

Os estágios obrigatórios proporcionaram experiências que me geravam inquietações e uma consciência social por visualizar realidades que nem imaginava existirem. Nesse sentido, alguns casos me marcaram bastante, mas, em especial, o caso de uma mãe que foi tirar dúvidas sobre o processo de seu filho e trouxe, com naturalidade, que todos os seus três filhos estavam presos. Eu ficava incrédula ao ver como tratava a situação, como se fosse o único destino.

Ademais, os casos se estendiam para o campo trabalhista, com pessoas que acreditavam ser correta a forma como eram tratadas, ao ponto de não serem dignas de qualquer direito. Pensei que, com o tempo, me acostumaria com essa realidade, mas, a cada atendimento, audiência, cada família que buscava informações, o incômodo só aumentava. Então, após diversas leituras e análise de dados, percebi a diversidade de realidades que não conhecia e entendi, enfim, que eu era privilegiada.

Essa experiência marcou tanto minha vida que, no primeiro processo seletivo para trabalhar nesse setor na universidade, me candidatei e, após várias reviravoltas, fui aprovada e integrei o quadro de funcionários.

Assim, finalmente eu comecei a encontrar sentido no curso escolhido: buscar proporcionar a garantia de direito às pessoas, que muitas vezes nem o conhece como seu. Ademais, iniciei minha vivência no âmbito educacional, o que me garantiu uma melhor orientação a estudantes e assistidos.

Seguindo o percurso acadêmico, como minha mãe, busquei um mestrado para me aperfeiçoar. Tive um grande percurso e mudanças até a definição do tema desta pesquisa, definido após cursar algumas disciplinas e conversar com o orientador. A ideia era alinhar minha experiência na área jurídica à educação, de forma a construir uma pesquisa contributiva para o mundo acadêmico. dessa forma, delimitamos o tema.

No decorrer da pesquisa, fui sentindo que a escolha do tema foi acertada, pois conhecer sobre Freire e sobre toda sua trajetória foi incrível. Após todas as leituras, posso afirmar que não serei a mesma e que de forma grandiosa irá contribuir na minha formação pessoal e profissional.

Confesso que me senti, por muitas vezes, um “peixe fora d’água”, por estar sempre rodeada de professores e não fazer parte da categoria. Em diversos momentos, pensei em desistir; não me faltaram motivos, pois eu passei por muita coisa até chegar aqui: enfrentei pandemia, crises de ansiedade, casamento, doença na família, desemprego... eu persisti.

Enfim, eu cheguei! Tenho muito orgulho da minha caminhada e, principalmente da minha persistência, à qual associo minha força espiritual, o apoio familiar e a principal missão com essa pesquisa: mostrar para as pessoas que a educação muda vidas.

1 INTRODUÇÃO

A Educação em Direitos Humanos (EDH) é um tema bastante abordado por Freire em seus diálogos, principalmente quando preconiza acerca da realidade injusta e luta para assegurar esses direitos ao indivíduo.

A temática dessa pesquisa é: Educação em Direitos Humanos e emancipação em Paulo Freire. A partir dela, buscaremos entender se é possível sustentar que existe uma elaboração para a EDH e emancipação humana na pedagogia freiriana. Desse modo, questionamos: Qual a conexão entre Direitos Humanos, Educação, emancipação e Paulo Freire?

O interesse pelo tema surgiu após cursar algumas disciplinas na pós-graduação, como “Direito Achado na Rua” e “Pensamento Pedagógico Contemporâneo”, que me instigaram sobre a EDH e a sua capacidade emancipadora durante toda sua história. Ocorre que as carências educacionais são provenientes da desapropriação do saber da classe trabalhadora, como efeito da sociedade capitalista (MARX, 2008). Portanto, identifica-se que o problema central reside na desigualdade social. Nesse sentido, um instrumento utilizado na busca de efetivar direitos é a educação com sua capacidade emancipadora.

A educação é reconhecida no artigo 26 da Declaração Universal de Direitos Humanos como um direito humano (UNESCO, 1948). Kant (1999) ensina que o homem tem necessidade de cuidados e de formação e que não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação: ele é aquilo que a educação dele faz. Comênio (2001) acentua que o indivíduo não pode se tornar homem sem a educação; logo, a educação atua como seu traço distintivo.

A prática educativa envolve a presença de sujeitos que ensinam e aprendem, ao mesmo tempo, conteúdos, objetivos, métodos e técnicas coerentes com os objetivos desejados. Desse modo, configura-se na articulação de aspectos contraditórios, como opressão e democracia, intolerância e paciência, autoritarismo e respeito, conservadorismo e transformação (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A educação é a forma mais desenvolvida atingida ao longo da história da atividade humana, pois possibilita adquirir todos os tipos de conhecimento (FRIGOTTO, 1995). Nesse sentido, Adorno (2010) afirma que “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (p. 121). Compreendendo, de fato, tal assertiva, a educação cumprirá o papel para seu fim em si: educar para a emancipação do

sujeito (ADORNO, 2010). Assim, a EDH tem uma tarefa essencial com suas pedagogias educativas e da sociedade, pois promove prática social e política emancipatória, alcançando assim a proteção de direitos.

A emancipação precisa ser adquirida em todos os âmbitos da vida e, para sua concretização efetiva, é necessário se concentrar na educação e na demolição da estrutura vigente, a fim de garantir uma formação diferenciada em diferentes níveis (ADORNO, 2010). Nesse sentido, Pestalozzi (apud AZEVEDO, 2015) enfatizava que a instrução não podia ser considerada uma benesse, mas uma obrigação, assim haveria o direito de exigir uma instrução adequada. Portanto, a educação é capaz de quebrar os paradigmas impostos pela sociedade e libertar o indivíduo da opressão, para emancipá-lo a compreender seu papel racional e livre (FREIRE, 1987).

A partir dessas reflexões, identifica-se o reconhecimento da capacidade transformadora da educação presente em diversos projetos curriculares, a qual subsistiu durante todo o desenvolvimento histórico da educação, mesmo em contextos distintos. Diante do problema social apresentado, compreende-se a relevância do estudo científico com o referido objeto, de modo a contribuir para a ampliação das políticas públicas brasileiras em EDH e promover a emancipação.

Assim, o problema da pesquisa surgiu: Quais aspectos metodológicos freirianos dialogam com a concepção da EDH e emancipação humana?

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a EDH e sua perspectiva emancipadora, sob as contribuições de Paulo Freire.

2.2 Objetivos específicos

Como objetivos específicos, pretendemos compreender a contribuição da EDH na formação humana, investigar os elementos do construto teórico desenvolvido por Paulo Freire que dialogam com o tema dos Direitos Humanos e analisar como a EDH, a fim de observarmos como a perspectiva freiriana, associada ao contexto histórico, contribui para a formação humana.

A pesquisa foi realizada, por meio de pesquisa bibliográfica, a partir do conjunto de obras escritas sobre os temas que compõem essa dissertação, com enfoque em Paulo Freire. Assim, iniciamos com um processo histórico social das práticas educativas como potenciais de emancipação na perspectiva de uma cultura de direitos humanos.

O trabalho foi desenvolvido em três capítulos, distribuídos a partir da articulação e dos desdobramentos temáticos. No primeiro capítulo, será abordado o a legislação dos Direitos Humanos e seu percurso histórico, mostrando sua trajetória no Brasil nos últimos anos. O enfoque será na educação como Direito Humano e seus elementos constituintes para melhor deslinde dos próximos capítulos da pesquisa.

A partir dessa compreensão, o segundo capítulo inicia-se com a trajetória de Paulo Freire e prossegue com o histórico da Educação no Brasil, associada à criação da pedagogia freiriana, derivada de sua crítica à educação bancária e à criação da educação libertadora

Após conhecermos um pouco da história do educador e compreendermos como seu contexto histórico e político contribuiu para o desenvolvimento de sua pedagogia, o último capítulo aborda a politicidade na educação e a educação emancipadora, a partir da articulação desses temas e análise das principais contribuições do autor para a Educação como prática emancipadora.

3 DIREITOS HUMANOS

Neste primeiro capítulo, pretendemos abordar o histórico dos Direitos Humanos, tendo como ponto de partida a Declaração Internacional dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948). O enfoque será na educação como Direito Humano e seus elementos constituintes para melhor deslinde dos próximos capítulos da pesquisa. Essa iniciação é fundamental para compreendermos a trajetória dos Direitos Humanos na sociedade e sua conexão com o histórico social.

3.1 Breve histórico dos Direitos Humanos

Os Direitos Humanos têm como fundamento básico transmitir uma cultura de paz. Para isso, na busca de um bem comum, estabelece normas e princípios entre as nações. Alguns estudiosos, como Comparato (1999) e Sarmiento (2012), sustentam que existem quatro gerações de direitos humanos.

A primeira geração é permeada pelo contexto social da luta da burguesia revolucionária contra os Estados absolutistas no século XVIII. Nesse momento, predomina o jusnaturalismo, em que os direitos civis e políticos se baseiam na condição natural do homem. Assim, os direitos naturais se originavam antes da formação da sociedade política.

A segunda geração surgiu com os documentos da Revolução Mexicana (1917), da Revolução Russa (1917) e da República de Weimar, na qual se vive uma fase socialista na luta pelos direitos sociais, e o Estado é considerado agente promotor das garantias.

A terceira geração contextualiza-se com o final da Segunda Guerra Mundial (1945), na busca de unir as relações dos países do Ocidente com os do Oriente. Nesse período, iniciou-se a conscientização da necessidade de garantir os direitos para os povos. Todavia, importante destacar que nem todos os países assinaram.

A quarta geração tem enfoque na afirmação dos direitos, abordando a sustentabilidade para o desenvolvimento saudável.

Diante dessa perspectiva e da grande violação dos direitos humanos causadas pelas duas guerras mundiais, iniciou-se implicitamente uma batalha para sua efetivação e garantia. Dessa forma, a Organização das Nações Unidas (ONU), responsável por promover a paz e a segurança do mundo, realizou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, a fim de garantir a observância dos direitos humanos como uma

obrigação da ONU e de seus Estados membros (UNESCO, 1948). Este foi o primeiro pronunciamento internacional de importância sobre os direitos fundamentais de todos os seres humanos, que busca judicialmente sedimentar os direitos mínimos a todos os indivíduos (CASTILHO, 2016).

O Preâmbulo da Declaração argumenta acerca das motivações de sua criação e destaca:

A PRESENTE DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (UNESCO, 1948)

Assim, ressalta-se que os direitos presentes no documento são o ideal a ser alcançado, cujo objetivo é uma aplicação universal para que cada indivíduo seja titular dos direitos nele previstos. A declaração possui trinta artigos e retrata o direito à vida, à liberdade, à segurança da pessoa, à igualdade perante a lei, à liberdade de circular livremente e escolher sua residência, à educação, à assistência médica, ao trabalho, o direito à propriedade, à liberdade de pensamento, à consciência e à religião, o direito à previdência social, o direito de exercer o sufrágio e participar no governo, enfim, o direito a um nível de vida adequada.

Ademais, há outros regulamentos e orientações sobre a proteção dos direitos humanos pelo mundo, contudo seus conteúdos normativos devem “ser similares em princípios e valores, refletindo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que é proclamado como um código comum a ser alcançado por todos os povos e todas as Nações” (PIOVESAN, 2013, p. 329).

Os Direitos Humanos são universais, indivisíveis e inter-relacionados. Assim, cada nação deve promovê-los e protegê-los, assim como as liberdades fundamentais, respeitando as particularidades de cada nação.

Eles podem ser classificados em civis e sociais. Os civis referem-se à liberdade democrática, como o direito ao voto, à informação, à moradia, às diversidades sociais. Já os direitos sociais remetem-se aos direitos fundamentais, como a vida, a saúde, alimentação, educação.

Para sua compreensão, é necessário visitarmos o contexto social que os rodeia. Os Direitos Humanos, assim como os demais direitos, tendem a serem associados e limitados às leis; embora sua origem, definições e destinatários sejam questionamentos não existentes na sociedade, não há nenhum fato isolado na história.

A história da sociedade é marcada pela luta de classes, a cujo conflito os direitos humanos estão diretamente relacionados. A forma de distribuição de renda e de poder, as diferenças ideológicas e demais fatores geram os detentores do poder e os oprimidos. Nesse sentido, Marx e Engels (1997) explicam que:

A história de toda a sociedade até aqui é a história de lutas de classes. [Homem] livre e escravo, patricio e plebeu, barão e servo [Leibeigener], burgueses de corporação [Zunftbürger] e oficial, em suma, opressores e oprimidos, estiveram em constante oposição uns aos outros, travaram uma luta ininterrupta, ora oculta ora aberta, uma luta que de cada vez acabou por uma reconfiguração revolucionária de toda a sociedade ou pelo declínio comum das classes em luta. (p. 29)

Assim, os oprimidos têm sido projetados à margem, tendo cada vez mais seus direitos e garantias limitados, além de serem submetidos a uma nova realidade. Esse histórico de desigualdade fomenta consequências sociais e outras formas de desigualdades. Logo, diante dessa realidade, surgiram os direitos humanos na busca por garantir condições mínimas de vida.

Portanto, a percepção da historicidade dos direitos humanos é basilar para assimilar o contexto de seu surgimento e da representação da luta pela dignidade humana, e consolidar as práticas sociais como criadoras de direitos. Nesse sentido, Aguiar (1980) ressalta a necessidade de compreender o processo constitutivo dos direitos humanos: “essa pauta de princípios denominada direitos humanos se reveste de importância para a história na medida em que aparece como fruto de lutas em seu decorrer” (p. 154). Logo, a delimitação do discurso desperdiça a força que advém do direito e a conquista que o representa; para realmente reconhecê-los, é essencial primeiro reconhecer as práticas sociais que o irradiam.

Herrera Flores (2009) ensina que primeiro deve-se atentar aos “bens” para se viver com dignidade, pois os direitos humanos surgem após as lutas pelo acesso a esses bens como resultados das práticas sociais na busca de alcançar condições dignas para se viver. Por fim, surgem as normas jurídicas como forma de garantir os bens adquiridos pelas lutas, demonstrando, assim, seu caráter instrumental diante de toda a prática social que o envolve (FLORES, 2009).

Portanto, o reconhecimento desses direitos representa a conquista advinda após as reivindicações. Ademais, constata-se ser uma luta constante, tendo em vista o desenvolver e o surgimento de novos princípios que ensejam novos embates. Todavia, a existência de uma norma positiva não expressa seu cumprimento nem mesmo sua abrangência geral, pois a regulamentação é apenas uma forma de abarcar os direitos; nesse sentido, sua efetivação engloba diversos fatores.

Apesar dos avanços normativos, o contexto nacional é formado por desigualdades e exclusões de forma econômica, social, étnico-racial, cultural, advindas de um modelo de Estado que não prioriza os direitos econômicos, sociais e culturais, ocasionando todo o desequilíbrio. Além disso, não se pode olvidar do espaço político das práticas sociais como enunciadoras de direitos. Assim, é sedimentar o reconhecimento do pluralismo jurídico como formação de direito dos sujeitos, tal qual apresenta Sousa Júnior (2015), esclarecendo que esse reconhecimento, além de atender os direitos da sociedade, evidencia a cidadania ativa e ocasiona uma transformação jurídica mais efetiva.

Para isso, o “Direito Achado na Rua” (SOUSA JÚNIOR, 2015) enuncia a cidadania ativa e a teoria associada à prática como reconhecimento de espaço político, em que se desenvolvem as práticas sociais como enunciadoras de direitos. Constrói-se, portanto, uma nova práxis fundamentada na origem de movimentos sociais, a qual representa o humanismo dialético, atuando na Defesa dos Direitos Humanos e lutando contra a opressão. Dessa forma, evoca-se o poder do humanismo de restituir a confiança das pessoas oprimidas para serem protagonistas ativas de sua existência e seu destino, a fim de transformar todos em sujeitos de conhecimento (LYRA FILHO, 2006); assim, haverá um direito baseado em uma liberdade ampla, incluindo oprimidos e espoliados.

Os direitos humanos representam um conjunto de princípios que buscam uma transformação social. “Assim, não é possível falar em vida humana digna sem se falar em poder popular” (AGUIAR, 1980, p. 155), visto que sua origem advém das contradições sociais e sua conquista só é adquirida após os embates.

3.2 Direitos Humanos no Brasil

A busca pela efetivação dos direitos humanos tem uma trajetória marcada pela união das normativas e pelas estratégias criadas para efetivação dos direitos. Antes mesmo de serem conhecidos como direitos humanos, é possível apontarmos algumas cautelas normativas nas constituições brasileiras.

Inicialmente, observamos que a Constituição Imperial de 1824 (BRASIL, 1824) era baseada na liberdade, na segurança individual e na propriedade, e garantia a inviolabilidade dos direitos civis e políticos. Na Constituição de 1891 (BRASIL, 1891), já é possível apontar como marco a abolição da exigência de renda para exercer os direitos políticos. A Constituição de 1934 (BRASIL, 1934) é permeada por inovações, como a garantia ao direito adquirido, o ato jurídico perfeito e a coisa julgada, além de proibir a pena de prisão perpétua e por dívidas; ainda, implementou normas de proteção social ao trabalhador (BRASIL, 1934; SÃO PAULO, 2015).

No Brasil, um grande marco da inclusão dos direitos humanos na legislação ocorreu na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), que incorporou os tratados internacionais de direitos humanos com grande força normativa. Apesar do grande avanço alcançado, ela deixou de contemplar direitos fundamentais, como reforma política, agrária e fiscal, tendo em vista o contexto social de oposição entre os movimentos sociais populares e sindicatos e uma burguesia que defendia a Ditadura Militar.

A base inicial dos direitos humanos surge da dignidade da pessoa humana, preceito que acentua que todo o ser humano, independentemente de qualquer condição social, deve ser igualmente reconhecido e respeitado. Esse fundamento é garantido pelo artigo 1º, inciso III da Constituição de República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), que acentua:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: [...]

III - a dignidade da pessoa humana;

Destaca-se que o princípio da dignidade da pessoa humana é basilar no ordenamento jurídico brasileiro, sendo todos os demais direitos e garantias individuais erguidas e sustentadas nele (NUCCI, 2012, p. 84).

A definição desse princípio não pode ser feita de maneira fixa nem precisa, tendo em vista o pluralismo e a diversidade de valores que se manifestam nas sociedades democráticas, que vivem um processo de construção e de desenvolvimento permanentes (SARLET, 2010).

Nucci (2012) observa o princípio constitucional sobre dois aspectos, um objetivo e outro subjetivo:

Sob o aspecto objetivo, significa a garantia de um mínimo existencial ao ser humano, atendendo as suas necessidades básicas, como moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, transporte e previdência social, nos moldes fixados no art. 7º. IV, da CF. Sob o aspecto subjetivo, trata-se do sentimento de respeitabilidade e autoestima, inerentes ao ser humano, desde o nascimento em relação aos quais não cabe qualquer espécie de renúncia ou desistência. (p. 84)

No decorrer dos anos, foram criadas diversas legislações brasileiras na busca da efetivação dos direitos humanos. Entre elas, há o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990a), a criação do Sistema Único de Saúde (SUS) (BRASIL, 1990b) e a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) (BRASIL, 1993).

Não obstante, para promoção dos direitos humanos, foram criados planos e programas pelo governo, como o Sistema Nacional dos Direitos Humanos (SNDH) (BRASIL, 2018), o qual constitui um conjunto de instrumentos, mecanismos, órgãos e ações para impulsionar a efetividade desses direitos. Em seu *site*, a definição indica que:

O Sistema Nacional de Direitos Humanos – SNDH reúne, em um mesmo Sistema, as políticas do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos – MMFDH destinadas ao atendimento de cidadãos em situação de violência ou ameaçados de morte, bem como as iniciativas cuja implementação depende primeiramente de adesão ou inscrição dos entes subnacionais e de organizações da sociedade civil e do setor privado. (BRASIL, 2018)

Nota-se que o SNDH busca a implementação dos direitos humanos através de políticas públicas com criação de programas de proteção (BRASIL, 2018). Como norte, possui como princípios: a atuação integral, unicidade descentralização, participação ampla, controle social, intersetorialidade, interdisciplinaridade e pluralidade.

Outro importante instrumento criado foi o Conselho Nacional dos Direitos Humanos (BRASIL, 2014), órgão colegiado com objetivo de promoção e defesa dos direitos humanos no Brasil, por meio de desempenho preventivo, protetivos e reparador. O conselho é norteado pelos Princípios Relativos ao Status das Instituições Nacionais de Direitos Humanos (Princípio de Paris), definidos pela ONU em 1992, cuja característica é o pluralismo e a autonomia (BRASIL, 2020).

O primeiro Plano Nacional de Direitos Humanos adveio por intermédio do Decreto nº 1.904/1996, quando o Brasil era governado por Fernando Henrique Cardoso. Essa primeiro plano eram referentes aos direitos civis – como o direito de ir, vir e permanecer, direito de propriedade e direito à liberdade de expressão- e a questão da violência policial.

O segundo Plano Nacional de Direitos Humanos foi instituído pelo Decreto nº 4.229/02, mantendo os direitos sociais e buscando enfatizar os direitos sociais, como a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte. Por fim, o último Plano Nacional de Direitos Humanos foi regulamentado pelo Decreto nº 7.037/09, quando o Brasil era governado por Luiz Inácio Lula da Silva.

Esse Plano Nacional foi estruturado em seis eixos orientadores, sendo eles (RAMOS, 2018):

- Interação democrática entre Estado e Sociedade Civil;
- Desenvolvimento e Direitos Humanos;
- Universalizar direitos em um contexto de desigualdade;
- Segurança pública, acesso à justiça e combate à violência;
- Educação e cultura em direitos humanos;
- Direito à memória e à verdade.

Ademais, foi desenvolvido o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2018), o qual se define como:

[...] fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Ao mesmo tempo em que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz. (p. 2)

Diante do exposto, verifica-se a trajetória da instituição dos Direitos Humanos na legislação brasileira. Por fim, é possível verificar mesmo que minimamente um avanço na busca da efetivação desses direitos. Contudo, é importante salientar que a mera previsão legislativa não é garantia de cumprimento.

3.3 Direito Humano à Educação

O Direito à Educação foi transformado em norma jurídica internacional como Direito Humano através do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (art. 13 e 14) (BRASIL, 1992), da Convenção sobre os Direitos da Criança (art.

28 e 29) (BRASIL, 1990c e do Protocolo Adicional à Convenção Americana Sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais (art.13) (BRASIL, 1999). Toda essa movimentação global na busca dos direitos humanos visa alcançar uma cultura democrática, com solidariedade, justiça social, inclusão e pluralidade.

Diante da perspectiva metodologia dialógica e participativa com uso dos recursos que auxiliam na proteção e garantia dos direitos humanos, a educação é um dos direitos reconhecidos no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948).

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada aos seus filhos. (p. 2)

Além disso, a educação é abordada como primordial em outras normas internacionais de direitos humanos, como no Artigo 13 do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1992):

Os Estados Signatários do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam que a educação deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade, e deve fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam, ainda, que a educação deve capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Os Estados Signatários do Presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito:

- a) A educação primária deve ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos;

b) A educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deve ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito;

c) A educação de nível superior deve igualmente tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito;

d) Deve-se fomentar e intensificar, na medida do possível, a educação fundamental para aquelas pessoas que não tenham recebido ou terminado o ciclo completo de instrução primária;

e) Deve-se prosseguir ativamente o desenvolvimento do sistema escolar em todos os níveis de ensino, implementar um sistema adequado de bolsas estudo e aprimorar continuamente as condições materiais do corpo docente.

Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (UNESCO, 1960)

[...]

Para os fins da presente Convenção, o termo "discriminação" abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino, e, principalmente:

a) Privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino;

b) Limitar a nível inferior a educação de qualquer pessoa ou grupo;

c) Sob reserva do disposto no art. 2º da presente Convenção, instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas;

d) De impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem.

[...]

A fim de eliminar e prevenir qualquer discriminação no sentido da presente Convenção, os Estados-Partes se comprometem a:

a) Eliminar quaisquer disposições legislativas e administrativas e fazer cessar quaisquer práticas administrativas que envolvam discriminação;

[...]

c) Não admitir, no que concerne às despesas de ensino, às atribuições de bolsas, (...) qualquer diferença de tratamento entre nacionais pelos poderes públicos, senão as baseadas no mérito e nas necessidades;

d) Não admitir, na ajuda que, eventualmente, e sob qualquer forma, for concedida pelas autoridades públicas aos estabelecimentos de ensino, nenhuma preferência ou restrição baseadas unicamente no fato de que os alunos pertençam a determinado grupo;

e) Conceder aos estrangeiros que residirem em seu território o mesmo acesso ao ensino que o concedido aos próprios nacionais.

Diante dessas diretrizes, cada país elabora a forma que oferecerá a educação para sua população. Contudo, é importante destacarmos as características determinadas pelas normas internacionais: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade:

Disponibilidade: significa que a educação gratuita deve estar à disposição de todas as pessoas. A primeira obrigação do Estado brasileiro é assegurar que existam creches e escolas para todas as pessoas, garantindo para isso as condições necessárias (como instalações físicas, professores qualificados, materiais didáticos etc.). Deve haver vagas disponíveis para todos os que manifestem interesse na educação escolar. O Estado não é necessariamente o único responsável pela realização do direito à educação, mas as normas internacionais de direitos humanos obrigam-no a ser o principal responsável e o maior investidor, assegurando a universalização das oportunidades.

Acessibilidade: É a garantia de acesso à educação pública, disponível sem qualquer tipo de discriminação. Possui três dimensões que se complementam: 1) não discriminação; 2) acessibilidade material (possibilidade efetiva de frequentar a escola graças à proximidade da moradia ou à adaptação das vias e prédios escolares às pessoas com dificuldade de locomoção, por exemplo) e 3) acessibilidade econômica – a educação deve estar ao alcance de todas as pessoas, independentemente de sua condição econômica, portanto, deve ser gratuita.

Aceitabilidade: Garante a qualidade da educação, relacionada aos programas de estudos, aos métodos pedagógicos, à qualificação do corpo docente e à adequação ao contexto cultural. O Estado está obrigado a assegurar que todas as escolas se ajustem aos critérios qualitativos elaborados e a certificar-se de que a educação seja aceitável tanto para as famílias como para os estudantes. A qualidade educacional envolve tanto os resultados do ensino como as condições materiais de funcionamento das escolas e a adequação dos processos pedagógicos.

Adaptabilidade: Requer que a escola se adapte a seu grupo de estudantes; que a educação corresponda à realidade das pessoas, respeitando sua cultura, costumes, religião e diferenças; assim como possibilite o conhecimento das realidades mundiais em rápida evolução. Ao mesmo tempo, exige que a educação se adeque à função

social de enfrentamento das discriminações e desigualdades que estruturam a sociedade. A adaptação dos processos educativos às diferentes expectativas presentes na sociedade pressupõe a abertura do Estado à gestão democrática das escolas e dos sistemas de ensino. (RIZZI, 2009, p. 14)

Por isso, a legislação do ensino determina que os currículos devem ser compostos por uma base nacional comum, sendo complementada, em cada estado ou município, e em cada escola, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos estudantes (PLATAFORMA DHESCA BRASIL, 2011).

No Brasil, os direitos humanos foram introduzidos gradativamente. Ornelas (2022) organiza o quadro-resumo a seguir, contextualizando a legislação educacional a partir de seus aspectos históricos.

Quadro 1 – Resumo dos aspectos constitucionais do direito à educação

CONTEXTO LEGAL/ANO	REFERÊNCIA EDUCACIONAL
Constituição de 1824	Estabelecida após a Independência do Brasil, incorporou a iniciativa de implantação de colégios e universidades ao conjunto de direitos civis e políticos.
Constituição de 1891	Trouxe mudanças significativas na educação. Coube ao Congresso Nacional a prerrogativa legal exclusiva de legislar sobre Ensino Superior.
Constituição de 1934	Inovou ao atribuir à União a tarefa absoluta de fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Foi a primeira a destinar um capítulo à educação e a proclamá-la como um direito de todos.
Constituição de 1937	Com o advento do Estado Novo e a fase ditatorial de Vargas, essa constituição relativizou o direito proclamado na Constituição anterior.
Constituição de 1946	Com o cenário de pós-guerra instaurado, essa constituição retomou alguns aspectos convencionados na Constituição de 1934, voltando a incorporar a educação como um direito de todos.
1961 – LDB	A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de n. 4.024/1961, que responsabiliza os entes federados.
1967 – Nova Carta Constitucional	Início da Ditadura Militar e promulgação da Nova Carta Constitucional sob inspiração ideológica da segurança nacional. Retirada de vagas das instituições públicas educacionais e favorecimento de bolsas em instituições privadas,
Emenda Constitucional de 1969	Preservou, basicamente, todos os ângulos restritivos da Carta anterior. A escola passou a ser palco de vigilância permanente dos agentes políticos do Estado,
1971 – Nova LDB	Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação instituída pela Lei n. 5.692 na conjuntura da Ditadura Militar. Em suas linhas, instaurava-se uma educação totalmente voltada para o trabalho,
1983	A Emenda Constitucional 24 estabeleceu a obrigatoriedade da aplicação anual pela União de no mínimo 13% da renda resultante dos impostos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino. Aos estados, Distrito Federal e municípios, a exigência mínima passou a ser de 25%.

1988	A Constituição Cidadã significou a reconquista da cidadania sem medo. Nela, a Educação ganhou lugar de relevância. O dever do Estado com a educação passou a ser efetivado, conforme os princípios do art. 206: I – Igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – Valorização dos profissionais de ensino, garantindo plano de carreira para o magistério público; VI – Gestão democrática do ensino público; VII – Garantia de padrão de qualidade; VIII – Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública.
1989	Instituiu a Lei n. 7.853, que determina a inclusão de pessoas com deficiência na modalidade educacional específica.
1990	<ul style="list-style-type: none"> • progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio; • atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino; • atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 5 de idade; • acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; • oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; • atendimento ao educando, no Ensino Fundamental, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
1994	A Lei 10.098 estabelece normas para a promoção de acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.
1995	A Lei 9.131 altera os artigos 6, 7 e 8 da LDB.
1996	Após extensas discussões e tendo este projeto tramitado em três governos (Sarney, Collor e FHC), a Lei 9.394/1996, a Nova LDB é apresentada como resultado de um bloco de esforços. Entre os avanços, destaca-se a concepção operativa de educação básica e a flexibilização da forma de o Estado organizar e oferecer educação superior.
2001	Aprovação da Lei n. 10.172, que institui o Plano Nacional de Educação por dez anos.
2002	Aprovação da Lei n. 10.436, que inaugura, nos sistemas educacionais federais, estaduais e municipais, o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).
2003	Aprovação da Lei n. 10.639, que dispõe de diretrizes para incluir no currículo das redes de ensino a temática sobre história e cultura afro-brasileira.
2005	Aprovação da Lei n. 11.114, que torna obrigatório o início do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade.
2006	Aprovação da Lei n. 11.247, que altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos com matrícula obrigatória, além da promulgação da emenda constitucional 53, que promoveu oito alterações na Constituição.
2007	Aprovação da Lei n. 11.494, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), substituindo o FUNDEF.
2008	Aprovação da Lei n. 11.738, que estabelece o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.
2009	A Emenda Constitucional 59 expandiu o proposto pela Lei n. 11.247/2006, tornando o ensino obrigatório para todas as crianças e jovens com idade entre 4 e 17 anos. O Decreto n. 6.949/2009 ratifica a Convenção Internacional

	sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo como emenda constitucional.
	Publicação da Resolução CNE/CP n. 1/2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.
2013	Aprovação da Lei n. 12.852, que inaugura o Estatuto da Juventude, bem como sua participação nas diversas instâncias da sociedade.
2014	Aprovação da Lei n. 13.005 sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), iniciado em 2001. O novo PNE (2014-2024) institui 10 diretrizes e 20 metas para as ações educacionais.
2015	Aprovação da Lei n. 13.234, que sugere instituir um cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação.
2017	Aprovação da Lei n. 13.415, que institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) redefinindo carga horário para o Ensino Fundamental e Médio.
2018	Aprovação da Lei n. 13.716, que assegura o atendimento educacional ao estudante da educação básica que esteja internado em decorrência de tratamento médico.
2019	Aprovação da Lei n. 13.845, que altera a redação do ECA para garantir vagas no mesmo estabelecimento de ensino para irmãos.
2020	O novo FUNDEB é aprovado e faz parte da Constituição Brasileira.

Fonte: Adaptado de BRASIL (1988), CARNEIRO (2018, p. 27-42) e MAHE (2020).

Diante desse breve apontamento, verifica-se que a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) e a Lei n. 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) (BRASIL, 1996) afirmam o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação, por estabelecer uma prática educativa “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Quando analisamos o direito à educação é necessário observarmos o conceito de forma ampla, pois não está restrito a ir à escola: a aprendizagem ocorre desde o nascimento até a morte, em várias esferas. Assim, a educação é o instrumento de difusão e construção de uma cultura voltada para a vivência e as práticas dos direitos humanos na busca de uma sociedade solidária e mais justa. É o recurso utilizado para propiciar espaços para manifestação de opiniões dos oprimidos e para superação das desigualdades sociais. É a forma mais desenvolvida atingida ao longo da história da atividade humana, pois possibilita adquirir todos os tipos de conhecimento (FRIGOTO, 1995).

Segundo Beisiegel (1974), a educação escolar pública, ministrada pelo Estado para o povo, abarca toda a concepção de cultura popular, tendo em vista a transição do processo dialético em que os valores emergem e se estabelecem. Nesse sentido, a dialética descreve que temos as bases para realizar uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, estabelecendo os fatos sociais que não podem ser entendidos quando

considerados isoladamente, por exemplo ao serem abstraídos de suas influências políticas, econômicas e culturais.

Embora muitas vezes educar se limite a ensinar a ler e escrever, a educação ensina a pensar; dessa maneira, proporciona conhecimento e aproxima os sujeitos da realidade a que se inserem. Sob esse prisma, a educação no Brasil é utilizada por alguns movimentos sociais como projeto para educar em direitos humanos, como forma de promover a tolerância, a valorização das diversidades e da emancipação, contribuindo para o avanço no processo de democratização do país (VIOLA, 2010).

3.3.1 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Após o breve histórico dos direitos humanos, incluindo sua trajetória no Brasil e os elementos da Educação como Direito Humano, apresentaremos, de forma breve, a EDH, uma passagem essencial para que seja compreendida a pesquisa e observadas suas articulações com os pensamentos de Paulo Freire.

A EDH originou-se após diversos planejamentos, debates e seminários sobre o tema. Seu reconhecimento na Declaração dos Direitos humanos (UNESCO, 1948) fortaleceu-se como norma jurídica internacional, principalmente pelo Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (arts. 13 e 14) (BRASIL, 1992) pela Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, da Convenção sobre os Direitos da Criança (arts. 28 e 29) (BRASIL, 1990c) e pelo Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais (art. 13) (BRASIL, 1999).

A Plataforma de Direitos Humanos Dhesca Brasil (PLATAFORMA DHESCA, 2011) desenvolveu o documento “Direitos Humanos à Educação”, em que aponta dimensões dos direitos a serem tutelados e suas cautelas.

Direito humano à educação – Como vimos, não se resume ao direito de ir à escola. A educação deve ter qualidade, ser capaz de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, responder aos interesses de quem estuda e de sua comunidade.

Direitos humanos na educação – O exercício do direito à educação não pode estar dissociado do respeito a outros direitos humanos. Não se pode permitir, por exemplo, que a creche ou a escola, seus conteúdos e materiais didáticos reforcem preconceitos. Tampouco se deve aceitar que o espaço escolar coloque em risco a saúde e a segurança de estudantes, ou ainda que a educação e a escola sejam geridas de forma autoritária, impossibilitando a livre manifestação do pensamento de

professores e estudantes, bem como sua participação na gestão da escola.

Educação em direitos humanos – Os direitos humanos devem fazer parte do processo educativo das pessoas. Para defender seus direitos, todas as pessoas precisam conhecê-los e saber como reivindicá-los na sua vida cotidiana. Além disso, a educação em direitos humanos promove o respeito à diversidade (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras), a solidariedade entre povos e nações e, como consequência, o fortalecimento da tolerância e da paz. (p. 15)

A educação como direito humano fundamenta que ela deve ser para todos, independentemente da condição social, nacional, cultural, gênero, étnico racial, cujo objetivo central é mostrar aos sujeitos que eles são donos dos direitos. Seu trabalho tem sido auxiliado pelas diversas políticas públicas nacionais e internacionais; dessa forma, nota-se que a EDH é uma estratégia de longo prazo, pois demanda um trabalho que envolve edição de leis regulamentadoras, construção de programas, criação de políticas públicas educacionais e de estatutos e, principalmente, conscientização social.

A EDH fortalece as estratégias dos movimentos sociais de uma forma coletiva e popular, pois traz uma nova perspectiva com a defesa e a promoção dos direitos humanos, a fim de que os sujeitos se reconheçam como sujeitos de direitos (RÊSES; COSTA, 2015). Nesse sentido, o PNEDH (BRASIL, 2018) a define como um processo sistemático e multidimensional, que contribui para a formação de sujeitos de direitos, trazendo as seguintes dimensões a serem articuladas:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (p. 11)

O Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH) (UNESCO,

2012) proposto pela Assembleia Geral das Nações Unidas estabelece que: “ao promover o respeito da dignidade humana e igualdade, bem como a participação na adoção democrática de decisões, a EDH contribui para a prevenção em longo prazo de abusos e de conflitos violentos.” (UNESCO, 2006, p. 2). Além disso, afirma que a educação também contribui para:

- a) criar uma cultura universal dos direitos humanos;
- b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações;
- c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre. (p. 1)

Os objetivos balizadores do PMEDH (BRASIL, 2018), conforme estabelecido no artigo 2. são:

fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; construir, promover e manter a paz. (p. 10)

Sobre seus objetivos, Candau (2013) explica que se trata de

[...] transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas dos diferentes atores, individuais e coletivos, e das organizações sociais e educativas. Para a construção de agentes multiplicadores é necessário favorecer processos que promovam um compromisso existencial com os direitos humanos. Para tal, é necessário educar em direitos humanos, isto é, propiciar experiências em que se vivenciem os direitos humanos. (p. 313)

O PNEDH prevê que a EDH deve incluir questões da educação formal, à escola aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizada e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa (BRASIL, 2018). Toda essa regulamentação, objetivos e princípios demonstram a potencialidade da EDH em produzir bons resultados.

A UNESCO (2006) acredita que a EDH promove o respeito a dignidade humana e a igualdade, consequentemente contribui para a prevenção de conflitos violentos. Sendo assim, podemos identificar como característica desse modelo de educação a capacidade de transformação social e formação de sujeitos de direitos, utilizada como política pública capaz de influenciar na consolidação da democracia. Nessa perspectiva, Paulo Freire e sua educação libertadora (1987) ensina o empoderamento dos sujeitos dos grupos sociais desfavorecidos, promovendo uma cidadania ativa; o educador, portanto, reconhece a capacidade transformadora da educação presente em diversos projetos curriculares que subsistiu durante todo o desenvolvimento histórico da educação mesmo em contextos distintos. (RÊSES; COSTA, 2015).

Dessa forma, a EDH, no processo de redemocratização e de fortalecimento do regime democrático, tem buscado contribuir para dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos e de reparação das violações. Mesmo diante das normativas e das estratégias criadas para sua efetivação, é possível visualizar inúmeras manifestações de preconceito e discriminação. São rotineiras notícias nos telejornais e nas mídias sociais sobre casos de preconceito e discriminação de origens diversas. Todo esse contexto demonstra a urgência de praticarmos a EDH voltada para todas essas questões, indistintamente, a fim de considerar a questão da diversidade e da heterogeneidade nesse processo educativo. (SÃO PAULO, 2015).

Ademais, para um bom desenvolvimento do direito humano à educação, é necessário o acompanhamento das transformações ocorridas na sociedade. Atualmente, o mundo está tomado pela tecnologia, e a luta é pela democratização do mundo digital. Em um país assolado pela desigualdade, a acessibilidade atinge grande parte da sociedade brasileira, cenário ainda mais visível no ano de 2020, com a pandemia de Covid-19. Diante da necessidade de garantir a segurança de todos, foi necessário buscar medidas para garantir e viabilizar a continuidade do ensino de crianças e jovens. Nesse momento de isolamento social, restou evidente a desigualdade social na educação, pois a alternativa utilizada foi o Ensino à distância (EaD) por meio de aplicativos e plataformas, uma boa escolha para o ensino privado, porém precária para o ensino público.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua – Tecnologia da Informação e Comunicação (IBGE, 2020), um em cada quatro brasileiros têm acesso à Internet. Essa desigualdade do acesso à tecnologia de informação se mostra mais precisa quando analisa os dados por classes: nas classes A e B (mais ricas), 96,5% têm acesso à Internet enquanto nas D e (mais pobres), apenas 59% dispõem do mesmo recurso

(BRASIL, 2018). Logo, os dados existentes já demonstravam que a medida de EaD não seria exitosa, visto que apenas acentuaria os privilégios e violaria o direito à educação. Assim, como previsto, o estudo realizado pela UNICEF (2021) detectou que:

Ainda sobre dificuldades para a realização de atividades remotas e sua relação com a reabertura das escolas, a pesquisa apontou que a falta de equipamento adequado foi mais frequente entre aqueles que residem com estudantes que não participam de atividades presenciais (34%) do que entre os que residem com estudantes que participam dessas atividades (22%). Ainda assim, três em cada quatro (74%) residentes com estudantes que estão matriculados em escolas que ofereciam apenas atividades remotas informaram que a criança ou adolescente só retornará às atividades presenciais quando alguém da família considerar que não há risco de contaminação, enquanto uma parcela menor (23%) afirmou que eles voltarão à escola assim que as atividades presenciais forem retomadas. (p. 23)

Ainda nesse estudo, é possível verificar que as dificuldades encontradas se acentuam em famílias com baixa renda e em crianças pretas ou pardas.

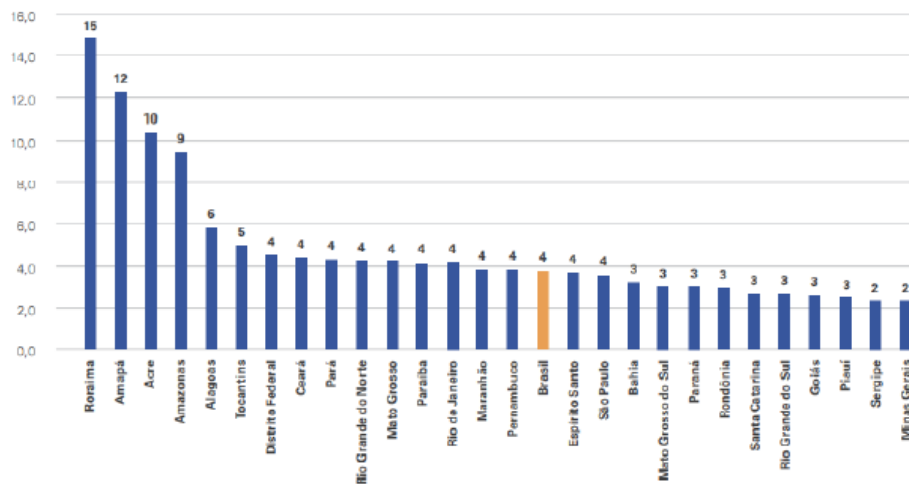
Quadro 2 – Dificuldades para realização de atividades escolares remotas por crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos

	TOTAL	RENDA FAMILIAR (EM SALÁRIOS MÍNIMOS)				COR OU RAÇA	
		ATÉ 1	MAIS DE 1 A 2	MAIS DE 2 A 5	MAIS DE 5 A 10	BRANCA	PRETA/PARDA
Falta de acesso à internet ou baixa qualidade da conexão	35	46	46	17	32	23	42
Falta de tempo de adultos para acompanhar ou orientar nas atividades	35	30	47	33	26	27	40
Falta de equipamento adequado	31	54	37	14	12	20	37
Necessidade de se dedicar a outras atividades de apoio à família que a impedem de estudar	24	31	29	18	14	16	26

Fonte: Unicef (2021, p. 32).

Toda essa realidade resultou em uma grande evasão escolar. Segundo os dados da PNAD-COVID (UNICEF, 2021), crianças e adolescentes de 6 a 17 anos com Educação Básica incompleta não frequentaram a escola nesse período.

Figura 1 – Evasão escolar por estado



Fonte: UNICEF (2021)

Os dados comprovam que as classes menos privilegiadas agravam as crises políticas e sociais e impactam diretamente no desempenho do acesso à educação. Nesse sentido, a pesquisa realizada pela UNICEF (2021) concluiu que: “nas médias para toda a Educação Básica, por Estado, os percentuais de abandono expressam as desigualdades. Estados da região Norte chegam a médias que são o dobro ou mais do que as apresentadas pelos demais estados brasileiros” p. 48).

Contudo, importante destacar que apesar de mais uma vez os privilégios serem ressaltados, a única forma possível e viável nessa crise mundial para manutenção da educação foi o ensino EAD.

Dessa forma, o contexto pandêmico afetou toda a humanidade e, conseqüentemente, os direitos humanos; aquilo que parecia ser universal, consolidado e legitimador da vida dos sujeitos foi afetado (BEDORE; BECCARI, 2017; SAFATLE, 2015; SÉVÉRAC, 2009). Mais uma vez, portanto, enfatizou o universo educacional, principalmente o brasileiro, território de privilégios.

4 PAULO FREIRE

Neste capítulo, será abordada uma breve bibliografia de Paulo Freire e suas concepções pedagógicas, considerando-o como a principal referência teórica desta pesquisa. Para tanto, será utilizada uma análise da história da Educação no Brasil, a trajetória de Paulo Freire e o contexto histórico do educador associado à crítica à educação bancária e sua criação da educação libertadora, para analisarmos suas contribuições para a EDH.

4.1 Breve trajetória de Paulo Freire

Paulo Reglus Neves Freire, popularmente conhecido por Paulo Freire, nasceu em 19 de setembro de 1921 em Recife, no Estado de Pernambuco, filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire. Paulo Freire foi alfabetizado no chão do quintal da sua casa, à sombra das mangueiras¹, como aponta: “O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz” (FREIRE; GUIMARÃES, 1985, p. 14-15). Posteriormente, entra para a escola particular da professora Eunice Vasconcelos, que assume uma presença marcante em sua formação.

Oriundo de família de classe média, sofre os efeitos da crise capitalista de 1929, tendo de se mudar para a Jaboatão dos Guararapes (a 18 km de Recife). Jaboatão foi de grande importância na vida de Paulo Freire: lá ele perdeu o pai, aos 13 anos de idade, e conheceu o significado da pobreza. Nas peladas de campos de futebol da cidade, Paulo Freire teve contato com os meninos de camadas sociais mais pobres, filhos de camponeses e de operários, e descobriu a linguagem popular. Seus estudos foram interrompidos várias vezes por razões de ordem econômico-financeira. Depois de muita peleja, concluiu o curso secundário no Colégio Oswaldo Cruz, na capital Recife, onde obteve o seu primeiro emprego como professor de língua portuguesa, em 1941.

[...] minha mãe não tinha condições de continuar pagando a mensalidade e, então, foi uma verdadeira maratona para conseguir um colégio que me recebesse com uma bolsa de estudos. Finalmente, ela encontrou o Colégio Oswaldo Cruz e o dono desse colégio, Aluizio Araújo, que fora antes seminarista, casado com uma senhora extraordinária, a quem eu quero um imenso bem, resolveu atender o

¹ Em 1995, Paulo Freire lança a obra *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

pedido de minha mãe (FREIRE, 1985, p. 5)

Em 1943, com 22 anos, começou a estudar Direito na Faculdade de Direito do Recife, atual Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), concluindo o curso em 1947. Embora tenha se formado em Direito, Freire apenas ensaiou ingressar na profissão de advogado, desistindo logo em sua primeira causa: “Tratava-se de cobrar uma dívida. Depois de conversar com o devedor, um jovem dentista tímido e amedrontado, deixei-o ir em paz. Ele ficou feliz por eu ser advogado, e eu fiquei feliz por deixar de sê-lo” (GADOTTI, 1996).

Em 1944, conhece a professora primária Elza Maia Costa de Oliveira, com quem casa-se e tem cinco filhos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes.

Em 1947, torna-se Diretor da Divisão de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI) de Pernambuco, onde conheceu a Educação de Adultos trabalhadores e obteve inspiração para o trabalho posterior de alfabetização. Ele entendeu que educar era discutir as condições materiais da vida do trabalhador, por isso se dedicou a estudar a linguagem do povo e consolidar sua formação em educação popular. Ainda nessa instituição, foi nomeado Diretor Superintendente do Departamento Regional de Pernambuco, permanecendo nele até 1956. Ademais, lecionou Filosofia da Educação na Escola de Serviço Social, até meados de 1961 (GADOTTI, 1996).

Foi nomeado professor catedrático da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Recife, em 1952. Em 1959, defende a tese **Educação e Atualidade Brasileira** e obtém o título de Doutor em Filosofia e História da Educação pela mesma instituição. Em 1961, perdeu o cargo de Livre Docente da Faculdade de Belas Artes e foi nomeado professor assistente de Filosofia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de Recife.

De religião católica, trabalhou com iniciativas populares, a partir de 1954, em várias paróquias do Recife, onde também organizou um projeto com clérigos e leigos da paróquia da Casa Amarela para o desenvolvimento de currículo e para a formação de professores.

Em 1958, a partir de iniciativa governamental, foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, de 9 a 16 de julho, na capital do Rio de Janeiro. Esse congresso buscava uma avaliação das iniciativas e ações realizadas na área, visando propor soluções adequadas, a partir do estudo do assunto em seus diferentes

aspectos. O evento representou um marco na educação de adultos, uma vez que os debates possibilitaram uma avaliação crítica das iniciativas realizadas nesse campo. A delegação de Pernambuco, da qual Paulo Freire fazia parte, propôs uma educação baseada no diálogo que considerasse as características socioculturais das classes populares, estimulando sua participação consciente na realidade social (PAIVA, 1987).

Em 1962, criou o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife e foi o seu primeiro diretor, concebendo o chamado “Sistema Paulo Freire”, constituído de cinco etapas: i) Alfabetização infantil; ii) Alfabetização de Jovens e Adultos; iii) Ciclo primário; iv) Extensão cultural, por meio de um Instituto de Ciências do Homem; e v) Centro de Estudos Internacionais. No início dos anos 60, engajou-se nos movimentos de educação popular, entre eles o Movimento de Cultura Popular (MCP), no qual desenvolveu seu sistema de educação com dedicação no campo da educação de adultos em áreas proletárias, por meio dos chamados Círculos de Cultura, nos quais é organizada uma “roda de pessoas”, em que

[...] visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente. O professor que sabe e ensina quem não sabe e aprende aparece como o monitor, o coordenador de um diálogo entre pessoas a quem se propõe construir juntas o saber solidário a partir do qual cada um ensina e aprende(...) No círculo de cultura o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a “dizer a sua palavra”. (BRANDÃO apud STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 69)

Paulo Freire também contribuiu na Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, desenvolvida pelo prefeito de Natal (RN), Djalma Maranhão, e na campanha de Alfabetização de Angicos (RN), tendo alfabetizado 300 trabalhadores rurais em 45 dias. Em 1963, ele cria as bases do Programa Nacional de Alfabetização, do Governo João Goulart, instituído pelo Decreto n. 53.465 (BRASIL, 1964a) e revogado pelo Decreto n. 53.886 (BRASIL, 1964b).

Carlos Alberto Torres (1996), um dos seus biógrafos, apresenta as características conceituais da concepção de Educação em Paulo Freire:

- 1) Interpretar o desenvolvimento da consciência humana e seu relacionamento com a realidade, permitindo que o educando a transforme com sua prática.
- 2) A educação não é uma questão pedagógica. Ao contrário, é uma questão política. Pedagogia crítica, como uma práxis cultural, contribui

para revelar a ideologia encoberta na consciência das pessoas.
3) A pedagogia do oprimido é designada como um instrumento de colaboração pedagógica e política na organização das classes sociais subordinadas;

4) A especificidade da sua proposta é a noção de consciência crítica como conhecimento e práxis de classe.

5) Em termos educacionais, sua concepção é uma proposta antiautoritária, na qual professores e alunos ensinam e aprendem juntos. Partindo-se do princípio de que educação é um ato de saber, professor-aluno e aluno-professor devem engajar-se num diálogo permanente caracterizado por seu ‘relacionamento horizontal’. Esse é um processo que toma lugar não na sala de aula, mas num círculo cultural. (p. 126)

Freire retoma a relação originária entre dialética e diálogo para definir a educação como a experiência dialética da libertação humana do homem, que pode ser realizada no diálogo crítico entre educador e educando (SCHMIED-KOWARZIK, 1983)

O Golpe Militar de 1964 no Brasil extingue o Programa Nacional de Alfabetização; em seguida, Paulo Freire é preso em Recife, por cerca de 70 dias. Em setembro de 1964, ele recebe asilo político na Embaixada da Bolívia, no Rio de Janeiro e, em novembro do mesmo ano, segue para o Chile, país em que encontrou um clima social e político favorável ao desenvolvimento de suas teses. Durante o tempo em que permaneceu no Chile, atuou em programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (ICIRA) e escreveu dois de seus livros mais conhecidos: **Educação como Prática da Liberdade** (1965) e **Pedagogia do Oprimido** (1968). Em ambas as obras, Freire expressa suas vivências com a educação popular, a conscientização, a libertação e a justiça social (RÊSES; PEREIRA, 2013).

Depois de viver até 1969 naquele país, foi convidado a lecionar na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, momento em que se muda para Cambridge, no estado de Massachusetts. Em 1970, é convidado para trabalhar no Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra, na Suíça. Nesse momento, ganha projeção mundial e passa a “andarilhar” pelos cinco continentes, percorrendo diversos países, como: Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Austrália, Itália, Nicarágua, Ilhas Fiji, Índia, Chile, Tanzânia, Zâmbia, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique e Estados Unidos.

Em 1971, funda, com outros exilados, o Instituto de Ação Cultural (IDAC), cujo objetivo era prestar serviços educativos, especialmente aos países do chamado Terceiro Mundo que lutavam por sua independência. Após 16 anos de exílio, Paulo Freire pôde retornar ao Brasil depois de conseguir o passaporte por meio de um mandado de segurança; com a anistia política, em 1979, visita São Paulo, Rio de Janeiro e Recife.

Em 1980, regressa definitivamente ao país com a intenção de reassumir suas funções na Universidade de Pernambuco, mas ainda havia restrições. Ainda na Europa, Dom Paulo Evaristo Arns, cardeal de São Paulo, fez a Paulo um convite para lecionar na Universidade Católica. O convite se concretizou pouco tempo após a volta ao país; no mesmo ano, aceitou o convite para lecionar no Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e, posteriormente, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Em suas palavras: “Dezesseis anos de ausência exigem uma aprendizagem e uma maior intimidade com o Brasil de hoje. Vim para reaprender o Brasil” (GADOTTI, 1996).

Em 1982, publica **A importância do ato de ler**, livro que mereceu, em julho de 1990, o Diploma de Mérito Internacional, concedido pela International Reading Association, na Suécia. No mesmo ano, funda o Centro de Estudos, Documentação e Informação Paulo Freire (CEDIF), no Espírito Santo, com a finalidade de estudar e difundir sua obra, trocar experiências sobre a reflexão e a ação de sua filosofia da educação e da educação popular, além de promover o intercâmbio entre professores e pesquisadores de todo o país e do exterior.

Em 1983, participa da Fundação Vereda – Centro de Estudos em Educação, em São Paulo, cujo objetivo era desenvolver pesquisas, prestar assessoria e atuar na formação de professores dedicados à prática da educação popular. Três anos depois, recebe o Prêmio da Educação para a Paz, da UNESCO. No dia 24 de outubro do mesmo ano falece a sua primeira esposa, Elza Maia Costa Freire, depois de 40 anos de amorosa convivência inspiradora no campo da educação. Dois anos mais tarde, encontra-se com Ana Maria Araújo Hasche, amiga desde a infância, aluna na adolescência e sua orientanda no mestrado, com quem se casa em 27 de março de 1988 e passa a assumir o sobrenome Freire, depois das cerimônias religiosa e civil.

Em janeiro de 1989, recebe o convite da prefeita eleita da cidade de São Paulo pelo Partido dos Trabalhadores (PT), Luiza Erundina, para exercer o cargo de secretário municipal da Educação. Dentre as marcas de sua passagem pela secretaria municipal de Educação, está a criação do Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo (MOVA-SP), programa criado em parceria com os movimentos sociais e populares, uma forma de restabelecer alianças entre a sociedade civil e o Estado. Trata-se de um modelo de programa público de apoio às salas comunitárias de Educação de Jovens e Adultos (EJA), até hoje adotado por numerosas prefeituras e outras instâncias de governo. Também empreendeu esforços para a criação e fortalecimento da gestão democrática e

participativa por meio da reativação dos conselhos escolares, da revisão curricular e da recuperação salarial dos professores (RÊSES; PEREIRA, 2013)

Dois anos depois, ele se afasta da secretaria, mas continua um ativo colaborador. A prefeita Luiza Erundina afirmou que Paulo Freire foi “devolvido ao mundo”: ele passa a se dedicar a escrever artigos e livros, retorna à PUC-SP e se demite da Unicamp. No mesmo ano, participa da criação do Instituto Paulo Freire.

Entre 1988 e 1997, escreve **Pedagogia da Esperança** (1992), **Carta a Cristina: reflexões sobre a minha vida e minha práxis** (1994), **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar** (1993), **Política e Educação** (1993), **À Sombra desta Mangueira** (1995), além de outros escritos com diversos educadores e inúmeros artigos e conferências.

No dia 10 de abril de 1997, lançou seu último livro, intitulado **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**; em 2 de maio de 1997, morre um dos maiores educadores de todos os tempos.

4.1.1 TÍTULOS DE DOUTOR *HONORIS CAUSA*

Foram diversos os títulos de Doutor *Honoris Causa* recebidos por Freire.

Em 1987, ele recebeu o honroso título, no Brasil, pela Universidade de Santa Maria, para, no ano seguinte, recebê-lo por diversas instituições superiores: Unicamp, Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas); Universidade Federal de Goiás (UFG) e PUC-SP. Nos anos seguintes, é homenageado por outras universidades brasileiras, como a Universidade Federal do Pará (UFPA) em 1991, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1993, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 1994, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em 1996.

Na Bolívia, recebeu o título, em 1987, pela Universidade de San Simon. Em El Salvador, recebeu, em 1992, o título pela Universidade de El Salvador.

Nos Estados Unidos, recebeu, em 7 anos distintos, o mesmo título por diversos institutos: University of Michigan, New Hampshire College, Claremont Graduate University, University of Massachusetts, Boston University Wheelock College of Education and Human Development, The Fielding Institute e University of Illinois.

Na Europa não foi diferente: na Inglaterra, recebeu o título, em 1973, pela Universidade Aberta de Londres; na Bélgica, recebeu, em 1975, esse título pela

Universidade Católica de Louvain e, em 1992, pela Universidade de MonsHainaut; na Suíça, pela Universidade de Genebra, em 1979; na Espanha, foi intitulado *Honoris Causa*, em 1988 e 1991, pela Universidade de Barcelona e Universidade Complutense de Madrid, respectivamente; na Itália, em 1989, pela Universidade de Bolonha; em Portugal, pelo Instituto Piaget, no mesmo ano; e na Suécia, pela Universidade de Estocolmo, em 1995.

4.1.2 TÍTULOS DE PROFESSOR EMÉRITO

Paulo Freire recebeu inúmeros títulos de professor emérito por todo mundo. No Brasil, ele foi homenageado pela UFPE, pela Unicamp e pela USP, dentre outras instituições; nos Estados Unidos, foi reconhecido como Distinguished Educator pela Northeastern University.

4.1.3 TÍTULOS DE CIDADÃO HONORÁRIO

Além dois títulos como docente, Paulo Freire também recebeu título de Cidadão honorário por todo o mundo. No Brasil, entre 1983 e 1995 recebeu 10 títulos nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo, São Bernardo do Campo, Campinas, Belo Horizonte, Itabuna, Porto Alegre, Angicos e Uberaba.

4.1.4 RECONHECIMENTOS FRATERNOS

Diante de toda a grandeza do seu trabalho, foi homenageado com reconhecido fraterno em 1986, em Los Angeles, e em 1987, na Bolívia.

4.1.5 PRÊMIOS

O prêmio recebido por Freire na Bélgica foi de Rei Balduino para o Desenvolvimento, em 1980. No Brasil, recebeu os prêmios Estácio de Sá, do Governo do Estado do Rio de Janeiro, Moinho Santista, da Fundação Moinho Santista, e Frei Tito de Alencar. Nos Estados Unidos, recebeu William Rainey Harper, da The Religious Education Association of the U. S. and Canadá, Califórnia; Andres Bello, da Organização dos Estados Americanos (OEA) como Educador do Continente de 1992, e The Paulo Freire Awards, da International Consortium Experimental Learning,

Na Espanha, foi premiado no Mestre da Paz, da Asociación de Investigación y Especialización sobre Temas Iberoamericanos, em 1988. Na França, foi reconhecido como Educação para a Paz, da UNESCO, em 1986. No Irã, recebeu o Mohammad Reza Pahlevi, em 1975. Por fim, na Suécia, recebeu homenagem ao lado daqueles que lutaram contra a opressão: a artista sueca Pye Engstron o esculpiu, em 1972, em pedra, ao lado de Pablo Neruda, Angela Davis, Mao Tsé-Tung, Sara Lidman, Elise Ottosson-Jense e Georg Borgström. A escultura está em uma Praça de Estocolmo, capital do país.

4.1.6 PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Foram diversas as produções científicas realizadas durante a trajetória de Freire, por meio de livros escritos de forma individual, em parceria, capítulos de livros e artigos.

Quadro 3 – Livros de autoria própria

DATA	DESCRIÇÃO
1961	FREIRE, Paulo. A propósito da administração . Recife: Imprensa Universitária.
1961	FREIRE, Paulo. Livro de exercícios n. 1, 2, 3 . Recife: Imprensa Universitária
1961	FREIRE, Paulo. Primeiro livro do monitor . Recife.
1963	FREIRE, Paulo. Alfabetização e conscientização . Porto Alegre: EMMA.
1967	FREIRE, Paulo. Educación como práctica da liberdade e Extensión o comunicación . Geneva; Tokyo: Tuttle-Mori-Agency.
1967	FREIRE, Paulo. Educación como práctica da liberdade . Rio de Janeiro: Paz e Terra.
1968	FREIRE, Paulo. La alfabetización de adultos . Bogotá: Centro Interamericano de Desarrollo Rural y Reforma Agraria. Material Didactico, 63. mimeo.
1969	FREIRE, Paulo. Educación para la conscientización . Santiago: ICIRA.
1969	FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad . Montevideo: Tierra Nueva.
1970	FREIRE, Paulo. Cambio . Bogotá: Editorial América Latina.
1970	FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad . Santiago: ICIRA.

1972	FREIRE, Paulo. Pendidikan kaum tertindas . Jakarta: LP3ES.
1973	FREIRE, Paulo. Educación liberadora: dimensión política; educación liberadora: dimensión sociológica; educación liberadora: dimensión metodológica . Bogotá: DEC-CIEC.
1973	FREIRE, Paulo. Education for critical consciousness . New York: Seabury Press.
1973	FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad . 10. ed. Buenos Aires: Siglo XXI-Tierra Nueva.
1974	FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido . Rio de Janeiro: Paz e Terra. Coleção O Mundo Hoje, v. 21. ²
1974	FREIRE, Paulo. Education as the practice of freedom . Londres: Sheed & Ward.
1974	FREIRE, Paulo. Education for critical consciousness . Londres: Sheed & Ward.
1974	FREIRE, Paulo. L'éducation: pratique de la liberté . Paris: Les Éditions du Cerf.
1975	FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra.
1976	FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos . São Paulo: Paz e Terra.
1976	FREIRE, Paulo. Education as the practice of freedom . Londres: Writers and Readers.
1976	FREIRE, Paulo. Education for critical consciousness . Londres, Writers and Readers.
1978	FREIRE, Paulo. Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo . Rio de Janeiro, Paz e Terra. Coleção O Mundo Hoje, v. 22.
1979	FREIRE, Paulo. Educação e mudança . Rio de Janeiro: Paz e Terra.
1980	FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire . São Paulo: Cortez & Morales.
1983	FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra. Coleção O Mundo Hoje. v. 24.
1987	FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos se completam . São Paulo: Cortez.
1991	FREIRE, Paulo. A educação na cidade . São Paulo: Cortez.
1992	FREIRE, Paulo. Para trabalhar com o povo . São Paulo: CCJ.
1992	FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança, um reencontro com a pedagogia do oprimido . Rio de Janeiro: Paz e Terra.

² A obra mais conhecida de Paulo Freire foi editada primeiro em inglês e em espanhol, em 1970. Ela foi publicada no Brasil somente quatro anos depois, embora o manuscrito fosse de 1968.

1993	FREIRE, Paulo. Política e educação : ensaios. São Paulo: Cortez.
1993	FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não : cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água.
1994	FREIRE, Paulo. Cartas a Cristina . Rio de Janeiro: Paz e Terra.
1995	FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira . São Paulo: Olho D'Água.
1997	FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia : saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. Coleção Leitura.
2000	FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação . São Paulo: UNESP.
2002	FREIRE, Paulo. Educação e atualidade brasileira . São Paulo: Cortez. ³

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 4 – Livros escritos em parceria com outros autores

DATA	DESCRIÇÃO
1970	FREIRE, Paulo <i>et al.</i> Witness to liberation. In: CONSELHO MUNDIAL DE IGREJAS (CMI). Seeing education whole . Genebra.
1974	FREIRE, Paulo <i>et al.</i> Le forme dell'Umanesimo Contemporaneo . Roma, Città Nuova.
1974	FREIRE, Paulo; ILLICH, Ivan; FURTER, Pierre. Educación para el cambio social . Buenos Aires, Tierra Nueva.
1975	FREIRE, Paulo; BONDY, Augusto S. ¿Qué es la Concientización y como funciona? Lima, Editorial Causachum, Distribuidora Kejia Baca.
1975	FREIRE, Paulo; ILLICH, Ivan. Diálogo. In: Seminario Invitación A Concientizar Y Desescolarizar: Conversación Permanente. Atas [...] . Genebra, 1974. Buenos Aires, Búsqueda- Celadec.
1975	FREIRE, Paulo <i>et al.</i> Paulo Freire : Concientización y andragogia. Buenos Aires, Paidós. Biblioteca del educador contemporaneo, v. 199.
1979	FREIRE, Paulo; TORRES, Carlos Alberto. Diálogo com Paulo Freire . Rio de Janeiro: Edições Loyola.
1979	FREIRE, Paulo; TORRES, Carlos Alberto. Consciência e história : a práxis educativa de Paulo Freire. Rio de Janeiro: Edições Loyola. Antologia.
1980	FREIRE, Paulo; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Rosiska Darcy; OLIVEIRA, Miguel Darcy. Vivendo e aprendendo . Experiências do IDAC em educação popular. São Paulo: Brasiliense.

³ Esta obra é resultado da tese de Paulo Freire, de 1959. Originalmente, ela foi publicada pela Revista da Universidade Federal de Pernambuco no mesmo ano.

1980	FREIRE, Paulo; VANNUCCHI, Aldo; SANTOS, Wladimir (org.). Paulo Freire ao vivo . São Paulo, Loyola.
1980	FREIRE, Paulo; OLIVEIRA, Rosiska Darcy. Vivendo e aprendendo: experiência do IDAC em educação popular . São Paulo: Brasiliense.
1984	FREIRE, Paulo; Guimarães, Sérgio. Sobre educação: (diálogos) . Rio de Janeiro: Paz e Terra.
1985	FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho . São Paulo, Ática. Educação em Ação.
1985	FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta . 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
1985	FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. Pedagogia: diálogo e conflito . São Paulo, Cortez.
1986	FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Debora. Fazer escola conhecendo a vida . Campinas: Papyrus. Coleção Krisis.
1986	FREIRE, Paulo et al. El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon-Rivière . Buenos Aires: Cinco.
1986	SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. Medo e ousadia: o cotidiano do professor . Rio de Janeiro: Paz e Terra. Coleção Educação e Comunicação, v.18. ⁴
1987	FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Literacy: reading the word and the world . Hadley: Mass., Bergin & Garvey.
1987	FREIRE, Paulo et al. O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière . Tradução de Lucia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes.
1988	FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Débora (org.). Na escola que fazemos – uma reflexão interdisciplinar em educação popular . Petrópolis: Vozes.
1989	FREIRE, Paulo; D'ANTOLA, Arlete. Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo . São Paulo: EPU.
1989	FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. Learning to question a pedagogy of liberation . Geneva: WCC Publications, World Council of Churches.
1989	FREIRE, Paulo; GIROUX, Henry A. Introdução. In: SHANNON, Patrick. Broken promises: reading instruction in Twentieth Century America . Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers. Critical Studies in Education Series.

⁴ Traduzido do inglês: **A pedagogy for liberation**. Hadley: Mass., Bergin & Garvey. Há, ainda uma edição em hebraico, de 1990.

1989	FREIRE, Paulo; GIROUX, Henry A. Introdução. In: PURPEL, David E. The moral spiritual crisis in education . Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers. Critical Studies in Education Series.
1989	FREIRE, Paulo; GIROUX, Henry. Prefácio: Pedagogy, popular culture and public life: an introduction. In: GIROUX, Henry A.; SIMON Rogers I.; BRANBY Contributors. Popular culture; schooling & everyday life . Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.
1989	FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. Que fazer : teoria e prática em educação popular. Petrópolis, Vozes.
1989	FREIRE, Paulo; DAMASCENO, Alberto; ARELARO, Lisete Regina Gomes. Educação como ato político partidário . 2. ed. São Paulo, Cortez.
1990	FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. We make the road by walking : conversations on education and social change. Philadelphia: Temple University Press.
1990	FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano; GERALDI, João Wanderley. Paulo Freire : trabalho, comentário, reflexão. Petrópolis: Vozes.
1990	FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo Pereira. Alfabetização : leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
1995	FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. Belejar Bertanya : Pendidikan yang Membebaskan. Jakarta: Gunung Mulia.
1995	FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo. À sombra desta mangueira . São Paulo: Olho D'Água.
1996	HARPER, Babette; FONVIEILLE, Monique Séchaud Raymond; FREIRE, Paulo; COTRIM, Leticia. Cuidado, escola! : desigualdade domesticação e algumas saídas. São Paulo: Brasiliense.
1997	McLAUREN, Peter; GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; SCHAFER, Bebel Ourofino. Multiculturalismo crítico . São Paulo: Cortez.
1998	PASSETTI, Edson; FREIRE, Paulo. Conversação libertária com Paulo Freire . São Paulo: Editora Imaginário.
2000	FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Aprendendo com a própria história . Rio de Janeiro: Paz e Terra. V. 2.
2000	GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Pedagogia: diálogo e conflito . São Paulo: Cortez.
2001	FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo. Pedagogia dos sonhos possíveis . São Paulo: Unesp.
2002	GHIGGI, Gomercindo; FREIRE, Paulo. A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade : diálogos com Paulo Freire e professores em formação. São Paulo: Seiva.
2003	FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. A África Ensinando a Gente : Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz e Terra.

2003	HORTON, Myles; FREIRE, Paulo; BELL, Brenda; GAVENTA, John; PETERS, John Marshall. O caminho se faz caminhando : conversas sobre educação e mudança social. São Paulo: Vozes.
2005	FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo. Pedagogia da tolerância . São Paulo: Unesp.
2008	FREIRE, Paulo; ALVES, Adriana. O céu das crianças . São Paulo: Companhia das Letrinhas.
2008	FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Sobre educação : lições de casa. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
2009	LORREIRO, Stefânie Arca Garrido; FREIRE, Paulo; HEIDEGGER, Martin. Educação Humanista e diversidade : um diálogo possível entre Paulo Freire e Martin Heidegger. São Paulo: Nandyala.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 5 – Capítulo de livros

DATA	DESCRIÇÃO
1963	FREIRE, Paulo. Plano de educação de adultos (no MCP). In: ZAIRA, Ari. Uma experiência de educação popular : Centro de Cultura D. Olegarinha. Recife: Escola de Serviço Social de Pernambuco. p. 52-59.
1964	FREIRE, Paulo. Trabaja entre nosotros. In: INDAP. Studie dossier . Ja. II, n. 2, Brussels: N.C.O.S. p. 15-39.
1968	FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. In: FIORI, Ernani M.; FIORI, José L.; FARIAS, Raul V. Educação e conscientização: extensioismo rural . Cuernavaca (MX): CIDOC. Cuardeno 25.
1968	FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação “libertadora”. In: PATTO, Maria Helena Souza (org.). Introdução à psicologia escolar . 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 54-70.
1968	FREIRE, Paulo. Acción cultural y concientización . Santiago: UNESCO.
1968	FREIRE, Paulo. La alfabetización funcional en Chile . Santiago: UNESCO.
1972	FREIRE, Paulo. Coletânea de textos. In: CLIFFS, Englewood. Afirmative education . Prentice-Hall.
1974	FREIRE, Paulo. Action culturelle et conscientisation . Education des adults. Montreal: Université de Montréal. Faculté des Sciences de l'Éducation.
1974	FREIRE, Paulo. Ação cultural e conscientização. In: Paulo Freire. Ação cultural para a liberdade . p. 65-85.
1978	FREIRE, Paulo. From Pedagogy of the oppressed. In: NORTON, Theodore Mills; OLLMAN, Bertell (eds.). Studies in Socialist Pedagogy . New York: Monthly Review Press.

1980	Freire, Paulo. Letter to adult education workers. In: OLIVEIRA, M. D. (ed.), Guinea-Bissau '79: Learning by living and doing . Geneva: Institute for Cultural Action. IDAC Documento n. 18.
1983	FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. In: FÁVERO, Osmar (Org.). Cultura popular e educação popular: memória dos anos 80 . Rio de Janeiro: Graal. p. 99-126.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 6 – Artigos publicados em periódicos internacionais

DATA	DESCRIÇÃO
1960	FREIRE, Paulo. Investigación y metodología del tema generador. Reducción y codificación temática. ICIRA , Santiago. ⁵
1965	FREIRE, Paulo. Alfabetización de adultos y concientización. Mensaje , Santiago, v. 14, n.142, p. 495-501, set.
1965	FREIRE, Paulo. Éducation et conscientisation. Développement et Civilisation, IRFED , Paris, v. 23, p. 18-22, set.
1968	FREIRE, Paulo. La concepción bancaria de la educación y la deshumanización. La concepción problematizadora de la educación y la humanización. Cristianismo & Sociedad , Montevideo, p. 17-25, 6 sep.
1968	FREIRE, Paulo. Educação e conscientização. CIDOC , México, Cuaderno 25, p. 3-10.
1968	FREIRE, Paulo. La alfabetización, el proceso de concientización en América Latina. Instituto Ecumenico para la América Latin , Suplemento, p. 7-16.
1968	FREIRE, Paulo. Dialogicidad de la educación. Pastoral Popular , Santiago v. 13, n. 107, p. 54-56, set./out. ⁶
1968	FREIRE, Paulo. A la méthode d'alphabétisation des adultes. Communautés , Paris, v. 23, p. 13-29, jun./jul. ⁷
1968	FREIRE, Paulo. La alfabetización de adultos. S.E.U.L. , Bruxelles, p. 9-18, mar.
1969	FREIRE, Paulo. L'alfabetizzazione degli adulti. Aut-Aut , n. 109-110, p. 66-75.
1970	FREIRE, Paulo. Adult literacy and “conscientização”. Convergence , Toronto, v. 5, p. 1-10.
1970	FREIRE, Paulo. Conscientización y alfabetización de adultos. Conference , Roma, p. 17-19, apr.

⁵ Também publicado em *Cristianismo y Sociedad*, Suplemento, p. 27-52, s.d., e *Servicio de Documentación*, Serie 2, Doc. 10. p. 3-22. s.d.

⁶ Publicado ainda pelo *Bulletin du SEUL*, Bruxelas, v. 15, p. 9-12.

⁷ Também publicado pelo *CIDOC*, n. 69/191, Cuernavaca, México.

1970	FREIRE, Paulo. Education for awareness: A talk with Paulo Freire. Risk , Genebra, v. 6, n. 4, p. 7-19, abr. ⁸
1970	FREIRE, Paulo. Education for conscientization. Risk , Genève, n. 4.
1970	FREIRE, Paulo. Cultural action and conscientization. Harvard Educacional Review , Cambridge, v. 3, n. 40, p. 452-476, ago.
1971	FREIRE, Paulo. Alfabetización de adultos y concientización. Boletín Hoac , Santiago, n. 3, p. 5-10, Dic.
1971	FREIRE, Paulo. Alfabetización de adultos y concientización. Mensaje , Santiago, n. 583, p. 20-32, Dic.
1971	FREIRE, Paulo. L'éducation: Praxis de la liberté (Synthèse). Archives Internationales de Sociologie de La Cooperation et du Developpement , Paris, v. 23, p. 3-29, mai./jun. ⁹
1972	FREIRE, Paulo. ¿Extensión o comunicación? Boletín Hoac , v. 586, n. 87, p. 02-10, Feb.
1972	FREIRE, Paulo. Sugerencias para la aplicación del método en terreno. Boletín Hoac , v. 586, n. 87, Feb.
1972	FREIRE, Paulo. Sugerencias para el coordinador de un Círculo de Cultura. Boletín Hoac , v. 586, n. 87, p. 62-72, Feb.
1972	FREIRE, Paulo. El compromiso del profesional con la sociedad. Boletín Hoac , v. 586, n. 87, p. 27-72, Feb.
1972	FREIRE, Paulo. El rol del trabajador social en el proceso de cambio. Boletín Hoac , v. 586, n. 87, p. 24-31, Feb.
1972	FREIRE, Paulo. Investigación y metodología de la investigación del tema gerador. Boletín Hoac , v. 586, n. 87, p. 27-72, Feb.
1972	FREIRE, Paulo. La concepción problematizadora de la educación de la educación y la humanización. Boletín Hoac , v. 586, n. 87, p. 53-64, Feb.
1972	FREIRE, Paulo. La concepción bancaria de la educación y la deshumanización. Boletín Hoac , v. 586, n. 87, p. 17-25, Feb.
1972	FREIRE, Paulo. La alfabetización de adultos: crítica de su visión ingênua; comprensión de su visión crítica. Boletín Hoac , v. 586, n. 87, p. 24-31, Feb.
1972	FREIRE, Paulo. L'alfabetizzazione degli adulti. Revista EFS , Genebra, v. 1, p. 27-36, abr./mai.
1972	FREIRE, Paulo. La alfabetización de adultos. Boletín Hoac , v. 586, n. 87, p. 24-31.

⁸ Reproduzido, posteriormente, pela mesma revista, **Risk**, Genebra, v. 11, n. 1, p. :3-18, jan. 1975. Foi ainda editado por Robert Mackie em: **Literacy and revolution**. The pedagogy of Paulo Freire, p. 57-69.

⁹ Publicado também com os títulos: L'éducation, praxis de la liberté une étude du mouvement d'alphabétisation et d'éducation de base du Brésil. **Arquives Internationales de Sociologie de la Cooperation**, Communautés, v. 23, p. 1-29, jan./jun. 1968. L'educazione come prassi per la liberazione. **IDOC Internazionale**, Roma, v. 1, p. 32-45, 1971. L'éducation: pratique de le liberté. **Les Éditions du Cerf**, Paris, 1971; La educación como práctica de la libertad, Educación versus masificación. s.l. **Boletín Hoac**, v. 580-581, p. 2-10, 1971.

1974	FREIRE, Paulo. Acción cultural y concientización. Revista Educación Hoy , Bogotá, v. 3, p. 159-173, abr.
------	---

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 7 – Artigos publicados em periódicos nacionais

DATA	DESCRIÇÃO
1958	FREIRE, Paulo. A educação de adultos e as populações marginais. O problema dos mocambos. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos INEP-MEC , Rio de Janeiro, v. 30, n. 71, p. 81-93, jul./set.
1961	FREIRE, Paulo. Escola primária para o Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos , Rio de Janeiro, v. 35, n. 82, p. 15-33, abr./jun.
1962	FREIRE, Paulo. Extensão cultural. Boletim do SEC/UR , Recife, n. 2, mai./jun.
1962	FREIRE, Paulo. O professor universitário como educador. Revista de Cultura da Universidade do Recife , n. 1, p. 45-47, jul./set.
1963	FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. Estudos Universitários , Recife, v. 4, p. 5-24, abr./jun.
1980	FREIRE, Paulo. Eu quero ser reinventado. Revista Psicologia Atual , São Paulo, ano 3, n. 13, p. 14-17.

Fonte: Elaboração própria.

4.2 Histórico da Educação no Brasil e a Pedagogia de Freire

A educação está ligada diretamente ao avanço da sociedade. Para conhecer e reconhecer a importância do método pedagógico proposto por Paulo Freire, é fundamental analisar o contexto histórico da educação e da política do Brasil. Estudar a história nos proporciona entender que não há mudanças sociais, culturais e econômicas sem educação.

Estudar a educação e suas teorias no contexto histórico em que surgiram, para observar a concomitância entre suas crises e as do sistema social, não significa, porém, que essa sincronia deva ser entendida como simples paralelismo entre fatos da educação e fatos políticos e sociais. Na verdade, as questões de educação são engendradas nas reações que se estabelecem entre as pessoas nos diversos segmentos da comunidade. A educação não é, portanto, um fenômeno neutro, mas sofre efeitos do jogo do poder, por estar de fato envolvida na política. (ARANHA, 2006, p. 24)

O modelo de educação adotado no Brasil até os anos 50 e 60 era uma adaptação do que se adotava nos Estados Unidos: uma educação elitista, reacionária e precária, que privilegiava a classe dominante. Durante o período colonial, a educação foi concentrada na mão dos jesuítas e usada como instrumento de dominação dos índios, visto que, “educados”, eles se tornavam uma mão de obra de fácil controle. Distante da realidade vivida na colônia, aos poucos, a educação dedicou-se apenas a elite e, conseqüentemente, tornou-se um instrumento social. As classes mais pobres e os índios foram marginalizados nesse processo. O método jesuíta era, pedagogicamente, uniforme e além das escolas que ensinavam a ler e a escrever, também ministrava o Ensino Secundário e Superior.

Em 1759, após entrar em conflito com os jesuítas, Sebastião José de Carvalho (Marquês de Pombal) acabou com todas as escolas coordenadas por eles. Segundo Bello (2017), nesse período, a educação brasileira vivenciou uma grande ruptura histórica num processo implantado e consolidado como modelo educacional. Assim, com a reforma pombalina, o Estado assume pela primeira vez os encargos da educação.

Criar a escola útil aos fins do Estado e, nesse sentido, ao invés de preconizar uma política de difusão intensa e extensa do trabalho escolar, pretenderam os homens de Pombal organizar a escola que, antes de servir aos interesses da fé, servisse aos imperativos da Coroa. (PILETTI, 1997, p. 36)

Durante o Período Imperial, o objetivo principal da educação no Brasil era a formação de dirigentes. O ensino superior tornou-se prioridade, ficando a educação da classe pobre em segundo plano. A primeira Constituição Brasileira (BRASIL, 1824) previa a garantia da instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. A Lei de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827) determinou a criação de escolas de primeiras letras em todos os lugares e vilas, além de escolas para meninas.

A Constituição de 1891 (BRASIL, 1891), embora tenha buscado a descentralização do ensino, não forneceu condições para a existência de uma rede organizada de escolas, deixando o ensino público ainda mais precário. A Educação Superior era responsabilidade da União, e o Ensino Primário era reservado aos estados. Nessa época, também houve uma concentração do ensino nas instituições privadas, as quais ofereciam cursos secundários e superiores. Nesse sentido, esse modelo de sistema dual de ensino acentuou ainda mais o caráter classista da educação brasileira.

Durante a Primeira República, houve algumas reformas que buscavam organizar o sistema educacional; porém, nenhuma delas pretendia alterar a estrutura educacional.

Entre 1916 e 1917, a Liga de Defesa Nacional e a Liga Nacional do Brasil lutaram contra o analfabetismo, uma luta atrelada à vontade da burguesia em acabar com a política oligárquica, por isso ganhou força. Entretanto, a primeira barreira que dificultou o avanço dessa pauta foi não haver uma rede de escolas públicas organizada; em algumas regiões, eram precárias e não havia professores com formação profissional.

A Revolução de 1930 proporcionou importantes discussões no Brasil. Em 1931, houve criação do Ministério da Educação (ME) e das secretarias de Educação dos estados (BRASIL, 1930). Em 1932, surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (ALENCAR, 2016), que tinha como ideal a educação obrigatória, gratuita e laica.

O manifesto sugere em que deve consistir a ação do Estado, reivindicando a laicidade do ensino público, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação. Reconhecendo pertencer ao cidadão o direito vital à educação e ao Estado o dever de assegurá-la e assegurá-la de forma que ela seja igual e, portanto, única, para todos quantos procurarem a escola pública, é evidente que esse direito só possa ser assegurado a todas as camadas sociais se a escola for gratuita. (ROMANELLI, 1978, p. 147-148)

A Constituição de 1934 (BRASIL, 1934) incluiu um capítulo exclusivo para educação e pretendia organizar o sistema educacional. O Governo Federal assume novas atribuições, entre elas, a função supletiva de estímulo e assistência técnica. A Constituição do Estado Novo (BRASIL, 1937) trouxe retrocessos aos avanços propostos pela carta anterior, pois não era prioridade do Estado oferecer para a classes populares educação gratuita.

O texto constitucional de 1946 (BRASIL, 1946) trouxe, novamente, os avanços propostos pela Carta de 1934 (BRASIL, 1934). Para que o direito à educação fosse garantido a todos, 10% do orçamento da União e 20% do orçamento dos estados deveriam ser destinados ao ensino. Porém, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1961), criada em 1961, o sistema educacional brasileiro obteve um novo formato.

Durante o regime militar, a educação brasileira foi pautada por uma forte repressão e pelo aumento da privatização do ensino. As classes dominantes mantinham seus privilégios enquanto as classes populares ficavam com o ensino profissionalizante, dado que o regime vigente buscava fornecer mão de obra para o mercado. Em 1971, houve a reforma do ensino do primeiro e segundo graus: o primeiro grau passou a ter 8 anos e era dedicado à educação geral, ao passo que o segundo grau duraria de 3 a 4 anos

e seria, obrigatoriamente, profissionalizante. Nessa etapa, as disciplinas mais reflexivas deixaram de ser ministradas.

A Constituição de 1985 (BRASIL, 1988) trouxe mudanças significativas no âmbito educacional. Dentre elas, destacam-se: ensino fundamental obrigatório e gratuito, valorização dos profissionais de ensino e atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos. Com as inovações propostas pela nova constituição, em 1996 foi criada uma nova LDB (BRASIL, 1996), a qual dava suporte para que o direito a uma educação de qualidade fosse assegurado. Seu objetivo era que o indivíduo tivesse uma formação integral com uma inserção consciente, crítica e cidadã na sociedade.

É impossível analisar os impactos da política de nacional de educação sem apresentar as mudanças políticas estruturais sofridas pelo Estado brasileiro. A partir de um histórico descentralizador, o Brasil da década de 30 retomou às mãos da União a política educacional. Nesse período, existiram grandes avanços estruturais na área da educação, como a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública (1930), a criação do Plano Nacional de Educação (1934) e a instituição do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) (1942).

Em 1945, foi publicado o Decreto nº 19.513 (BRASIL, 1945), que regulamentou a concessão do auxílio federal para o Ensino Primário; em seu Art. 4, inciso II, destinou 25% de cada auxílio federal para educação primária de adolescentes e adultos analfabetos: “Os primeiros indícios de possibilidade de elaboração de uma política pública abrangente de educação de jovens e adultos iletrados aparecem nos últimos anos do Estado Novo” (BEISIEGEL, 2010, p. 20).

O serviço de educação de Adultos (SEA) foi criado em 1947 (SILVA; LIMA, 2017) por meio do Departamento Nacional de Educação e tinha como objetivo orientar e coordenar os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo de adolescentes e adultos analfabetos. Já a campanha de Educação de Adultos (CEAA) foi criada pelo Ministério da Educação e Saúde Pública em 1947 (COSTA; ARAÚJO, 2011) e pretendia levar a “educação de base” a todos os brasileiros iletrados, nas áreas urbanas e rurais (COSTA; ARAÚJO, 2011).

A longo prazo, propunha-se estender o ensino primário a todos os adolescentes e adultos que não o haviam frequentado na idade própria (BEISIEGEL, 2010). Em seu primeiro ano, foram instaladas 10 mil classes noturnas de ensino.

A EJA é marcada por uma trajetória de domínio de classe dominante sobre a classe dominada: como se a educação destinada a pessoas menos afortunadas das classes

populares fosse uma espécie de assistência, e não um direito institucional (CURY, 2016). A partir de 1960, esse mergulho da EJA nas condições de vida das populações iletradas caminha rapidamente para o campo das estruturas de dominação (BEISIEGEL, 2010, p. 18)

São anteriores ao método Paulo Freire a cartilha **Venceremos**, de 1961, em Cuba, e o **Livro de leitura para adultos**, do MCP, editado em 1962 (GÓES, 1995, apud BEISIEGEL, 2010). Por meio de movimentos sociais, a população começou a participar mais ativamente da política educacional, apesar de desconhecer ou ter direitos negados. Era repassado nos discursos que, quando a população não se engaja, quando permanecem analfabetas, cria-se uma sociedade desigual, injusta (ROMANELLI, 2014). Esses movimentos foram motivados pelas ideias revolucionárias de Paulo Freire, cuja pedagogia foi criada nesse contexto político de pouco incentivo à educação de jovens e adultos, em virtude de a educação ser privilégio das elites e as classes populares, historicamente marginalizadas.

Entre 1962 e março de 1964, o método Paulo Freire foi adotado por quase todos os movimentos envolvidos na prática da educação popular no país. Com ideias de incluir a cultura popular nas escolas e por suas características de aparente simplicidade, com clara realização nas práticas cotidianas de tudo aquilo que defendia na teoria, e, sobretudo, pela defesa da necessidade da “conscientização”, o método surgia como uma resposta à procura de um instrumento adequado de atuação para os diferentes agrupamentos envolvidos na busca de construção de uma sociedade mais justa no país.

A repressão da ditadura proibiu a disseminação das ideias que fossem divergentes ao regime. Movimentos populares foram perseguidos e como consequência, houve um aumento na evasão escolar. Nesse período, quase 30% das crianças de 7 a 14 anos não tinham acesso à escola; a evasão e a repetência apresentavam dimensões temíveis; menos da metade das crianças que ingressavam a 1ª série do primário chegavam à 2ª série, e somente uma ínfima parcela chegava ao Ensino Superior (GERMANO, 2005)

Com o início da abertura política, Paulo Freire retornou ao Brasil e escreveu obras com autores que compactuavam dos mesmos pensamentos, como Marilena Chauí, Rubem Alves, Carlos Rodrigues Brandão, Moacir Gadotti etc. Todo esse contexto histórico foi utilizado na criação do método Paulo Freire, o qual constatou que a educação estava focada em narrar: o professor atuava como narrador e os alunos, como ouvintes. Na **Pedagogia do Oprimido**, o educador explana sobre a educação bancária: “Narração de conteúdos, que, por isto mesmo, tende a petrificar-se ou fazer-se algo quase morto,

sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes – ouvintes – os alunos” (FREIRE, 1977, p. 65).

Assim, a sua crítica consiste que , por meio da narração, o educador é o sujeito, agente que conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Assim, a educação se tornava um ato de “depositar”, no qual os educandos são os depositários e o educador, o depositante, concepção nomeada por Paulo Freire com o nome de “educação bancária” (FREIRE, 1977).

Esse método incomodava Freire, concluindo que esse tipo de educação limitava os estudantes, ou seja, não havia um saber. Desse modo, ele foi além, quando percebeu que esse tipo de educação tinha um objetivo: manter os discentes passivos e ingênuos. Afinal, é interessante satisfazer os interesses dos opressores, pois, mesmo que de forma obscura, o objetivo principal é inibir o pensar autêntico, mantendo-os no mundo da opressão. Nesse sentido, Freire (1977) afirma:

A concepção bancária nega a realidade em devir. Nega o homem como um Ser de busca constante. Nega sua vocação ontológica de Ser mais. Nega as relações homem-mundo, fora das quais não se compreende nem o homem nem o mundo. Nega a criatividade do homem, submetendo-o a esquemas rígidos de pensamento. Nega seu poder de admirar o mundo, de objetivá-lo, do qual resulta seu que fazer transformador. Nega o homem como um ser de práxis. Imobiliza o dinâmico. Transforma o que está sendo no que é, e assim mata a vida. (p. 16)

Em sua obra **Pedagogia da Indignação** (2000), trouxe a reflexão de que:

Se é possível obter água cavando o chão, se é possível enfeitar a casa, se é possível crer desta ou daquela forma, se é possível nos defender do frio ou do calor, se é possível desviar leitos de rios, fazer barragens, se é possível mudar o mundo que nós não fizemos, o da natureza, por que não mudar o mundo que fazemos, o da cultura, o da história, o da política? (p. 98)

Portanto, Freire (1987) ensina que a “libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-los.” (p. 32). Assim, o educador propõe uma educação problematizadora, a qual serve para libertação, afirmando a dialogicidade e demonstrando sua oposição com a educação bancária:

A primeira “assistencializa”, a segunda criticiza. A primeira, na medida em que, servindo à dominação, inibi a criatividade e ainda quer não podendo manter a intencionalidade da consciência como um desprender-se ao mundo, a “doméstica”, nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A Segunda na medida em que, servindo à libertação, segunda na criatividade e estimula a reflexão e ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora (FREIRE, 1987, p. 93)

Em **Pedagogia da Autonomia** (1996), descreve a educação problematizadora como:

[...] a força criadora do aprende de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos- a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes. (p. 25)

Dessa forma, na educação problematizadora o diálogo é fundamental, pois por meio dele é possível se alcançar a superação, a fim de não haver mais papeis definidos, mas sim: educador-educando e educando-educador. Freire (1987) ainda adverte que, quanto antes o diálogo, mais revolução será:

A nossa convicção é a de que, quanto mais cedo comece o diálogo, mais revolução será. Este diálogo, como exigência radical da revolução, responde a outra exigência radical – a dos homens como seres que não podem ser fora da comunicação, pois que são comunicação. Obstaculizar a comunicação é transformá-los em quase “coisas” e isto é tarefa e objetivo dos opressores, não dos revolucionários. É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão se dão simultaneamente. (FREIRE, 1987, p. 125)

Dessa forma, não há mais a limitação nem sujeitos de autoridade, pois ambos crescem juntos. Logo, o papel do educador problematizador é proporcionar aos educandos condições em que ocorra a superação do conhecimento, a fim de buscar a emersão das consciências, resultando sua inserção crítica na realidade (FREIRE, 1996).

Ao criar essa perspectiva problematizadora, os educandos se sentem desafiados como seres no mundo e compreendem o desafio da ação de captá-lo. Assim, surge a educação como prática da liberdade, negando o homem abstrato e isolado. Os educandos desenvolvem seu poder de captação e de compreensão do mundo a partir de suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em

transformação. Assim, a educação problematizadora busca a percepção dos homens criticamente, como eles são no mundo, com que e em que se acham. Para tanto, o educador problematizador possui um papel muito importante.

Na prática educativa libertadora, por constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcional, com os educandos, as condições em que se dá a superação do conhecimento do nível da “doxa” pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do “logos”. (FREIRE, 1987, p. 80)

Logo, para a educação problematizadora, é importante que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação. Para tanto, educadores e educandos tornam-se sujeitos do processo, superando as limitações e a falsa percepção sobre o mundo. Nesse perspectiva, é apresentada a educação libertadora, dividida por Freire em dois momentos:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1987, p. 41)

Constata-se que a educação freiriana possui centros basilares, principalmente a necessidade de o educador ter conhecimento sobre a realidade do educando para sua conscientização e assim adotar as melhores formas de aprendizagem. O educador tem a missão de encaminhar o educando à consciência de realidade, a fim de ter uma posição crítica sobre ela.

Segundo Freire (1979), a conscientização é:

Tomar posse da realidade; por esta razão e por causa da radicação utópica que informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação (...), pois, a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “desvela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante. (p. 29)

5 PAULO FREIRE E OS DIREITOS HUMANOS

É possível visualizar nos diversos escritos de Freire seu diálogo com os Direitos Humanos, principalmente quando preconiza acerca da realidade injusta e da luta para assegurar direitos a todos de uma sociedade. Como abordado nesta pesquisa, seu contexto histórico e político contribuiu para o desenvolvimento de sua pedagogia.

O pensamento filosófico apresentado pelo múltiplo Doutor *Honoris Causa* foi inovador para sua época, pois abordou o existencialismo cristão, a fenomenologia, a dialética hegeliana e o materialismo histórico. Segundo Mendonça (2006), a preocupação primordial dele volta-se para a ontologia do ser humano.

Ademais, os princípios que regem de modo geral a educação em DH, na perspectiva de Freire (CANDAUI, 2000), são:

- a) Compromisso com a vigência dos DH visando à construção da cidadania, da paz e da justiça;
- b) Compromisso com a educação em DH como meio para a transformação social, a construção da cidadania e a realização integral das pessoas e dos povos;
- c) Afirmação da dignidade de toda pessoa humana, grupo social e cultura;
- d) Respeito à pluralidade e à diversidade. (p. 77)

Em continuidade ao desenvolvimento e à compreensão do trabalho de Paulo Freire, neste capítulo será abordada sua contribuição para os direitos humanos e a educação emancipadora.

5.1 A Politicidade na Educação

Freire traz em seus ensinamentos que o ser humano é um ser inacabado e histórico, necessitando do apoio da educação para alcançar sua liberdade (FREIRE, 1977, p.43). Assim, a EDH surge do inacabamento do ser humano, por isso é necessário haver uma educação problematizada para o indivíduo ser livre.

A pedagogia de Freire é focada na superação da sociedade de classes. Segundo Mashiba (2013), o educador ensinava que a luta de classes, sozinha, não era capaz de explicar o todo, por isso considerava que a educação era atrelada ao sentido político.

Assim, sua pedagogia traz a relação entre a teoria e a prática, captando as diversidades de comportamentos, da realidade dos sujeitos e seus princípios.

Destarte, defende uma educação libertadora por meio da pedagogia focada nas ações humanas, com uma perspectiva libertadora, a qual contribui para o desenvolvimento integral dos educandos e lhes proporciona a emancipação. Freire (2001) frisa que o importante é “não cair de um lado, na ingenuidade de uma educação todopoderosa; de outro, noutra a ingenuidade, que é a de negar a potencialidade da educação” (p.100). Na busca pelo equilíbrio, afirma que a educação não pode ser neutra e a qualidade da educação tem de ser política, pois ela surge quando se busca definir o que entendemos por direitos humanos. Nesse sentido, ensina que:

A politicidade da educação demanda veemente que o professor e a professora se assumam como políticos, que se descubram no mundo como um político e não como um puro técnico ou um sábio, porque também o técnico e o sábio são substantivamente políticos. A politicidade da educação exige que o professor se sabia, em termos ou a nível objetivo, a nível da sua prática, se saiba a favor de alguém ou contra alguém, a favor de algum sonho e, portanto, contra um certo esquema de sociedade. Por isso, então, que a natureza política da educação exige do educador que se perceba na prática objetiva como participante a favor ou contra alguém ou alguma coisa, a politicidade exige do educador que seja coerente com essa opção. (FREIRE, 2021. p. 35)

Nesse sentido, Freire (2021) esclarece, em uma entrevista de 1989, que:

[...] todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia.
[...] Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar, que participar têm os estudantes, os pais, os professores, os movimentos populares na discussão em torno de organização dos conteúdos programáticos. (p. 97)

A partir desse apontamento, pode ser facilmente visualizada a interferência política na educação na prática atualmente, demonstrando como a história se perpetua.

Por esse ângulo, observamos os ataques derivados de orientação política sofridos pela educação brasileira. Para melhor elucidar, vamos utilizar como marco inicial 2010, notável ano em que houve ataques aos educadores motivados pela extrema direita. Esse período destaca-se pela propagação de *fake news* por todo o Brasil; com uma organização incrível, foi capaz de disseminar ideias contrárias à democracia e à educação libertadora. As notícias falsas foram se proliferando como uma doença, semeando ódio de uma forma assustadora e focalizando áreas consideradas progressistas, atingindo de forma incisiva a educação e, mais ainda Paulo Freire (RÊSES; PEREIRA; RIOS, 2021).

Figura 2 – Manifestantes seguram faixa com mensagem contrária à pedagogia crítica de Paulo Freire



Fonte: SOUZA (2018).

Essa imagem representa o ataque à pedagogia de Freire e tudo o que ela representa. Afinal, seus ensinamentos são uma ameaça à classe dominante, pois sua educação problematizadora conscientiza o proletariado e o fortalece para lutar contra as opressões.

Importante destacar que os ataques a Freire não se referem apenas a ele, mas à educação e aos educadores que compõem seu grupo de apoiadores. Freire (1996) previa toda essa manifestação; na obra **Pedagogia da Autonomia** (1996), ele mostra o que pensava a respeito disso:

[...] nem sempre temos o valor indispensável para não permitir que a raiva que podemos ter de alguém vire raivosidade que gera um pensar errado e falso. Por mais que me desagrade uma pessoa, não posso menosprezá-la com um discurso em que, cheio de mim mesmo, decreto sua incompetência absoluta. Discurso em que, cheio de mim mesmo trato-a com desdém, do alto da minha falsa superioridade. A mim não me dá raiva, mas pena quando pessoas assim raivosas, arvoradas em figuras de gênio, me minimizam e destrutam. (p. 49)

Rêses, Pereira e Rios (2021) explanam que os ataques ocorrem por Freire ser considerado um inimigo, por defender uma educação crítica, contrária a um modelo de educação autoritária. Como tal, é atacado por grupos e pessoas que não acreditam no diálogo, tampouco na emancipação humana, e que defendem um modelo de sociedade opressora; pregam formas autoritárias de educação e se opõem veementemente ao pensamento freireano, sendo contrários, pois, à educação como prática da liberdade.

O mais assustador é que todos esses ataques não derivam de conhecedores das concepções freirianas, mas de um grupo que dá visibilidade somente a suas ideias, propagando sua concepção sobre o mencionado educador, para que outras pessoas passem a ter uma visão ideologicamente equivocada da educação do educador. Para tanto, por inúmeras vezes, acusam Freire de ser comunista, fato nunca comprovado em sua história (RÊSES; PEREIRA; RIOS, 2021).

Uma das ideologias utilizadas contrárias aos ensinamentos de Freire é o movimento intitulado “Escola sem partido” (PARTIDO, 2019), na busca falha de mostrar uma neutralidade inexistente na educação e de erradicar as concepções freirianas de nossas escolas. A Escola sem Partido identifica-se como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior.” . A estratégia política utilizada por seus membros é a criação de leis para vigiar os professores nas escolas, gerando, assim, uma perseguição política aos discentes.

Sob essa perspectiva, Freire (1996) sempre se posicionou ao contrário, pois acreditava e pregava que a escola, menos ainda a educação, constitui um espaço neutro, por ser permeada de ideais políticos de diferentes vertentes. Para ele, a neutralidade não existe na educação: “o que devo pretender não é a neutralidade da educação, mas o respeito a toda prova, aos educandos, aos educadores e às educadoras” (FREIRE, 1996, p. 111). Verifica-se que essa afronta a Freire e a tentativa para sua rejeição são uma instrumentalização da educação para fins políticos. Nesse contexto, o professor Sérgio Haddad (2018) aponta ser esperada uma oposição: “Paulo Freire, se estivesse vivo, estaria em um campo oposto às ideias e práticas do bloco atual de poder” (s.p.).

Desse modo, verifica-se o reflexo e a influência da política na educação, conflito de ideias que priva alguns alunos de terem contato com a perspectiva da educação libertadora defendida por Freire em seus anos de educador.

5.2 Educação emancipadora

Como explanado neste trabalho, o contexto em que vivia Freire foi essencial para o desenvolvimento de sua pedagogia. Nélia Luz (2016) destaca que o educador e Adorno convergiram ideologicamente por conceberem a educação como um meio de resistência direcionado à emancipação humana, contra os opressores que despontavam no contexto social em que viveram.

Adorno (1995), no cenário pós-segunda guerra, compreendeu a emancipação humana numa dimensão mais filosófica, condicionando a formação racional e livre das pessoas, às sociedades democráticas. Para ele, um pensamento rigoroso e autônomo caracteriza um sujeito emancipado, e uma educação direcionada à emancipação deve ser dotada de criticidade para que os atos de barbárie cometidos na segunda guerra jamais se repitam; portanto, "a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação" (ADORNO, 1995, p. 119).

Paulo Freire (1979a) foi mais propositivo nas suas ideias sobre emancipação no sentido de que essas não se restringiram às esferas social, filosófica ou crítica; suas teorias se estenderam ao campo educacional, especificamente à práxis pedagógica, quando busca a superação das desigualdades entre opressor e oprimido, e isso dá um sentido de humanização à emancipação. (p. 120)

As carências educacionais são provenientes da desapropriação do saber da classe trabalhadora em efeito a sociedade capitalista (MARX, 2008). Nesse sentido, o problema central reside na desigualdade social, por isso o instrumento capaz de amenizá-lo é a educação, com sua capacidade emancipadora.

Kant (1999) ensina que o homem tem necessidade de cuidados e de formação, portanto não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação: ele é aquilo que a educação dele faz. Comênio (2001) acentua que não pode se tornar homem sem a educação; logo, a educação atua como traço distintivo do homem.

A prática educativa envolve a presença de sujeitos que ensinam e aprendem ao mesmo tempo, de conteúdos, objetivos, métodos e técnicas coerentes com os objetivos desejados. Desse modo, configura-se na articulação de aspectos contraditórios, como opressão e democracia, intolerância e paciência, autoritarismo e respeito, conservadorismo e transformação (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

O método de Freire prevê nos oprimidos os principais sujeitos da própria libertação, superação e violação dos direitos humanos. Assim, para Freire (apud SIMÕES, 1981), "a luta por esta reconstrução começa no autorreconhecimento de homens destruídos" (p. 27).

Outro grande passo é compreender a dualidade interior, pois:

Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autênticos. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, com consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra e não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo. Este é o trágico dilema dos oprimidos, que a sua pedagogia tem de enfrentar. A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se. (FREIRE, 1987, p. 34)

Dessa forma, ele defende que a educação encaminha os sujeitos envolvidos a transformarem a realidade que os oprime. Nesse sentido, ensina que os oprimidos precisam se conscientizar e lutar pela sua libertação; para tanto, afirma ser necessário realizar um trabalho político para a liberdade para que possam se tornar sujeitos independentes:

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência.

A ação libertadora, pelo contrário reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar através da reflexão e da ação transformá-la em independência [...]. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não das coisas. Por isto, se não é autolibertação, ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feita por outros. (FREIRE, 1977, p. 58)

A busca pela independência e a intervenção no mundo devem nos levar ao compromisso com os DH: como portadores de direitos, podemos construir o saber do mundo, trocando experiências com os outros indivíduos. Dessa forma, o DH à educação é um dos instrumentos utilizados pelo educador como forma libertadora e emancipatória. Simões (1981) é mais enfático ao afirmar que Freire acreditava ser a educação a única capaz de libertar:

Para Freire este (método) é o único capaz de oferecer as pistas para uma válida libertação, porque leva os oprimidos a uma postura crítica diante da realidade na qual estão imersos, no seu tempo e no seu espaço. Trata-se de um método que leva os oprimidos ao conhecimento da própria situação, à tomada de consciência do que estão sendo e do que deverão ser e, assim, realizarem aquela ação para a superação da opressão na qual se acham envolvidos. Como vemos, este método pedagógico libertador parte, pois, do mesmo oprimido, da realidade na qual e com a qual eles se encontram, levando-os a uma mudança de atitudes pela conscientização da própria situação, conscientização esta que é o aprofundamento da consciência crítica, “criticidade indispensável para qualquer democratização”, apenas reflexiva; ela é, ao mesmo tempo em que reflexão, ação, ação para superar a realidade, e no caso, a realidade opressora. Em última análise a consciência crítica é um apelo à ação. E, por isso, o modelo educativo libertador por Freire é, eminentemente, uma crítica, a ser realizada pelos oprimidos para a superação das causas da opressão. (p. 28)

Ainda sobre a libertação, Freire (1977) ensina:

A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade se apresenta como pedagogia do homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não humanista pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É o instrumento de desumanização (p. 42)

Assim, o início da educação libertadora ocorre no momento de inclusão do homem na sua realidade. O processo educativo proporciona um novo saber, pois gera conscientização e politização, demonstrando ser uma prática libertadora de um saber dominante que objetiva ajustar as classes populares à ordem vigente. Nesse sentido, em **Pedagogia da Indignação** (FREIRE, 2000), explana:

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de que saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria por que falar em educação. (p. 40)

Logo, a educação é essencial para libertar de um sistema que aprisiona. Por conseguinte, é importante o método pedagógico de Freire, pois aborda a educação como um processo dialógico de aprendizagem, desenvolvendo uma consciência crítica, sujeito ativo de direitos, dono de sua própria história, por meio de uma educação que auxilia o

ser humano a intervir no mundo, além de ajudá-lo a conhecer-se e a comunicar-se. Nesse sentido, observamos que a ação dos educandos sobre o mundo os modifica e os humanizam, na busca da liberdade.

Portanto, a educação em DH tem o condão de apresentar esse olhar crítico sobre a opressão e a dominação, capaz de viabilizar uma criação mais consciente e igualitária, longe de preconceitos. Todo esse movimento pode ser compreendido como emancipação, descrita por Paulo Freire (1996).

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia, tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade. (p. 107)

Dessa forma, ele observa que:

[...] a educação em DH, que defendemos, é esta, de uma sociedade menos injusta para, aos poucos, ficar mais justa. Uma sociedade reinventando-se sempre com uma nova compreensão do poder, passando por uma nova compreensão da produção. Uma sociedade que a gente tenha gosto de viver, de sonhar, de namorar, de amar, de querer bem. Esta tem que ser uma educação corajosa, curiosa, despertadora de curiosidade. (FREIRE, 2001, p. 101)

Logo, é essencial compreendermos que a EDH é fundamental para conduzir os alunos a construírem atitudes e competências capazes de visualizarem quando seus direitos são violados e saibam como lutar por eles. Para tanto, os conhecimentos sobre DH precisam ir além da teoria: é necessário realizar um trabalho coletivo, participativo e interdisciplinar, relacionado com a realidade social do indivíduo.

Assim, não buscamos respostas definitivas e certeiras, apenas estudamos a essencialidade da educação para a construção da cultura dos DH diante de sua conscientização para o rompimento com o sistema que oprime o sujeito, direcionando-o a uma transformação social. A emancipação precisa ser adquirida em todos os âmbitos da vida e, para sua concretização efetiva, é necessário se concentrar na educação e na demolição da estrutura vigente, para garantir uma formação diferenciada em diferentes níveis (ADORNO, 2010). Nesse mesmo sentido, Freire (2000) argumenta que

a educação para os DH, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da “briga”, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder. (p. 99)

6 CONCLUSÃO

Para efetivação dos direitos humanos, embora tenham sido necessárias grandes batalhas, mesmo após anos, ainda são inúmeras as violações. Grande parte da sociedade nem sequer sabe identificar quais são esses direitos, tampouco sabe como lutar por eles. Todo esse desconhecimento e violação advêm de um contexto de desigualdade e restrição de direitos.

Na tentativa de mudar essa realidade, é primordial uma educação em DH como processo sistemático, capaz de orientar na formação dos sujeitos de direitos. Freire (2021) ensina que, mais do que uma educação “para” direitos humanos é necessária a educação “em” direitos humanos, a fim de proporcionar, no processo educativo, experiências pelas quais seja possível vivenciar os direitos humanos, o respeito incondicional e a riqueza de suas diversidades.

O trabalho desenvolvido identificou a existência de uma EDH e emancipação humana na pedagogia freiriana. No percurso, buscamos compreender a conexão entre direitos humanos, educação, emancipação e Paulo Freire, como seu contexto histórico influenciou a criação da Pedagogia libertadora e como a EDH atua de forma emancipatória. A tentativa era de responder essas questões; diante de sua amplitude e abrangência, esperamos ter apresentado os fundamentos sobre o tema, de forma a trazer clareza aos questionamentos propostos.

Inicialmente, percorremos o histórico dos direitos humanos para melhor assimilarmos como surgiram, quais são e quem são seus titulares. Foi possível compreender que sua base inicial surge da dignidade da pessoa humana, preceito que acentua que todo o ser humano, independentemente de qualquer condição social, deve ser igualmente reconhecido e respeitado.

Após o caminhar pelos direitos humanos, analisamos como a educação foi transformada em norma jurídica internacional de Direito Humano; desse modo, não se pode apenas visualizá-la como unicamente “ir à escola”, pois a aprendizagem ocorre desde o nascimento e atua como instrumento de difusão e construção de uma cultura voltada para a vivência e as práticas dos direitos humanos.

Em seguida, adentramos na EDH, em que foi possível observar uma estratégia de longo prazo, tendo como objetivo central mostrar aos sujeitos que são donos dos direitos. Foi possível constatar que ela possui um papel essencial, pois fortalece as estratégias dos movimentos sociais de uma forma coletiva e popular e traz uma nova perspectiva, com a

defesa e a promoção dos direitos humanos, proporcionando aos sujeitos seu reconhecimento como sujeitos de direitos.

Posteriormente, conhecemos um pouco da vida e obra de Paulo Freire, associando a influência de seu contexto histórico à crítica à educação bancária, com conseqüente criação da educação libertadora. Esse trabalho é muito pequeno e incapaz de mensurar e captar os grandes feitos pelo educador, que contribuiu para a educação brasileira a partir de seu imenso legado histórico, cultural, político e acadêmico, de valor inestimável.

Paulo Freire é considerado um dos maiores educadores do século XX e um dos mais expressivos pensadores de nosso tempo, sendo autor de mais de 40 livros, traduzidos para mais de 20 idiomas. Sempre esteve ao lado dos oprimidos e oprimidas em todo o mundo, ao criar uma proposta educacional autêntica e revolucionária, forjando, assim, o surgimento de uma teoria do conhecimento como pressuposto da conscientização política e de educação como prática da liberdade. Ademais, seu contexto histórico foi propulsor para toda sua movimentação, em um período em que a educação era privilégio das elites e que as classes populares foram historicamente marginalizadas. Logo, sua crítica consiste na forma da educação bancária, em que os educandos apenas recebiam as informações.

A educação defendida por Freire é nomeada de educação problematizadora, a qual serve para libertação do indivíduo, demonstrando sua oposição com a educação bancária. O diálogo, portanto, é fundamental para retirar os sujeitos de autoridade, tendo o educador a missão de encaminhá-lo à consciência de realidade para desenvolver sua posição crítica.

A educação problematizadora é o instrumento para que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação. Para tanto, educadores e educandos devem ser sujeitos do seu processo, a fim de superarem as limitações e a falsa percepção sobre o mundo. Dessa forma, a educação proposta por Freire possui como base a necessidade de o educador ter conhecimento sobre a realidade do educando para sua conscientização, com o objetivo de adotar as melhores formas de aprendizagem.

Nesse sentido, foi possível constatar nos escritos de Freire seu diálogo com os Direitos Humanos, principalmente quando preconiza acerca da realidade injusta e da luta para assegurar direitos a todos de uma sociedade.

O método de Freire apresenta os oprimidos como os principais sujeitos da própria libertação, superação e violação dos direitos humanos, defendendo que a educação encaminha os sujeitos envolvidos a transformarem a realidade que os oprime. Destarte, a

EDH tem o condão de apresentar esse olhar crítico sobre a opressão e a dominação, capaz de viabilizar uma criação mais consciente e igualitária, longe de preconceitos.

Dessa forma, diante de um sistema que aprisiona, a educação é o instrumento para libertação, com desenvolvimento de uma consciência crítica pelo indivíduo, o qual deve ser dono de sua própria história. Tal processo é capaz de gerar o empoderamento, isto é, os indivíduos podem se descobrir dotados de um saber próprio indispensável para a transformação de uma ordem normativa à qual estão submetidos – embora cidadãos e cidadãs, muitas vezes não veem suas realidades refletidas.

Portanto, à educação é um dos instrumentos utilizados por Freire como forma libertadora e emancipatória. Assim, o processo educacional advindo dos direitos humanos tem caráter formativo, capaz de quebrar os paradigmas impostos pela sociedade e libertar o indivíduo da opressão, para finalmente emancipá-lo a compreender seu papel racional e livre (FREIRE, 1987).

7 REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Roberto. A. R. **Direito, Poder e Opressão**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1980. Vol.1.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- ALENCAR, Cristiene P. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 no Brasil**: o acontecimento, o discurso e os dispositivos de verdade. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.
- ARANHA, Maria Lúcia A. Brasil no Século XX: o desafio da educação. In: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 2006. p. 24-36.
- BEDORE, Renato C.; BECCARI, Marcos N. Aisthesis: uma breve introdução à estética dos afetos. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 487-498, set./dez. 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em 1 ago. 2021.
- BELLO, Luiz de Paiva. **História da Educação no Brasil**. 2017. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/>. Acesso em 20 mar. 2022
- BEISIEGEL, Celso Rui. **Estado e Educação Popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BEISIEGEL, Celso Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1824)**, de 25 de março de 1824. Registrada na Secretaria de Estado dos Negócios do Império do Brasil a fls. 17 do Liv. 4º de Leis, Alvarás e Cartas Imperiais. Rio de Janeiro em 22 de Abril de 1824.
- BRASIL. **Lei de 15 de Outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Foi publicada esta carta de lei nesta Chancellaria-mór do Império do Brasil. Rio de Janeiro, 31 out. 1827.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1891)**, de 24 de fevereiro de 1891. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 24 fev. 1891.
- BRASIL. **Decreto n. 19.402**. Funda o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Brasília: Diário Oficial da União, 14 nov. 1930.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1934)**, de 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 16 jul. 1934.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 10 nov. 1937.

BRASIL. **Decreto n. 19.513, de 25 de agosto de 1945.** Disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário. Brasília: Diário Oficial da União, 30 ago. 1945.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 18 set. 1946.

BRASIL. **Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 27 dez. 1961.

BRASIL. **Decreto n. 53.465, de 21 de Janeiro de 1964.** Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências.. Brasília: Diário Oficial da União, 21 jan. 1964a.

BRASIL. **Decreto n. 53.886, de 14 de Abril de 1964.** Revoga o Decreto n. 53.465, de 21 de janeiro de 1964, que instituiu o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura. Brasília: Diário Oficial da União, 14 abril. 1964b.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**, de 5 de outubro de 1988. Brasília: Diário Oficial da União, 5 out. 1988.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 16 jul. 1990a.

BRASIL. **Lei 8.090, de 19 de setembro de 1990.** Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União. 20 set. 1990b.

BRASIL. **Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990.** Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília: Diário Oficial da União, 22 nov. 1990c.

BRASIL. **Decreto n. 591, de 6 de julho 1992.** Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Brasília: Diário Oficial da União, 06 jul. 1992.

BRASIL. **Lei n. 8.742.** Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS). Brasília, 7 dez. 1993.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Decreto n. 3.321, de 30 de dezembro de 1999.** Promulga o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais "Protocolo de São Salvador", concluído em 17 de novembro de 1988, em São Salvador, El Salvador. Brasília: Diário Oficial da União, 31 dez. 1999.

BRASIL. **Lei n. 12.986, de 2 de junho de 2014**. Transforma o Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana em Conselho Nacional dos Direitos Humanos – CNDH. Brasília: Diário Oficial da União, Brasília, 3 jun. 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

BRASIL. **Conselho Nacional de Direitos Humanos (CNDH)**. 11 nov. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/acao-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-de-direitos-humanos-cndh/conselho-nacional-de-direitos-humanos-cndh>. Acesso em 10 set. 2022.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (org.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CARNEIRO, Moaci A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

CASTILHO, Ricardo. **Educação e direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2016.

COMÊNIO, João Amós, **Didática Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

COMPARATO, Fabio K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 1999.

COSTA, Deane M. V; ARAUJO, Gilda C. **A campanha de educação de adolescentes e adultos e a atuação de Lourenço Filho (1947-1950): A Arte da Guerra**. Anpae, 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0126.pdf> . Acesso em 5 jul. 2022.

CURY, Carlos Roberto J. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. São Paulo: Cortez, 2016.

FLORES, Joaquin H.. **A (re) invenção dos direitos humanos**. Trad. Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FREIRE, Ana Maria A. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, M. **Paulo Freire: uma Bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 27-21.

FREIRE, Paulo. “Caminhos de Paulo Freire” [Entrevista]. **Revista Ensaio**, São Paulo, n. 14, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2.

ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. 3. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: Diálogo e Conflito. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, M. **Paulo Freire: uma Bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GERMANO, José W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

HADDAD, S. Paulo Freire criticou socialistas e era contra doutrinação, diz biógrafo. Entrevista concedida a Wellington Ramalho. **UOL**, São Paulo, 22 dez. 2018. Disponível em: [doutrinao-escola-sem-partido-educacao-biografia-socialistas.htm](https://www.uol.com.br/doutrinao-escola-sem-partido-educacao-biografia-socialistas.htm). Acesso em 24 jul. 2022.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Trad.: Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua)**. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?edicao=27704&t=resultados>. Acesso em 12 fev. 2021.

LIBÂNIO, José Carlos.; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Coleção Docência em Formação: saberes pedagógicos.

LUZ, Nélia Paula R. C. **Alfabetização de adultos no Distrito Federal**. Um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MAHE, Stephane. **O direito a educação no Brasil**. 2020. Disponível em: <https://pp.nexojournal.com.br/linha-do-tempo/2020/O-direito-%C3%A0-educacao-no-Brasil/> Acesso em 17 set. 2021.

- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. Trad. José Barata-Moura. 2. ed. Lisboa: Avante, 1997.
- MASHIBA, Glaciane Cristina X. **Emancipação Humana em Theodor Adorno e Paulo Freire**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.
- NUCCI, Guilherme S. **Manual de Direito Penal: parte geral**. 8. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.
- ORNELAS, Gustavo C. **O direito à educação e a justiça social em tempos de pandêmicos: um diálogo com a teoria crítica**. Brasília: UnB, 2022.
- PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.
- PARTIDO, Escola sem. **Apresentação**. Disponível em: <http://escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em 13 jul. 2022.
- PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.
- PLATAFORMA DHESCA BRASIL. **Direito Humano à Educação**. 2. ed. atual. e rev. nov. 2011.
- RAMOS, Andre Carvalho Ramos: **Curso de Direitos Humanos**, 5ª ed. – São Paulo: Saraiva Educação, 2018
- RÊSES, Erlando S; COSTA, Danúbia R. A Política Pública de Educação em Direitos Humanos. **ARACÊ**. Direitos Humanos em Revista, v. 2, n. 2, p. 84-104, maio 2015. Disponível em: <https://arace.emnuvens.com.br/arace/article/view/26>. Acesso em 16 nov. 2021
- RÊSES, Erlando S.; PEREIRA, Maria Luiza P. Paulo Freire e a Pedagogia da Libertação. **Revista eletrônica COM CIÊNCIA**, 10 mar. 2013. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=86&tipo=dossie>. Acesso em 19 out. 2022.
- RIZZI, Ester; GONZALEZ, Marina; XIMENES, Salomão. **Direito humano à educação**. Curitiba: Plataforma Dhesca Brasil, 2009. v4. Coleção Cartilhas de Direitos Humanos
- ROMANELLI, Otaíza O. **História da Educação no Brasil**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.
- ROMANELLI, Otaíza O. **História da educação no Brasil**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

SÃO PAULO. **Educação Popular e Direitos Humanos**. São Paulo: Prefeitura do Estado de São Paulo, 2015. Cadernos de Formação – Direitos Humanos e Cidadania.

SARLET, Ingo W. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Uma teoria dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

SARMENTO, George. As gerações dos direitos humanos e os desafios da efetividade. In: Ribeiro, M. R.; Ribeiro, G. (orgs.). **Educação em direitos humanos e diversidade: diálogos interdisciplinares**. Maceió: Edufal, 2012. p. 109-129.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SÉVÉRAC, Pascal. Conhecimento e afetividade em Spinoza. Tradução Homero Santiago. In: MARTINS, André (org.). **O mais potente dos afetos**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p. 17-36.

SILVA, Carla Cristina J.; LIMA, Sandra Cristina F. História da Educação de Adolescentes e Adultos: campanhas de alfabetização, escolas noturnas e representações do analfabeto e de analfabetismo em Uberlândia-MG (1947-1963). **Cadernos de História da Educação**, v.16, n. 1, p. 103-124, jan.-abr. 2017.

SIMÕES, J. **Educação crítica e seu método**. São Paulo: Loyola, 1981.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo (org.). **O Direito Achado na Rua: concepção e prática**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

SOUZA, Ana Paula H. S. **Manifestantes seguram faixa com mensagem contrária à pedagogia crítica de Paulo Freire**. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Manifestantes-seguram-faixa-com-mensagem-contraria-a-pedagogia-critica-de-Paulo_fig1_329227131. Acesso em 17 abril. 2022.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TORRES, Carlos Alberto. A voz do Biógrafo Latino-Americano: uma biografia intelectual. In: GADOTTI, M. **Paulo Freire: uma Bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 117-145.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em 10 set. 2021.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH)**. 1ª fase. 2006. Disponível em:

http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf. Acesso em 10 set. 2021.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH)**. 2ª fase. 2012. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf>. Acesso em 10 set. 2021.

UNITED NATIONS INTERNATIONAL CHILDREN'S EMERGENCY FUND (UNICEF). **Impactos Primários e Secundários da COVID-19 em Crianças e Adolescentes** Relatório de análise – 3ª Rodada, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/impactos-primarios-e-secundarios-da-covid-19-em-criancas-e-adolescentes-terceira-rodada>. Acesso em 17 set. 2022.

VIOLA, Solon Eduardo. Políticas de educação em direitos humanos. In: TAVARES, Celma et al. **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo, Cortez, 2010. p. 15-40.