



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



---

LICENCIATURA PLENA EM  
PEDAGOGIA

---

**MARTA MAZETTI CLEMENTE FURTADO**

**A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS  
NA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE**

Rio Claro - SP  
2022

MARTA MAZETTI CLEMENTE FURTADO

**A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS  
NA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências - Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Débora Cristina Fonseca

Coorientadora: Ms. Renice Ribeiro Lopes

Rio Claro - SP

2022

F992e	<p>Furtado, Marta Mazetti Clemente</p> <p>A educação em direitos humanos na pedagogia de Paulo Freire / Marta Mazetti Clemente Furtado. -- Rio Claro, 2022 77 f.</p> <p>Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro</p> <p>Orientadora: Débora Cristina Fonseca Coorientadora: Renice Ribeiro Lopes</p> <p>1. Educação. 2. Direitos Humanos. 3. Educação Popular. 4. Pedagogia Crítica. I. Título.</p>
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do  
Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

MARTA MAZETTI CLEMENTE FURTADO

**A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS  
NA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca (orientadora)

Profa. Ms. Renice Ribeiro Lopes (coorientadora)

Profa. Dra. Raquel Fontes Borghi

Prof. Dr. Jorge Luís Mialhe

Aprovado em: 10 de Janeiro de 2022

*Marta Mazetti C.F.*

Assinatura da discente



Assinatura do(a) orientador(a)

*Renice Ribeiro Lopes*

Assinatura do(a) coorientador(a)

Ao meu avô, Sebastião Clemente do Nascimento, primeiro educador conhecido na família; que aspirava ter sido mais, tendo sido já muito. Por me inspirar nessa caminhada, acreditando na essencialidade e na potencialidade da educação.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelas condições para a realização deste trabalho e de todo o curso, em todos os sentidos.

A meu amado Lucas, por todo o suporte e compreensão durante a fase de produção deste trabalho, assim como ao longo de todo o curso.

A meus pais e irmão, Mirian, Moisés e Jessé, por todo o apoio e dedicação, e por acreditarem em mim.

A meus sogros, Juceni e Lucio, pelo acolhimento e amparo durante momentos de turbulência.

A minhas colegas de turma que tornaram a caminhada ao longo do curso mais leve e prazerosa.

A meus professores e professoras do curso, que me possibilitaram aprendizados incontáveis, os quais levarei para o exercício dessa profissão tão necessária.

A minha orientadora e coorientadora, pelas importantes contribuições na produção deste trabalho.

Aprendemos a voar como os pássaros e a nadar como os peixes, mas não aprendemos a simples arte de conviver como irmãos. (Martin Luther King Jr. (1963)).

## RESUMO

A Educação em Direitos Humanos, na medida em que visa à construção de uma cultura de respeito à dignidade humana, assemelha-se às ideias de Paulo Freire, cuja pedagogia assume forte posicionamento político, numa perspectiva de consciência crítica e luta pela libertação das classes oprimidas. Entretanto, é manifesta a rejeição de parcela significativa da população brasileira às ideias do autor, entendidas por estes como incentivadoras de insubordinação. Nesse contexto, coloca-se como necessária uma reflexão acerca das relações entre a pedagogia freireana para com a Educação em Direitos Humanos (EDH), na medida em que o ataque e rejeição manifestos à pedagogia crítica de Paulo Freire possam representar rejeição a princípios comuns à EDH. Assim, este trabalho buscou, a partir de uma metodologia qualitativa e bibliográfica e constituindo-se como pesquisa teórico-bibliográfico-narrativa, verificar se os princípios da EDH se fazem presentes na pedagogia de Paulo Freire, e em quais de seus pressupostos. Através de levantamento bibliográfico sobre a EDH e sobre a concepção pedagógica de Freire, foram identificados 16 princípios da EDH, comparados posteriormente com os pressupostos freireanos levantados. Foi observada convergência muito significativa entre os princípios defendidos pela EDH e os defendidos na concepção pedagógica de Freire, com 14 dos 16 princípios identificados na EDH sendo relacionados aos de Freire, e entre esses, 8 alusivos a mais de um pressuposto freiriano. Foram apontados ainda outros 11 princípios da pedagogia freireana, que não apresentaram relação explícita aos pressupostos sistematizados na EDH, os quais entretanto não se constituíram em contradição ou enfrentamento a nenhum dos princípios da EDH, mas em complementaridade aos pressupostos freirianos relacionados a ela. Através da convergência observada entre as duas concepções pedagógicas foi possível evidenciar que há uma defesa da EDH na concepção pedagógica de Paulo Freire, e que portanto a rejeição à pedagogia freireana constitui sério risco de rejeição aos princípios da EDH, fundamentais para a cidadania e para a construção de uma realidade favorável à dignidade humana. É de extrema necessidade que os princípios da EDH sejam efetivados no contexto escolar brasileiro, expandindo-se para outras esferas, de forma a que concepções equivocadas sejam reconstruídas, no sentido de que a dignidade humana, sem restrições, seja objetivada nas práticas pedagógicas e em nossa sociedade como um todo.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos; Pedagogia de Paulo Freire; Educação e Cidadania.

## ABSTRACT

Human Rights Education, insofar as it regards the building of a culture of respect to human dignity, resembles Paulo Freire's ideas, whose pedagogy assume strong political positioning, in a perspective of critical conscience and fight for the liberation of oppressed classes. However, the rejection of a significant portion of the Brazilian population to the author's ideas is manifest, understood by them as encouraging insubordination. In this context, it is necessary to reflect on the relationship between Freire's pedagogy and Human Rights Education (HRE), as the attack and rejection of Paulo Freire's critical pedagogy may represent a rejection of principles common to HRE. Thus, this work sought, from a qualitative and bibliographical methodology and constituting itself as theoretical-bibliographic-narrative research, to verify if the HRE principles are present in Paulo Freire's pedagogy, and in which of its assumptions. Through a bibliographical survey on HRE and on Freire's pedagogical conception, 16 principles of HRE were identified, later compared with the Freirean assumptions raised. A very significant convergence was observed between the principles defended by the HRE and those defended in Freire's pedagogical conception, with 14 of the 16 principles identified in the HRE being related to those of Freire, and among these, there were 8 alluding to more than a Freirean assumption. Other 11 principles of Freire's pedagogy were also pointed out, which did not show an explicit relationship to the assumptions systematized in the HRE, which however did not constitute a contradiction or confrontation with any of the HRE principles, but in complementarity with the Freirean assumptions related to it. Through the convergence observed between the two pedagogical conceptions, it was possible to show that there is a defense of the HRE in Paulo Freire's pedagogical conception and that therefore the rejection of Freire's pedagogy constitutes a serious risk of rejection of the HRE principles, fundamental for citizenship, and the construction of a favorable reality for human dignity. It is extremely necessary that the principles of HRE be implemented in the Brazilian school context, expanding to other spheres, so that misconceptions are reconstructed, in the sense that human dignity, without restrictions, be objectified in pedagogical practices and in our whole society.

Key-words: Human Rights Education; Paulo Freire's Pedagogy; Education & Citizenship.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	09
<b>2 SOBRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS</b> .....	15
<b>3 SOBRE A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE</b> .....	20
<b>4 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE</b> .....	22
<b>4.1 A democracia</b> .....	22
<b>4.2 A transformação social</b> .....	24
<b>4.3 A politicidade</b> .....	29
<b>4.4 A dignidade humana e o respeito à diversidade</b> .....	32
<b>4.5 A realidade concreta como ponto de partida</b> .....	35
<b>4.6 A inseparabilidade entre a EDH e o direito à educação</b> .....	36
<b>4.7 O diálogo</b> .....	38
<b>4.8 A criticidade</b> .....	42
<b>4.9 A ética</b> .....	45
<b>4.10 O ensino para além da transmissão de conteúdos</b> .....	46
<b>4.11 A coerência</b> .....	50
<b>4.12 A coletividade</b> .....	53
<b>4.13 O aprendizado pela prática</b> .....	55
<b>4.14 O foco no processo, não no resultado</b> .....	57
<b>4.15 A formação dos educadores</b> .....	57
<b>4.16 O planejamento</b> .....	59
<b>5 OUTROS PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE</b> .....	60
<b>5.1 A dialeticidade</b> .....	60
<b>5.2 A consciência do inacabamento</b> .....	61
<b>5.3 O reconhecimento de si como um ser condicionado</b> .....	62
<b>5.4 O respeito aos saberes dos educandos</b> .....	63
<b>5.5 A pesquisa</b> .....	65
<b>5.6 O reconhecimento e a assunção da identidade cultural</b> .....	65
<b>5.7 A importância dos espaços</b> .....	66
<b>5.8 A segurança, a competência profissional e a generosidade</b> .....	66
<b>5.9 O reconhecimento de que a educação é ideológica</b> .....	67

<b>5.10 O querer bem aos educandos .....</b>	<b>67</b>
<b>5.11 O reconhecimento de que o trabalho educativo é uma especificidade humana .....</b>	<b>68</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>70</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>73</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação em Direitos Humanos (EDH) se constitui como importante ferramenta de transformação social, na medida em que, conforme Gorczewski e Tauchen (2008), visa ao desenvolvimento de uma cultura de respeito, igualdade e paz.

[...] a Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, através da promoção e da vivência de atitudes, hábitos, comportamentos e valores como igualdade, solidariedade, cooperação, tolerância e paz (GORCZEWSKI; TAUCHEN, 2008, p. 71).

Nesse sentido, é possível observar que o processo educativo é concebido como mais do que transmissão, apreensão e construção de conhecimentos científicos, mas como produtor de conhecimentos, valores e atitudes capazes de contribuir para uma melhor qualidade de vida, ressignificando e atuando diretamente nas relações humanas. Ainda segundo os mesmos autores, a Educação em Direitos Humanos visa “[...] o desenvolvimento da capacidade de perceber as consequências pessoais e sociais de cada escolha” (GORCZEWSKI; TAUCHEN, 2008, p. 73), ou ainda, “[...] o senso de responsabilidade e comprometimento com a mudança daquelas práticas sociais que violam ou negam os direitos de ser mais humano” (GORCZEWSKI; TAUCHEN, 2008, p. 73).

No Brasil, foi elaborado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), publicado em 2006, que conforme o portal do governo federal consiste em

[...] uma política pública que consolida um projeto de sociedade baseado nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social, por meio de um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos que visa o exercício da solidariedade e do respeito às diversidades (BRASIL, 2018).

Conforme o mesmo portal, o documento está organizado em cinco eixos de atuação, sendo eles a Educação Básica, a Educação Superior, a Educação Não-Formal, a Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia. O Plano considera a Educação em Direitos Humanos como “[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos [...]” (BRASIL, 2007, p. 25), e articula as dimensões:

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

(BRASIL, 2007, p. 25)

A educação brasileira tem como patrono o educador Paulo Freire, assim declarado em 2012, cuja pedagogia assume forte posicionamento político, concebendo a educação como ferramenta para a consciência crítica e a luta pela libertação das classes oprimidas. Maciel (2011) aponta a participação de Paulo Freire no Movimento de Educação Popular, como uma das figuras mais consideráveis. Conforme a autora, o movimento, suscitado a partir das transformações sociais ocorridas na década de 1940 com a assunção do modelo econômico urbano-industrial e o conseqüente aumento da “[...] inserção das massas na definição dos rumos da sociedade [...]” (MACIEL, 2011, p. 330), consiste em importante ferramenta de empoderamento das classes marginalizadas, na medida em que concebe a educação como ferramenta de problematização e conscientização acerca da realidade social, conferindo aos sujeitos meios de intervenção na sociedade e luta por seus direitos (MACIEL, 2011). Dessa forma, é possível observar semelhanças entre a pedagogia freireana e a Educação em Direitos Humanos, tomando-se como base, por exemplo, as afirmações de Gorczewski e Tauchen (2008, p. 73), segundo os quais a Educação em Direitos Humanos visa “[...] o senso de responsabilidade e comprometimento com a mudança daquelas práticas sociais que violam ou negam os direitos de ser mais humano”.

Entretanto, é manifesta a rejeição de parcela significativa da população às ideias de Paulo Freire, entendidas por estes como “esquerdistas” e incentivadoras de indisciplina e insubordinação. Em 2017, a Ideia Legislativa nº. 90.310, transformada na Sugestão nº 47 de 2017, procurou revogar a Lei nº 12.612/2012, que conferiu o título de patrono da educação a Paulo Freire, conforme o site do

Senado Federal (BRASIL, 2017). Segundo o mesmo site, a ideia obteve apoio de mais de 20.000 manifestações individuais, sendo rejeitada pelo Senado. Em 2019, porém, houve nova tentativa, através do Projeto de Lei nº 2.589/2019, anexado ao Projeto de Lei 1.930/2019, atualmente em processo de tramitação (aguardando Designação de Relator na Comissão de Educação), conforme o site da Câmara dos Deputados (BRASIL, 2019).

A manifestação dessa rejeição, ainda que não concretizada em termos de revogação do título a Paulo Freire, é reforçada pelo apoio do atual governo brasileiro de Jair Bolsonaro, conforme Bermúdez (2019), Dimenstein (2019), Benites (2021) e Rocha (2021). Governo este que, conforme eleito por processos democráticos, reflete ideais de parcela significativa da população. Tal pensamento segue ainda uma linha de raciocínio e concepção de senso comum na qual a luta pela consolidação dos direitos humanos é tida como “defesa de bandidos”, claramente embasada no preconceito e na falta de conhecimento acerca dos direitos humanos.

Nesse contexto apresenta-se como necessária uma reflexão acerca das relações entre a pedagogia freireana e a Educação em Direitos Humanos, na medida em que o ataque e rejeição manifestos às ideias de Paulo Freire enquanto pedagogia crítica possam representar rejeição a princípios comuns à Educação em Direitos Humanos. A reflexão acerca dessas relações mostra-se ainda como relevante a fim de que a necessidade da Educação em Direitos Humanos seja reforçada.

Dessa forma, o presente projeto buscou trabalhar as seguintes questões: os princípios da EDH se fazem presentes na pedagogia de Paulo Freire, de forma que nessa concepção pedagógica haja uma defesa da Educação em Direitos Humanos? Se sim, quais pressupostos dessa pedagogia abarcam os princípios da Educação em Direitos Humanos?

Em uma busca e leitura inicial, foram encontrados alguns trabalhos acerca dessas relações entre a Educação em Direitos Humanos e a pedagogia de Paulo Freire, tais como: Rosas (2006); Gorcevski e Tauchen (2008); Padilha (2008); Marinho e Gonçalves (2016). Assim, este trabalho visou, a partir dos conhecimentos anteriormente construídos e sistematizados, compreender se há

uma defesa da Educação em Direitos Humanos nos pressupostos constantes na obra de Paulo Freire, e em quais deles, buscando a complementação e contribuição às discussões já iniciadas por outros autores.

Nessa perspectiva, o objetivo geral da pesquisa foi verificar se os princípios da EDH estão presentes na pedagogia de Paulo Freire, e em quais de seus pressupostos. Para tanto, os objetivos específicos foram conhecer as principais ideias da Educação em Direitos Humanos, sintetizar as principais ideias da pedagogia de Paulo Freire e buscar nas ideias da pedagogia freireana pressupostos que se relacionem aos princípios da Educação em Direitos Humanos, indicando em quais deles essa relação está explicitada, permitindo afirmar a existência de uma defesa da EDH.

A pesquisa foi realizada a partir da metodologia qualitativa e bibliográfica, consistindo em uma pesquisa teórico-bibliográfico-narrativa, desenvolvendo-se a partir de duas etapas: revisão bibliográfica sobre a EDH e estudo bibliográfico sobre a pedagogia de Paulo Freire. Para Goldenberg (2004, p.14), a pesquisa qualitativa preocupa-se não com uma representabilidade numérica, “[...] mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc”. Nessa perspectiva, Goldenberg (2004) considera que a pesquisa qualitativa visa à compreensão de um fenômeno social, a partir do cruzamento de dados de fontes diversas. Essa multiplicidade de fontes é também afirmada por Yin (2016), que também enfatiza a necessidade da interpretação dos dados analisados na pesquisa qualitativa, que pode passar pela elaboração ou utilização de conceitos já vigentes para a compreensão do objeto de estudo. Conforme Bogdan e Biklen (2004), a pesquisa qualitativa apresenta como uma de suas características a importância dada ao significado: o investigador qualitativo busca sempre conhecer as perspectivas e pontos de vistas dos sujeitos investigados, a forma como eles próprios concebem suas experiências e seus contextos.

A revisão bibliográfica, conforme Garcia (2016, p. 292), “[...] é uma parte muito importante de toda e qualquer pesquisa, pois é a fundamentação teórica, o estado da arte do assunto que está sendo pesquisado”. Assim, tanto sobre a Educação em Direitos Humanos quanto sobre a pedagogia de Paulo Freire foi

realizado o levantamento bibliográfico, no caso da EDH exclusivamente em artigos e no caso da pedagogia de Freire em duas de suas obras, além de artigos.

A pesquisa bibliográfica, por sua vez, segundo Garcia (2016), consiste em contribuição dada à temática abordada, a partir do levantamento bibliográfico, por exemplo, através de respostas dadas a questões colocadas. No caso deste trabalho, a pesquisa bibliográfica foi feita tendo como objeto de estudo a pedagogia de Paulo Freire, buscando verificar se os elementos de uma EDH se fazem presentes em seus pressupostos, levantados na revisão bibliográfica.

A análise do conteúdo foi utilizada como metodologia de análise dos dados conforme proposto por Bardin (1977). Segundo a autora, a análise de conteúdo trabalha com a palavra – com os significados envolvidos na mensagem (no conteúdo), tentando compreender seus emissores ou o contexto vivenciado por eles em dado momento. Ainda conforme a autora a análise de conteúdo objetiva “[...] a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” propriamente dita (BARDIN, 1977, p. 46). Dessa forma, na leitura do material selecionado para a pesquisa, buscou-se identificar conteúdos que permitissem a correlação entre os princípios da pedagogia de Paulo Freire e os pressupostos da EDH.

Como fonte de dados foi utilizada a SciELO, Biblioteca Eletrônica Científica Online. Foram buscados artigos científicos a partir dos termos “educação em direitos humanos”, “pedagogia de Paulo Freire” e “educação em direitos humanos na pedagogia de Paulo Freire”. Em cada uma das buscas, foram selecionados os artigos relacionados aos objetivos da pesquisa, a partir da leitura dos resumos (descartando-se previamente os títulos não diretamente relacionados à temática abordada).

Foram encontrados um total de 26 artigos relacionados aos objetivos da pesquisa, a partir das buscas pelos termos anteriormente mencionados. Entre eles, foram selecionados 18 com relação mais direta à temática abordada. Destes, 11 tratavam do eixo Educação em Direitos Humanos e 7 sobre a pedagogia de Paulo Freire. Entre esses últimos, 4 artigos relacionavam diretamente os pressupostos de Paulo Freire à EDH.

Além dos artigos, foram utilizados também como fonte de dados duas obras de Paulo Freire, sendo elas *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa* (publicada pela primeira vez em 1996 e sendo utilizada neste trabalho a edição de 2019) e *Pedagogia da Esperança – Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (com primeira publicação em 1992 e utilizada a edição de 1997, acessada de forma virtual). A escolha destas obras se deu por conta de a primeira delas consistir, segundo Ana Maria Freire (2019a), uma síntese de *Pedagogia do Oprimido* (1968), uma das mais conhecidas de suas obras. A segunda obra mencionada foi selecionada por conta de explorar princípios defendidos pelo autor em situações por ele vivenciadas durante seu exílio à época da ditadura, a partir da leitura de *Pedagogia do Oprimido* por parte de grupos sociais dos mais diversos em países da América, Europa e Oceania em diálogo com o autor, a maior parte deles em contextos de problematização de suas condições de vida. Além disso, as questões abordadas na obra, nesse contexto, relacionam-se a questões dos direitos humanos pelo mundo, o que se faz pertinente aos objetivos desta pesquisa. As obras foram lidas, buscando-se identificar os pressupostos principais da pedagogia de Paulo Freire e aqueles relacionados à EDH.

Após a leitura das obras, os artigos foram selecionados, lidos e fichados, destacando-se suas ideias principais. Em seguida, foram relacionados entre si os conteúdos encontrados sobre a Educação em Direitos Humanos, no conteúdo dos artigos, e posteriormente, sobre a pedagogia de Paulo Freire, à qual a pesquisa se deu tanto nas obras quanto nos artigos estudados. Foram enumerados princípios identificados na Educação em Direitos Humanos, organizando-se de acordo com esses princípios o conteúdo encontrado sobre o assunto. Os conteúdos sobre a pedagogia de Paulo Freire foram igualmente organizados em pressupostos identificados, sendo estes posteriormente relacionados aos princípios da EDH, a fim de verificar possíveis relações entre as temáticas.

## 2 SOBRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A Educação em Direitos Humanos se constitui como uma educação libertadora, pois promove, de forma geral, a dignidade humana. Nas palavras de Estêvão (2011, p. 29), “[...] cabe à EDH, enquanto educação crítica e política: ajudar a construir uma ciência da sociedade baseada numa consciência justa; [...] [construindo] redes contra-hegemônicas que lutem contra a dominação e a opressão [...]”. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDEH) aponta o desenvolvimento de “[...] projetos culturais e educativos de luta contra a discriminação racial, de gênero e outras formas de intolerância” (BRASIL, 2003, p. 18 *apud* ZLUHAN; RAITZ, 2014, p. 41), buscando o reconhecimento da dignidade humana e do respeito à diversidade. Conforme Silva, Bandeira e Menezes (2021, n. p.), as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDHs) afirmam que “[...] a EDH promove reflexão para a compreensão dos contextos sociais, econômicos e culturais, sendo capaz de fundamentar ações intencionais de respeito e promoção dos Direitos Humanos”. McCowan (2015, p. 37) considera que o empoderamento construído pela EDH inevitavelmente envolve “[...] tanto a capacidade para defender e exercer os próprios direitos, como para respeitar e agir em prol do direito dos outros”.

Zluhan e Raitz (2014) ressaltam a importância da Educação em Direitos Humanos (EDH) para a formação cidadã, apontando que

Diante da história da humanidade e de seus diversos momentos, a educação em direitos humanos sempre se mostrou necessária e relevante, cabendo à escola o papel de sensibilizar a todos sobre a importância do respeito ao outro, das suas individualidades e diferenças, tornando-se um espaço de formação cidadã (ZLUHAN; RAITZ, 2014, p. 34).

O processo de construção dos Direitos Humanos, e conseqüentemente da EDH, está diretamente relacionado à Organização das Nações Unidas (ONU), conforme trazem Silva, Bandeira e Menezes (2021). Contextualizando esse processo, os autores apresentam brevemente o contexto de criação da ONU. Segundo os autores,

O processo social autorreflexivo, especialmente na segunda metade do século XX, depois das atrocidades praticadas durante a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), tem produzido um conjunto de preceitos internacionais que formam o conjunto normativo jurídico, ético e político dos

Direitos Humanos. Ao propósito de construir consensos em torno de valores mínimos, a serem respeitados e promovidos para todos os seres humanos, somadas às características externas e particulares, como nacionalidade, raça, sexo, etnia, religião, idade, classe social, capacidade econômica, etc (SILVA; BANDEIRA; MENEZES, 2021, n. p.).

Os autores apontam que a formação da ONU surgiu como reação às ameaças à vida e à dignidade humana experienciadas nos regimes autoritários. Conforme colocam, a criação da ONU

[...] é um marco na sistematização e normatização dos Direitos Humanos, através de uma instituição de composição internacional. A criação da ONU, por meio da assinatura da Carta das Nações Unidas, em 26 de julho em 1945, por 51 países, deve-se ao reconhecimento de que a sobrevivência da humanidade depende da colaboração de todos os povos, com base no incondicional respeito à dignidade humana (COMPARATO, 2003 *apud* SILVA; BANDEIRA; MENEZES, 2021, n. p.).

Nesse mesmo sentido, Zluhan e Raitz (2014) destacam a Conferência Mundial de Direitos Humanos de 1993, proclamada em Viena, como outro importante marco para a construção da EDH. Segundo as autoras, a Conferência

[...] define o objetivo da paz mundial pela educação, bem como enfatiza a importância de treinamentos e capacitações para atuar nessa área. Solicita a todos os Estados e instituições que incluam os direitos humanos, o direito humanitário, a democracia e o Estado de Direito como matérias dos currículos de todas as instituições de ensino dos setores formal e informal (ZLUHAN; RAITZ, 2014, p. 39).

Claude (2005) destaca também a Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos – 1995-2004, proclamada pela Assembleia Geral da ONU, aspirando os ideais de “[...] desenvolvimento humano, paz, democracia e respeito pelo Estado de Direito” (CLAUDE, 2005, p. 38). O autor considera que, nessa ação, “[...] a comunidade internacional identificou a educação para os direitos humanos como uma estratégia única para o ‘desenvolvimento de uma cultura universal dos direitos humanos’” (CLAUDE, 2005, p. 38), tendo por objetivo “[...] ‘o pleno desenvolvimento da personalidade humana num espírito de paz, compreensão mútua e respeito pela democracia e pelas leis’” (CLAUDE, 2005, p. 38).

Sobre a EDH na América Latina, Candau (2012) aponta que se trata de uma perspectiva alcançada há pouco tempo, que atinge certa estruturação apenas nos anos 1980, a partir do “[...] encontro entre educadores populares e militantes de direitos humanos, [...] [desenvolvendo-se] simultaneamente com o final dos piores

momentos da repressão política [...]” (BASOMBRIO, 1992, p. 33 *apud* CANDAU, 2012, p. 722).

Para Candau (2012), o Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, inclusive “[...] denominada *Constituição Cidadã*, [...] tem feito um esforço sistemático orientado à defesa e proteção dos direitos fundamentais [...] [e ainda] vem ampliando progressivamente a inclusão de novos temas em suas preocupações” (CANDAU, 2012, p. 717). Apesar disso, nosso cenário enfrenta

[...] violações sistemáticas, e em muitos casos dramáticas, destes direitos (...) a impunidade, as múltiplas formas de violência, a desigualdade social, a corrupção, as discriminações e a fragilidade da efetivação dos direitos juridicamente afirmados constituem uma realidade cotidiana.

Ao mesmo tempo, também é possível detectar neste cenário a progressiva afirmação de uma nova sensibilidade social, ética, política e cultural em relação aos direitos humanos. Nesta perspectiva, cresce a convicção de que não basta construir um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em relação aos direitos humanos. Se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos direitos humanos na nossa sociedade. E, neste horizonte, os processos educacionais são fundamentais (CANDAU, 2012, p. 717).

Zluhan e Raitz (2014) reforçam a importância da EDH para a cidadania no Brasil, justificando que

No Brasil, há muitas pessoas que ainda não alcançaram sua cidadania e convivem diariamente com a violação dos seus direitos, o analfabetismo, a má distribuição das propriedades de terra, as mazelas provocadas pela dívida externa elevada, pela economia controlada em parte pelas multinacionais, pela corrupção generalizada e pelo desrespeito aos princípios básicos da humanidade (ZLUHAN; RAITZ, 2014, p. 36).

Nesse mesmo sentido, Neves (2018) denuncia o que chama de retrocesso de conquistas dos direitos humanos nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2015 e 2017. Conforme a autora (2018, p. 731), na edição da prova de 2017, foi proibida “[...] a atribuição de nota zero aos alunos que desrespeitassem os Direitos Humanos na prova de redação do ENEM, conforme previsto no edital do exame [...]”. Na edição de 2015, segundo a autora, em relação à temática “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira” (NEVES, 2018, p. 749), foi surpreendente a quantidade de redações que apresentaram propostas de intervenção que desconsideravam os direitos humanos. A autora traz que as provas inicialmente anuladas por ferirem os direitos humanos foram reavaliadas, depois que

A organização responsável pela realização do ENEM em 2015, pressionada pela mídia (ou pelo Escola Sem Partido?) [...] solicitou à Secretaria de Direitos Humanos acompanhamento especial ao processo

de correção. Desse modo, toda e qualquer redação que tirasse nota zero por ferir os direitos humanos era devidamente encaminhada a uma equipe de advogados da SDH para o parecer final. As redações que propusessem “apenas” pena de morte ou prisão perpétua, sem contudo ferir a integridade física do ser humano, não se caracterizavam como um desrespeito aos direitos humanos e, portanto, não zeravam. Já as redações que apelassem para intervenções violentas, tais como as exemplificadas acima, essas sim, configuravam desrespeito aos direitos humanos (NEVES, 2018, p. 749-750).

Sobre a trajetória da EDH no Brasil, Zluhan e Raitz (2014) destacam, após a Constituição de 1988, a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, que segundo elas

[...] trouxe algumas referências que dizem respeito à educação em direitos humanos [...]. Com relação aos princípios, às finalidades da educação e ao dever de educar, a LDB (Brasil, 1996) define em seu art. 3º, incisos IV, X e XI: a) respeito à liberdade e apreço pela tolerância; b) valorização da experiência extraescolar; c) vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Dando continuidade, pode-se destacar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que estabelece diversos programas para a promoção da educação em direitos humanos. Esse é um importante marco regulatório para a efetivação de uma prática pedagógica focada nos direitos humanos (ZLUHAN; RAITZ, 2014, p. 40).

Para Zluhan e Raitz (2014, p. 40),

O PNEDH apresentou meios de concretização da educação em direitos humanos, possibilitando o início de um trabalho sistemático e institucionalizado a fim de fomentar uma educação voltada para a promoção da igualdade, da justiça, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz.

Entre os princípios para a educação básica estabelecidos no documento, conforme trazido pelas autoras, estão:

- A construção de uma cultura de direitos humanos é de especial importância em todos os espaços sociais. A escola tem um papel fundamental na construção dessa cultura, contribuindo para a formação de sujeitos de direitos, mentalidades e identidades individuais e coletivas.
- A educação em direitos humanos, sobretudo no âmbito escolar, deve ser concebida de forma articulada ao combate do racismo, sexismo, discriminação social, cultural, religiosa e outras formas de discriminação presentes na sociedade brasileira.
- A promoção da educação intercultural e de diálogo inter-religioso constitui componente inerente à educação em direitos humanos.
- A educação em direitos humanos deve ser um dos eixos norteadores da educação básica e permear todo o currículo, não devendo ser reduzida a disciplina ou a área curricular específica (BRASIL, 2003, p. 17 *apud* ZLUHAN; RAITZ, 2014, p. 40).

Silva, Bandeira e Menezes (2021) trazem as multidimensões da EDH

segundo o PNEDH, sendo elas:

a) apreensão de **conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos** internacional, nacional e local; b) afirmação de **valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos** em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma **consciência cidadã** capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de **processos metodológicos participativos e de construção coletiva**, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de **práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos**, bem como da **reparação das violações**. (BRASIL, PNEDH, 2007, p. 25 *apud* SILVA; BANDEIRA; MENEZES, 2021, n. p., grifo dos autores).

O trabalho de Rezende (2020) trata sobre o *Caderno Educação em Direitos Humanos* (CEDH), documento oficial brasileiro divulgado em 2013, que conforme a autora esboça linhas de ações para viabilização da EDH no Brasil. Para ela, o Caderno tem o objetivo de “[...] comunicar, aos diversos segmentos educacionais, as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos e seus pareceres e resoluções [...]” (REZENDE, 2020, p. 04), além de indicações relativas aos direitos humanos provenientes de planos e programas que precedem as DNEDHs. A autora traz os seguintes princípios fundamentais das DNEDHs:

[...] a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado; a democracia na educação; a transversalidade, a vivência e a globalidade; e a sustentabilidade socioambiental (NUNES, 2013, *apud* REZENDE, 2020, p. 04).

### 3 SOBRE A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE

Carvalho e Pio (2017, p. 429), em sua pesquisa sobre sentidos e implicações da práxis para a educação libertadora na obra *Pedagogia do Oprimido*, “partindo do pensamento freireano de que a leitura de um texto demanda o conhecimento do contexto social a que se refere [...]”, apresentam um breve pano de fundo histórico-social desta obra em específico, que implica na contextualização do trabalho de Freire de forma geral. Apontam que

Nascido em 1921, o pernambucano Paulo Reglus Freire vivenciou os reflexos da crise econômica de 1929, conhecendo a pobreza e a fome. Com os esforços de sua mãe, conseguiu uma bolsa de estudos em Recife, capital pernambucana. Coursou a faculdade de direito, mas não exerceu a advocacia (Gadotti, 1996; Souza, 2001 *apud* Carvalho; Pio, 2017, p. 429).

Os autores trazem que Freire, tendo contato com a educação de adultos em 1947, elaborou críticas, junto às professoras,

[...] aos métodos da época baseados em cartilhas infantilizadas que não valorizavam os saberes resultantes das experiências desses indivíduos. Defendeu a necessidade de uma educação de adultos fundamentada na consciência da realidade por parte dos alfabetizandos, no conhecimento de si próprio e dos problemas sociais que os afligem e combateu a ideia de educação reduzida ao ato de conhecer e identificar letras, palavras e frases (Gadotti, 1996 *apud* Carvalho; Pio, 2017, p. 429-430).

Carvalho e Pio (2017, p. 430) relatam a fundação do Movimento de Cultura Popular (MCP), em Recife, por Freire, junto a “[...] estudantes, educadores e outras pessoas preocupadas com a promoção da educação das classes populares e com a tomada e elevação da consciência [...]”. Apontam que os resultados desse trabalho aliados aos “[...] resultados obtidos em seus trabalhos no estado do Rio Grande do Norte, onde 300 trabalhadores foram alfabetizados em 45 dias [...]” (CARVALHO; PIO, 2017, p. 430) conferiram projeção nacional ao trabalho de Freire, “[...] levando-o ao cargo de coordenador do Plano Nacional de Alfabetização, criado entre 1963 e 1964” (Beisiegel, 2010; Saviani, 2007 *apud* Carvalho; Pio, 2017, p. 430).

Nesse cenário, o método Paulo Freire tornou-se referência entre os movimentos envolvidos na prática da educação popular no País [...]

[Porém] O percurso de vida de Freire, enquanto homem e educador, foi circunscrito pelo clima perverso e antidemocrático do regime militar que se abatia no Brasil. Com a deflagração do golpe militar em 1964, interromperam-se os trabalhos e reprimiu-se a mobilização que vinha sendo feita em torno da cultura e da educação popular (Brandão, 2007; Gadotti, 1996 *apud* Carvalho; Pio, 2017, p. 430).

Nesse contexto, os autores apontam que Freire foi exilado, e nesse período se dedicou à redação de *Pedagogia do Oprimido*, obra icônica do autor, traduzida para diversos idiomas, à qual serviu de motivação para convites a Freire a diversos países, cujas experiências foram relatadas em *Pedagogia da Esperança*.

Quanto à busca pelas principais ideias da pedagogia freireana, entre os artigos analisados está o de Ana Maria Araújo Freire, viúva de Paulo Freire. Ela denomina a educação defendida por ele como “[...] contra-hegemônica [...]” (FREIRE, A., 2019b, p. 02), denominada pela autora como aquela que objetiva “[...] a transformação da sociedade [...], [colocando] a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente [...]” (FREIRE, A., 2019b, p. 02). Denomina também a compreensão de educação freireana como “[...] teoria da ação dialógica comunicativa [...]” (FREIRE, A., 2019b, p. 09), trazendo que esta

[...] nos demonstra que seus sonhos não são devaneios idealistas, são propostas político-éticas reais, libertadoras. Seus sonhos de uma sociedade verdadeiramente ética e politicamente justa são, portanto, sonhos possíveis que precisamos e devemos concretizar. Devemos e precisamos para isso arregaçar as mangas, pois ainda há tempo de nos fazermos cidadãos do mundo a serviço de um mundo melhor. Mundo onde caberão, com dignidade e respeito, a diversidade cultural das mais diferentes vivências e leituras de mundo com seus consensos e dissensos, de crianças, mulheres e homens negros, brancos, amarelos e vermelhos; ricos e pobres; muçulmanos, cristãos, evangélicos ou judeus; homossexuais, heterossexuais, bissexuais, transexuais e transgêneros. Esse Mundo justo e de Paz é o Mundo da utopia democrática pela qual Paulo lutou por toda a sua vida (FREIRE, A., 2019b, p. 09).

## **4 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE**

A fim de identificar uma possível defesa da EDH na Pedagogia de Paulo Freire, foram enumerados e apresentados os princípios identificados da EDH, de acordo com a análise dos conteúdos dos artigos coletados. A cada um dos princípios da EDH foram relacionados os pressupostos identificados na Pedagogia de Paulo Freire, a partir da análise dos artigos e obras estudadas, de acordo com similaridades e relações. Alguns princípios da pedagogia freireana identificados apresentaram relação menos explícita com a EDH, e por isso foram organizados no capítulo seguinte deste trabalho. É importante ressaltar que a enumeração dos princípios não está relacionada a nenhum tipo de hierarquia entre os princípios encontrados, mas apenas disposta de forma conveniente a sua apresentação neste trabalho. Também é importante ressaltar que os princípios identificados, tanto na EDH quanto na pedagogia de Paulo Freire, possuem profunda relação entre si, podendo assim ser nomeados ou agrupados de outras formas, diluídos entre si ou destrinchados de forma mais minuciosa, de acordo com as perspectivas de outros autores.

### **4.1 A democracia**

Rezende (2020) aponta o princípio da democracia na EDH, colocando que o CEDH aparenta concordar com o pensamento de que processos de distribuição de poder são possíveis, incluindo os mais pobres em atuação associativa e democrática, desde que os governantes utilizem de forma eficiente os recursos acumulados. Quando trata da gestão democrática, por exemplo, o documento, segundo a autora (REZENDE, 2020), considera que práticas democráticas que integrem a comunidade escolar à comunidade de entorno devem ser refletidas no cotidiano administrativo. Ainda segundo a autora, o Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) de 2002 aponta para o sentido de que “caso as pessoas não se invistam de poder, de autonomia, de habilidade e de capacidade política não há desenvolvimento humano nem segurança humana” (REZENDE, 2020, p. 09).

O aspecto da coletividade na EDH é destacado no CEDH por Rezende (2020), na questão da governança democrática, colocada, em síntese, como a

distribuição de poder e o envolvimento entre múltiplos agentes - no caso do contexto escolar,

[...] agentes da comunidade escolar e de fora dela [...] empenhados na construção e efetivação de procedimentos e de práticas que possam fomentar, no universo escolar, a constituição de seres sociais não só conhecedores de seus direitos, mas também que sejam capazes de expandir, de modo contínuo, as suas ações, motivações e disposições em direção a uma busca contínua da efetivação dos direitos humanos para todos os segmentos sociais (REZENDE, 2020, p. 05).

As prescrições do CEDH, segundo a autora,

[...] indicam, em primeiro lugar, a necessidade de mudar as subjetividades dos excluídos e marginalizados. No entanto, para que isso ocorra, muitas outras pessoas, em melhores condições, teriam de estar envolvidas em projetos e na política; daí, a proposta de governança democrática, que, posta em prática, leve os indivíduos que vivenciam situações de amplíssimo sofrimento social a acreditar que existem mudanças possíveis, não obstante serem muito complexas e difíceis (REZENDE, 2020, p. 14).

Klein e D'Água (2015) reforçam a participação democrática como necessária a todo o ambiente escolar na perspectiva da EDH, afirmando que

[...] para que o PPP não seja apenas uma carta de boas intenções, ele deve criar uma sinergia entre os membros da comunidade escolar, isso significa criar possibilidades para a participação democrática e atuar na consolidação de um ambiente pautado pelo diálogo, respeito e discussões coletivas de temas que envolvem toda a comunidade escolar. Ao mesmo tempo, EDH e democracia são interdependentes, pois a garantia de direitos de todos significa reconhecer, respeitar e dar voz aos diferentes grupos que integram a sociedade (KLEIN; D'ÁGUA, 2015, p. 286).

Paulo Freire (1997) considera fundamental a participação dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educacional nas decisões referentes a ele. Defende como essencial

[...] saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que. Qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos; qual o papel, em níveis diferentes, daqueles e daquelas que, nas bases, cozinheiras, zeladores, vigias, se acham envolvidos na prática educativa da escola; qual o papel das famílias, das organizações sociais, da comunidade local? (FREIRE, P., 1997, p. 56).

Freire (1997) defende a participação de todos esses sujeitos nos estudos que definam a organização dos conteúdos escolares, aliada à colaboração dos especialistas, como necessária para “[...] democratizar o poder da escolha sobre os conteúdos [...]” (FREIRE, P., 1997, p. 57), não colocando os especialistas “[...] como ‘proprietários’ exclusivos de um componente fundamental da prática educativa”

(FREIRE, P., 1997, p. 57). A essa democratização na escolha dos conteúdos Freire indica como igualmente necessário “[...] o debate sobre a maneira mais democrática de tratá-los, de propô-los à apreensão dos educandos, em lugar da pura transferência deles do educador para os educandos” (FREIRE, P., 1997, p. 57), e completa que a democratização da seleção dos conteúdos não pode ser efetiva sem que o ensino se dê também de forma democrática. Freire relaciona esta democratização dos conteúdos ao diálogo e ao respeito às diferentes “leituras de mundo” (1997, p. 58), pois se constitui em espaço para que outros sujeitos, além dos especialistas, expressem suas ideias e tenham suas opiniões e concepções valorizadas e consideradas, tanto quanto a dos especialistas.

Scocuglia (1999, p. 34) destaca a democracia como um aspecto sempre presente nas obras de Paulo Freire, afirmando que

Se há uma questão central que percorre o discurso freireano, em todos os seus diversos e diferentes momentos, esta é a questão da educação e da pedagogia enquanto prática e teoria contribuintes da “radicalidade democrática”, mesmo quando se evidenciaram equívocos do populismo “de esquerda” e do nacionalismo-desenvolvimentista dos anos 1950 e 1960. Importante enfatizar que, mesmo aproximando-se dos marxismos e de modelos que encampam posições autoritárias, Paulo Freire nunca admitiu o autoritarismo, a ditadura, nem “por motivos justificáveis” como advogam certos setores de “esquerda”.

Pitano, Streck e Moretti (2020, p. 112) também destacam a democracia na pedagogia de Paulo Freire, num sentido de educação para a liberdade do povo:

Com Freire, inverte-se toda uma lógica interna daquela educação popularista. Se antes a dinâmica visava inserir no povo valores que lhe eram externos, nesse momento, o fundamental era assumir com o mesmo os seus valores, para, a partir deles e sem negá-los, qualificá-los diante da sociedade classista. A outra inversão tem lugar nos objetivos ideais do processo educativo, anteriormente, a serviço da acomodação popular e, a partir daí, modificando-se, logrando a desacomodação. De uma ação impositiva, passava-se, pouco a pouco, à ação libertadora.

## **4.2 A transformação social**

Conforme Rezende (2020), o CEDH coloca como responsabilidade da EDH “[...] estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente mais justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL; CEDH, 2013, p. 50 *apud* REZENDE, 2020, p. 10). Completa que, nesse sentido, “[...] a EDH é um chamamento à responsabilidade” (BRASIL;

CEDH, 2013, p. 50 *apud* REZENDE, 2020, p. 10).

Candau (2012) aponta a transformação social como finalidade da EDH, citando o Artigo 3º das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, trazendo também seus princípios:

Art. 3º - A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental.

Silva, Bandeira e Menezes (2021), citando Libâneo, consideram que os propósitos da educação visam à humanização plena dos indivíduos, e que nesse sentido o objetivo da transformação social se faz presente quando necessária. Relacionam esse pensamento à EDH, considerando que

No espaço social de produção e reprodução imaterial, a EDH busca criar condições para a formação de uma Cultura de Direitos Humanos [...]. Opera-se a socialização de um conjunto de elementos simbólicos (códigos, normas, representações, regras, crenças, interesses, valores) que compõem a unidade harmonicamente disposta em torno da dignidade humana [...]. A transformação da visão de mundo é capaz de alterar as relações materiais (poder e riqueza), garantindo que não sejam óbices, mas instrumentos para a realização plena da dignidade humana (SILVA; BANDEIRA; MENEZES, 2021, n. p.).

McCowan (2015, p. 34) ressalta que os benefícios de uma EDH efetiva se dá tanto em âmbito individual quanto numa perspectiva coletiva, na medida em que os indivíduos abandonem práticas de desrespeito ao outro. Conforme o autor:

[...] um indivíduo pode desenvolver respeito pelas opiniões dos outros, reconhecer os interesses daqueles que estão fora da sua comunidade imediata, grupo étnico ou nacionalidade, e abster-se de submeter os outros, por exemplo, à agressão física ou humilhação psicológica. [...] A EDH também pode ser vista como um meio para a defesa dos direitos humanos do educando em si: a aquisição de informações sobre os instrumentos de direito internacional, o desenvolvimento de habilidades de comunicação para negociar com as autoridades competentes e as disposições para agir corajosamente em defesa de seus direitos.

Na pedagogia freireana, esse princípio é defendido a partir do entendimento do futuro humano como condicionado mas não determinado, ou em outras palavras, como possibilidade (FREIRE, P., 1997, 2019). Freire (1997, 2019) considera que o futuro humano é fruto de construção e não um dado pronto, passível, portanto, de intervenção humana, à qual a educação se apresenta como instrumento, conforme

será explicitado mais adiante. Pitano, Streck e Moretti (2020) reafirmam essa concepção na pedagogia freireana. Na obra *Pedagogia da Esperança*, Freire (1997) aponta esse pressuposto e aponta a intervenção humana como ação para a construção de uma realidade diferente ou para a manutenção dela, a depender das opções tomadas pelos educadores. Coloca o sonho e a esperança como aspectos fundamentais dessa concepção, na perspectiva da luta por dias melhores, o sonho como uma forma de reconstrução da realidade e não de fuga dela (FREIRE, P., 1997). Nesse sentido, aponta a relevância do “[...] papel histórico da subjetividade [...]” (FREIRE, P., 1997, p. 47), que justifica, por sua vez, “[...] a importância da educação, que, não podendo tudo, pode alguma coisa [...]” (FREIRE, P., 1997, p. 47). Considera, ainda, que numa concepção em que o futuro seja determinado, a educação se converte em adestramento, pois busca a adaptação dos sujeitos à realidade já determinada, e não à sua formação para intervenção no mundo (FREIRE, P., 1997). Denuncia a manutenção da realidade tal qual se encontra, apontando dados assustadores da UNICEF (ainda que hoje diferentes) de pobreza e miséria no mundo, que podem ser somados às situações de pobreza e péssimas condições de vida de parcelas da população que podem ser facilmente observadas nas cidades em que vivemos. E isso sem contar as práticas de preconceito e discriminação das mais diversas, naturalizadas em nossa sociedade.

Nessa perspectiva do futuro como possibilidade e não como determinismo, Freire defende que a consciência dos sujeitos, ao mesmo tempo que não é “[...] fazedora da realidade, não é, por outro lado, [...] puro reflexo seu” (1997, p. 53). E

É exatamente neste ponto que se coloca a importância fundamental da educação enquanto ato de conhecimento, não só de conteúdos mas da razão de ser dos fatos econômicos, sociais, políticos, ideológicos, históricos, que explicam o maior ou menor grau de “interdição do corpo” consciente, a que estamos submetidos (FREIRE, P., 1997, p. 53).

Outro princípio freiriano relacionado à transformação social é o da “[...] convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, P., 2019, p. 74). A partir da concepção do futuro como problematização e não determinismo, o autor denuncia o “[...] estudar por estudar” (FREIRE, P., 2019, p. 75), ressaltando novamente a inexistência da neutralidade, e ressaltando a politicidade das práticas educativas, que devem buscar o conhecimento para intervir, e não para nos alhearmos do mundo (FREIRE, P., 2019). Para ele, “não é na resignação mas na *rebelião* em face das injustiças que nos afirmamos” (2019, p. 76). Reflete que essa postura

necessária de rebeldia deve se promover a “[...] uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora” (2019, p. 77), completando que “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho” (FREIRE, P., 2019, p. 77). Porém indica que essa luta não deve ser exigida dos oprimidos, mas deve incitá-los “[...] para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é *destino certo ou vontade de Deus*, algo que não pode ser *mudado*” (FREIRE, P., 2019, p. 77).

Freire (2019) denuncia também a culpabilização dos sujeitos pelas injustiças que sofrem, reforçada pelo fatalismo, apontando a necessidade da construção de uma nova concepção desses sujeitos sobre si próprios, ampliando sua visão para o caráter de construção dessas injustiças, pela “[...] perversidade do sistema social, econômico e político em que vivem [...]” (2019, p. 81), e assim possibilitando-lhes a compreensão de que a mudança é possível.

Outro princípio de Freire relacionado à transformação social é o da alegria e esperança, colocadas como necessárias ao “[...] clima ou atmosfera do espaço pedagógico [...]” (2019, p. 70). “A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria” (FREIRE, P., 2019, p. 70). Nesse sentido, o autor ressalta que o discurso do fatalismo, no qual não há razão para lutar pelas injustiças, é embasado pela concepção do futuro como determinado (e não como possibilidade), e que portanto temos o dever de problematizá-lo para promover as mudanças necessárias à sociedade (FREIRE, P., 2019).

Um último pressuposto freiriano que se relaciona à educação como meio para a transformação social é o da compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, “[...] como experiência especificamente humana” (FREIRE, P., 2019, p. 96). E como forma de intervenção, não pode ser neutra nem indiferente à realidade que nos cerca, sendo que as opções assumidas em relação à ideologia dominante (se reprodutora ou desmascaradora) se relacionam aos interesses defendidos (FREIRE, P., 2019). Freire (2019) condena o fatalismo e defende uma educação problematizadora, que leve os sujeitos à consciência de sua presença no mundo, e portanto de suas possibilidades de intervenção na realidade vivida. Entretanto, chama a atenção para o fato de que a educação não se constitui na

solução completa para os problemas sociais, mas que contribui para ela, pois “[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental pode” (FREIRE, P., 2019, p. 110):

O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do "status quo" porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, P., 2019, p. 110).

Pitano, Streck e Moretti (2020, p. 114) reafirmam o princípio da educação como forma de intervenção em Freire, considerando que a participação popular nessa perspectiva corresponde à “[...] construção do ser humano enquanto sujeito transformador da história”. Apontam ainda que na compreensão de Freire “o oprimido é hospedeiro do opressor. Por isso, somente eles, os oprimidos, podem romper com a condição em que se encontram na sociedade” (PITANO; STRECK; MORETTI, 2020, p. 116).

O sistema de exploração e de submissão fora internalizado no psicológico do sujeito, que dele somente poderá se libertar se compreender e assumir ativamente a luta pela própria liberdade. Trata-se de um processo a ser provocado por dentro, jamais será autêntico se vier de fora do sujeito, como um fazer para. [...] É por isso que a reflexão crítica e os processos de conscientização se tornam inerentes à libertação (PITANO; STRECK; MORETTI, 2020, p. 116).

Pini (2019) discorre sobre o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Projeto MOVA-Brasil), que conforme a autora foi lançado inicialmente na cidade de São Paulo, em 1989, por Paulo Freire, enquanto secretário de Educação do município. Pini (2019) afirma que o projeto foi orientado pela adoção da teoria do conhecimento formulada por Freire, e dessa forma, as premissas assumidas pelo MOVA podem ser consideradas neste trabalho como pertinentes ao objetivo de identificação das concepções pedagógicas freireanas. A autora (PINI, 2019), tratando sobre o projeto, reforça na pedagogia freireana a concepção da educação como forma de intervenção no mundo, considerando que

A Educação Popular, sob a formulação freireana, pode ser entendida como uma concepção de educação para a transformação social, em um contexto de luta contra as diferentes formas de opressão e negação das liberdades. É o exercício da “Educação como Prática de Liberdade”, conforme formulação de Paulo Freire (PINI, 2019, p. 11).

Assim, Pini caracteriza o legado freiriano como “[...] comprometido com a emancipação humana e a transformação social [...]” (2019, p. 18), considerando pois “[...] que a Educação Popular é uma Educação para os Direitos Humanos, uma vez que promove a mobilização social para lutar por direitos e construção de valores de respeito e de alteridade” (LIU; PINI; GOES, 2011, p. 34 *apud* PINI, 2019, p. 18). Carvalho e Pio (2017, p. 431) colaboram para esta afirmação, afirmando que a pedagogia apresentada por Freire “[...] tem como fonte geradora a desconstrução da ‘ordem’ social injusta e opressora”. Também apontam que “a referência à práxis na obra *Pedagogia do Oprimido* é uma constante em todo seu corpo” (CARVALHO; PIO, 2017, p. 432), considerando que “para Freire (2013, p. 52), um dos sentidos da práxis é ‘ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (CARVALHO; PIO, 2017, p. 431). Assim, refletem que em Freire “a luta por liberdade equivale a tornar o homem um ser ativo em relação ao meio e suas circunstâncias, um ser que produz mudanças, transformações em sua consciência e em sua realidade” (CARVALHO; PIO, 2017, p. 433).

### 4.3 A politicidade

Rezende (2020) considera que o CEDH aponta para a construção de uma postura “[...] de poder, de autonomia e de liberdade [nos sujeitos] para um agir político gerador de melhorias sociais para todos” (REZENDE, 2020, p. 10), partindo do apoio a uma educação na qual o cumprimento dos direitos fundamentais quanto ao acesso universalizado à educação seja evidenciado. Rezende traz ainda um trecho do documento, no qual

Educar para os direitos humanos implica em tomar a decisão e assumir o compromisso de exercer a cidadania de maneira irrestrita, voluntária e cooperativa. Essa ação requer a constituição de alianças entre os membros da sociedade civil, formando redes, e entre o estado e a sociedade civil, o que fortalece a luta na defesa dos direitos humanos (BRASIL; CEDH, 2013, p. 40 *apud* REZENDE, 2020, p. 11).

Silva, Bandeira e Menezes (2021, n. p.), tratando sobre as DNEDHs, também apontam a característica da politicidade na EDH, considerando que nessa perspectiva “[...] a formação dos sujeitos direciona-se para a emancipação, liberdade e autonomia, as quais se ligam à capacidade de interação e inclusão na diversidade

de manifestações humanas”. Estêvão (2011, p. 29) concorda com o caráter político da EDH, refletindo que cabe a ela

[...] enquanto educação crítica e política: ajudar a construir uma ciência da sociedade baseada numa consciência justa; em segundo lugar, investir numa concepção de democracia mais radical, entendida como direitos humanos, construída sobretudo a partir da importância estratégica do espaço público e da sociedade civil; em terceiro lugar, construir redes contra-hegemônicas que lutem contra a dominação e a opressão; em quarto lugar, a mobilização da justiça na sua tridimensionalidade (redistribuição e reconhecimento e participação); em quinto lugar, a compreensão da interdependência e solidariedade mundiais, assim como a compreensão das contradições que impedem a cooperação internacional e o desenvolvimento da paz; finalmente, a recuperação ético-política da educação, contra o autoritarismo e a tecnocracia, a eficácia sem deliberação, a instrumentalidade gerencialista.

Paulo Freire (1997) aponta fortemente para o aspecto político da educação, defendendo como impossível sua neutralidade.

Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos de que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não esconde, pelo contrário, proclama sua politicidade (1997, p. 40-41).

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire também reforça a politicidade da educação e a impossibilidade de uma prática pedagógica neutra:

Em tempo algum pude ser um observador “acinentadamente” imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista, é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele (FREIRE, P., 2019, p. 16).

Assim, aponta a necessidade de que o educador, em vez de negar suas opções aos educandos, as assuma, revelando-lhes sua “[...] capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper [...] de fazer justiça, de não falhar à verdade” (2019, p. 96). Freire (2019) conclui que o exemplo demonstrado na conduta do educador deve se constituir, portanto, em testemunho ético, através dessas escolhas e de sua coerência para com elas. A ética apontada por Freire (1997) também demanda que o educador, ao mesmo tempo em que expõe e defende seus posicionamentos e sonhos, estimule e respeite “[...] o direito ao discurso contrário [...]” (1997, p. 41), ensinando assim, simultaneamente, tanto a luta por seus próprios ideais quanto o respeito mútuo.

O autor considera que respeitar os educandos, nesse sentido, “[...] significa, de um lado, testemunhar a eles a minha escolha, defendendo-a; de outro, mostrar-lhes outras possibilidades de opção, enquanto ensino, não importa o quê...” (FREIRE, P., 1997, p. 41). Essa politicidade da educação, entretanto, não pode ser confundida com autoritarismo e manipulação, alerta Freire (1997); e isto ocorre quando “[...] a diretividade [...] interfere na capacidade criadora, formuladora, indagadora do educando, de forma restritiva [...]” (FREIRE, P., 1997, p. 41). Freire (1997) reflete que o dever ético do educador é, portanto, manifestar a diversidade de pensamentos e concepções, até mesmo as opostas às suas próprias. Em relação à consciência das opções assumidas, coloca que é fundamental “[...] saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que” (FREIRE, P., 1997, p. 56).

Ana Maria Freire (2019, p. 06) reafirma esse princípio na pedagogia freireana, afirmando que a politicidade da educação se relaciona à conscientização, pois “[...] leva os indivíduos a se conscientizarem do fato de que o educador (a) de toda natureza quer mudar e agir com esse objetivo como um projeto de vida.”

Scocuglia (1999, p. 28) também aponta a politicidade na concepção educativa de Freire, indicando que “a partir da produção dos anos setenta, seu discurso registra a inseparabilidade educação-política, bem como sua preocupação em entender suas respectivas especificidades.” Reflete que esse aspecto foi incorporando-se de forma progressiva no pensamento de Freire, que inicialmente “[...] era predominantemente psico-pedagógico, [e] passou a ser prioritariamente político-pedagógico, sem anular as preocupações psicossociais que embasam suas propostas desde seus primeiros escritos [...]” (SCOCUGLIA, 1999, p. 35), e que o divisor de águas consistiu em trazer

[...] o "oprimido" como categoria central discursiva e a denúncia da “desumanização opressora” como caminho político de emancipação. A consciência da opressão e o conseqüente combate à ideologia do opressor “hospedada na ingenuidade da consciência oprimida”, dão a tônica da mudança do enfoque analítico (SCOCUGLIA, 1999, p. 35).

Carvalho e Pio (2017) também reafirmam a politicidade na concepção pedagógica de Freire:

A nosso ver, Freire (2013) atribui à práxis revolucionária um papel político-educativo fundamental para o processo de formação ampla do homem. Ele nos ajuda a entender que a educação deve partir da realidade para compreender o homem e ser posta a seu serviço, que seu objetivo

deve ser a compreensão e a interpretação do papel dos homens no mundo. Por isso, a prática educativa torna-se um ato político, pois ela pode mostrar ou ocultar a realidade (CARVALHO; PIO, 2017, p. 439).

#### 4.4 A dignidade humana e o respeito à diversidade

Rezende (2020) aponta dois pilares de apoio da EDH no CEDH, sendo eles “[...] a defesa da dignidade humana [...] e da interculturalidade” (REZENDE, 2020, p. 12), esta como ferramenta de enfrentamento para com “[...] os preconceitos, as violências e as discriminações” (REZENDE, 2020, p. 12). Nesse sentido, Rezende (2020) relaciona o respeito à diversidade ao aspecto da politicidade, considerando que os sujeitos envolvidos nessas situações opressoras devem investir-se de poder, o que para ocorrer no contexto escolar necessita

[...] de um tipo de gestão do ambiente e do cotidiano escolar em que as pessoas se sintam parte de um processo decisório [...] [e] de uma metodologia [...] que contemple o desenvolvimento de habilidades e capacidades para fazer diagnósticos e prescrever soluções (REZENDE, 2020, p. 12).

Para Candau (2012), o governo brasileiro explicita, no Artigo 3º das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, sua escolha “[...] pela afirmação da necessidade da articulação entre direitos da igualdade e da diferença no desenvolvimento de processos de educação em direitos humanos” (CANDAU, 2012, p. 724). A autora defende “[...] a perspectiva que considera que a articulação entre direitos da igualdade e direitos da diferença é uma exigência do momento atual” (CANDAU, 2012, p. 725), que a “[...] tensão igualdade-diferença está presente tanto no desenvolvimento do direito à educação, quanto nos processos de educação em direitos humanos” (CANDAU, 2012, p. 725) e ainda que

Esta perspectiva nos coloca no horizonte de promover processos educativos capazes de potencializar a vocação humana (Haddad, 2004) de educandos e educadores, formando sujeitos de direitos a partir do reconhecimento de suas especificidades de gênero, raça, etnia, territorialidade, etapa de vida, orientação sexual, opção religiosa, características sensório-motoras, aspectos psicológicos, de classe social, entre outras (CANDAU, 2012, p. 725).

Zluhan e Raitz (2014) apontam esse aspecto do respeito à diversidade na EDH quando citam, entre algumas das linhas de ação do PNEDH, o apoio e incentivo às “[...] diversas formas de acesso e inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2003, p. 18 *apud* ZLUHAN; RAITZ,

2014, p. 41), e ainda o desenvolvimento de “[...] projetos culturais e educativos de luta contra a discriminação racial, de gênero e outras formas de intolerância” (BRASIL, 2003, p. 18 *apud* ZLUHAN; RAITZ, 2014, p. 41).

Klein e D’Água (2015, p. 279) também contribuem para a afirmação do respeito à diversidade na EDH, trazendo que

Compreende-se por todos a amplitude e a complexidade que caracterizam a espécie humana, portanto, a consideração, o respeito e a valorização da diversidade de modos de ser, pensar, viver, existir devem ser os pressupostos éticos centrais das práticas educativas. Por conceber a humanidade em sua diversidade, algumas temáticas são imprescindíveis à compreensão e efetivação dos Direitos Humanos, como, por exemplo, diversidade sexual, enfrentamento aos preconceitos, valorização de outras culturas, meio ambiente (como um direito das gerações atuais e futuras), inclusão social, dentre outras que destacam a importância do respeito à amplitude e complexidade que envolve a espécie humana. Nesse sentido, a EDH configura-se como uma necessidade das sociedades contemporâneas ao orientar suas práticas e relações cotidianas por valores que reconhecem a dignidade e a diversidade humana.

Silva, Bandeira e Menezes (2021, n. p.) reafirmam o aspecto do respeito à diferença na EDH, relacionando esse pensamento à diversidade de contextos das escolas, considerando que

Ao invés de um projeto de monolítico, a EDH se apresenta como proposta a ser conformada aos contextos locais, em seus processos culturais e materiais. Uma pretensa Cultura universal/unitária/homogênea dos Direitos Humanos, baseada na substituição e apropriação simbólica, não está de acordo com o respeito à diferença e construção de uma comunidade internacional baseada na pluralidade, na solidariedade e na cooperação entre os povos. Esta última perspectiva, representaria uma continuidade de práticas violentas de imposição de uma visão de mundo sobre outra.

Zluhan e Raitz (2014, p. 33), reafirmam o princípio do respeito às diferenças na EDH nesse mesmo sentido das especificidades dos contextos escolares:

Não se pode imaginar um projeto de educação em direitos humanos único e inflexível, que deva ser aplicado uniformemente nas diferentes realidades sociais brasileiras. Para se pensar em uma escola democrática e cidadã, é preciso ir muito além de uma prática pedagógica engessada e baseada no formalismo, na qual predominam as tarefas de planejar, executar e avaliar os conteúdos de ensino.

Paulo Freire também defende, em sua proposta pedagógica, o respeito à dignidade humana e à diversidade, por exemplo no pressuposto de que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (FREIRE, P., 2019, p. 36). Neste ponto, Freire afirma que

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusar o velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo.

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia (FREIRE, P., 2019, p. 36-37).

Freire considera que, na relação pedagógica, o respeito ao pensar diferente, “[...] à pessoa que queira mudar ou que se recuse a mudar” (2019, p. 69) tem a obrigação de estar presente, porém não implica em que o educador deixe de expressar seu posicionamento em nome desse respeito, omitindo-se, em nome de “[...] uma neutralidade que não existe” (2019, p. 69). Suas convicções devem ser assumidas e expressas, porém sempre de forma respeitosa ao pensamento diverso (FREIRE, P. 2019). Freire (2019) coloca também como princípios a humildade e a tolerância, necessárias ao respeito do educador para com o educando; tolerância com os diferentes e humildade de reconhecer o próprio desconhecimento. A “amorosidade”, nas palavras de Freire, é fundamental à prática educativa com os “[...] educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte [...]” (2019, p. 66).

Outro pressuposto da pedagogia de Freire que se relaciona à dignidade humana é o do respeito à autonomia dos educandos, que é aplicado também ao próprio educador. Freire (2019) ressalta que a consciência de nosso inacabamento como seres humanos nos faz seres éticos, e que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (2019, p. 58). Neste sentido, Freire (2019) aponta que toda transgressão da ética, inclusive do respeito às diferenças e da “[...] dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos aprendem e crescem na diferença [...]” (FREIRE, P., 2019, p. 59), constituem-se em transgressão da natureza humana.

Pini (2019), em seu artigo sobre o projeto MOVA Brasil, reafirma o princípio do respeito à autonomia dos educandos na concepção educativa de Freire, trazendo que o projeto tem por característica o respeito às diferenças e às decisões dos educandos em seu próprio processo de aprendizagem. Indica ainda o protagonismo dos sujeitos no projeto, afirmando que “os/as educandos/as do Projeto MOVA-Brasil experimentaram essa vivência cotidiana de sujeitos ativos e corresponsáveis pelo seu processo de formação, numa perspectiva emancipatória” (PINI, 2019, p. 09).

#### 4.5 A realidade concreta como ponto de partida

Rezende (2020, p. 12) aponta o aspecto da realidade concreta como ponto de partida para a EDH, a partir do CEDH, no sentido de que os conteúdos trabalhados com os estudantes devem se dar através de uma metodologia de levantamento de problemas, que contemple “[...] o desenvolvimento de habilidades e capacidades para fazer diagnósticos e prescrever soluções”. A autora relaciona este aspecto ao da coletividade, trazendo que “a Educação em Direitos Humanos deve ser orientada para a comunidade. Deve sensibilizar o indivíduo a participar de um processo ativo na resolução dos problemas em um contexto de realidades específicas [...]” (BRASIL; CEDH, 2013, p. 40 *apud* REZENDE, 2020, p. 12), evidenciando que as soluções são tanto individuais quanto coletivas, simultaneamente.

Klein e D’Água (2015, p. 283) reafirmam esse princípio, apontando que

A EDH tem como um de seus pressupostos a problematização da realidade a partir dos Direitos Humanos, para tanto conhecer a realidade local da instituição é um passo importante na implementação de projetos voltados a este tipo de educação. Por outro lado, conhecer a realidade interna também é imprescindível, uma vez que o direito à aprendizagem deve ser promovido entre todos/as os/as estudantes.

A realidade concreta como ponto de partida é defendida também na pedagogia freireana. Para Pini (2019, p. 12), em Freire, “partir da realidade concreta significa reconhecer que são as necessidades práticas que motivam educadores e educandos a buscar conhecimentos teóricos para compreender a realidade”.

O reconhecimento e a valorização desses saberes [dos educandos] são constitutivos da Educação Popular e da educação como prática da liberdade, tendo em vista estabelecer a devida articulação entre esses conhecimentos e os saberes historicamente sistematizados pela humanidade, na perspectiva da qualidade social que buscamos com a prática pedagógica, que tem como principal finalidade contribuir para a construção da autonomia de todos os envolvidos (PINI, 2019, p. 02).

Pini ressalta como “[...] categoria fundamental [...]” (2019, p. 15) da concepção pedagógica freireana

[...] o Círculo de Cultura, compreendido como o processo de ensino e aprendizagem em que o educando ocupa o papel de investigador e traz para o centro do debate os elementos da realidade para identificar as palavras geradoras. A relação entre educador e educando é de compartilhamento de saberes diferentes, cada um com uma bagagem de conhecimento e sua parcela de responsabilidade na construção de novos conhecimentos (PINI, 2019, p. 15).

Carvalho e Pio (2017) também colaboram para a afirmação desse princípio em Freire, considerando que em *Pedagogia do Oprimido* é adotada uma

[...] concepção e prática de educação que parte de um contexto concreto, objetivando entendê-lo, atendê-lo e responder as suas necessidades. Advoga-se também que se parta simultaneamente da teoria como propiciadora desse entendimento profundo e crítico. Proposição esta já reveladora de práxis (CARVALHO; PIO, 2017, p. 431).

#### 4.6 A inseparabilidade entre a EDH e o direito à educação

Claude (2005) é um dos autores estudados que afirma a intrínseca relação entre a EDH e o direito a educação. Para ele (CLAUDE, 2005, p. 37),

A educação é valiosa por ser a mais eficiente ferramenta para o crescimento pessoal. E assume o status de direito humano, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento.

O autor apoia essa discussão na consideração de que a Declaração Universal dos Direitos Humanos apresenta a questão do desenvolvimento da personalidade humana de forma integral como um tema que perpassa todo o documento (CLAUDE, 2005), por exemplo em seu Artigo 26, que afirma que “a educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS *apud* CLAUDE, 2005, p. 40). Para ele,

A lógica das duas idéias combinadas nos diz que, ao promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana, e a dignidade que isso acarreta, a educação também promove os direitos humanos (CLAUDE, 2005, p. 41).

Segundo ele, essa concepção se conecta ao pensamento de Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido* (CLAUDE, 2005), que “[...] ressalta as conexões entre a educação do povo e a auto-realização, em consequência do aprendizado e do exercício dos direitos humanos” (CLAUDE, 2005, p. 41). Nesse sentido, Candau (2012, p. 724) assume

[...] a perspectiva que considera a educação em direitos humanos como um componente do direito à educação e elemento fundamental da qualidade da educação que desejamos promover. Sendo assim, estas duas preocupações se entrelaçam na busca da construção de uma educação comprometida com a formação de sujeitos de direito e a afirmação da democracia, da justiça e do reconhecimento da diversidade

na sociedade brasileira. A construção de uma cultura dos direitos humanos em diferentes âmbitos da sociedade constitui seu eixo principal.

Silva, Bandeira e Menezes (2021, n. p.) também incluem a educação entre os direitos humanos, colocando esta como um direito estratégico, considerando que “a educação, como produção e reprodução social, passa a ser vista como uma condição ao pleno desenvolvimento das potencialidades humanas”.

Para McCowan (2015, p. 45), “[...] o direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos torna-se unificada”, na medida em que “ativistas e educadores de direitos humanos [...] trabalham em direção à criação de uma cultura de direitos humanos, que é em si uma cultura de aprendizagem (MCCOWAN, 2015, p. 45)”, na qual “[...] a sociedade sustenta a aprendizagem em todos os seus espaços, e incorpora a ação ética (MCCOWAN, 2015, p. 45)”. Estêvão (2011, p. 19) também concorda com esta relação, afirmando que

A educação constitui-se como um dos lugares naturais de aplicação, consolidação e expansão dos direitos humanos; como um direito-chave cuja negação é especialmente perigosa para o princípio democrático da igualdade civil e política; como uma arena de direitos e com direitos; enfim, como um outro nome da justiça.

Zluhan e Raitz (2014) apontam o direito à educação como inerente à EDH quando citam, entre algumas das linhas de ação do PNEDH, a universalização do “[...] acesso e a permanência de crianças e adolescentes na escola com equidade e qualidade” (BRASIL, 2003, p. 18 *apud* ZLUHAN; RAITZ, 2014, p. 41). Klein e D'Água (2015, p. 279) contribuem também nesse sentido ao afirmar que “a EDH entende como direito de todo ser humano o desenvolvimento integral de suas potencialidades, objetivo que é atingido pela educação”.

Na pedagogia freireana, Ana Maria Freire (2019) aponta o princípio da leitura da palavra como direito inerente ao ser humano. A autora considera que as reflexões de Freire “[...] o levaram a compreender a terrível miséria de homens e mulheres dos mocambos e alagados de sua cidade que se consideravam ‘sombras dos outros’” (FREIRE, A., 2019b, p. 03), buscando compreender porque viam a si próprios desta forma (FREIRE, A., 2019b). Aponta que essa busca o levou à hipótese de que isso decorria da privação de “[...] ler e escrever a palavra” (FREIRE, A., 2019b, p. 03), considerado por ele como um direito de todo ser humano pois que a linguagem, tanto oral quanto escrita, é decorrente de uma construção humana, coletiva (FREIRE, A., 2019b). Portanto, a interdição desse direito corresponde à

interdição da autoestima, da dignidade e da própria humanidade desses sujeitos (FREIRE, A., 2019b). Nesse sentido, a autora (FREIRE, A., 2019b) considera que a concepção educativa de Freire se baseou na superação dessa autoconsciência, a partir da qual os indivíduos passassem a se enxergar como “[...] sujeitos de si” (FREIRE, A., 2019b, p. 03), e não como “[...] objetos da sociedade e de si mesmos, não como indivíduos “demitidos da vida”, mas com pessoas SERES MAIS” (FREIRE, A., 2019b, p. 03, grifo da autora). Para tanto, utilizou-se da alfabetização como instrumento de leitura e escrita da palavra, por sua vez como instrumento para a leitura crítica do mundo (FREIRE, A., 2019b).

#### 4.7 O diálogo

Silva, Bandeira e Menezes (2021, n. p.) apontam o princípio do diálogo na EDH, considerando que “na busca por um novo ethos mundial, a EDH fundamenta-se no diálogo e na comunicação não-autoritária entre os sujeitos individuais e coletivos”. Afirmam que “as práticas de domínio político e econômico não podem ser copiadas para concretização de uma EDH” (SILVA; BANDEIRA; MENEZES, 2021, n. p.), pois

[...] valores éticos, culturais e humanistas, os quais formam os Direitos Humanos, não podem ser impostos pela força ou pela coerção. Para que seja elemento de produção social que leve à liberdade e emancipação humana, tais valores precisam ser compartilhados com base no diálogo, na compreensão e na reflexão para o consenso (SILVA; BANDEIRA; MENEZES, 2021, n. p.).

Os autores consideram que “as bases de uma ética da compreensão estão presentes na EDH [...]” (SILVA; BANDEIRA; MENEZES, 2021, n. p.), citando o Artigo 78 da Declaração e Programa de Ação de Viena, segundo o qual a finalidade da EDH corresponde a

[...] a promoção e a obtenção de relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades, bem como para o favorecimento da compreensão mútua, da tolerância e da paz (ONU, 1993 *apud* SILVA; BANDEIRA; MENEZES, 2021, n. p.).

Em uma visão mais crítica, Ramos (2011, p. 198) propõe “[...] a EDsHs como um dos elementos instituintes da cultura dos Direitos Humanos (e não o inverso – EDsHs como processo socializador da cultura já configurada de Direitos Humanos)”,

a partir de uma concepção de “[...] cultura como construção, como estar sendo, como produto híbrido de enunciação [...]” (RAMOS, 2011, p. 198). Em outras palavras, propõe “[...] a escola não como espaço no qual a cultura dos DsHs se socializa, mas espaço no qual essa cultura é produzida e, portanto, arena de produção do currículo de EDsHs” (2011, p. 212).

Paulo Freire defende, em sua concepção pedagógica, a “[...] disponibilidade para o diálogo” (2019, p. 132), viabilizada em sua perspectiva pela “[...] abertura aos outros” (FREIRE, P., 2019, p. 132). Abertura esta não no sentido de conquistar ou ser conquistado pelo pensamento diferente, mas de dialogar, de ouvir, de respeitá-lo, vivendo de forma coerente com o que se prega, de forma que esta coerência traga segurança na explicitação de sua posição, mas que ao mesmo tempo permita o reconhecimento do não saber tudo (FREIRE, P., 2019). O autor relaciona este princípio ao da consciência do inacabamento, afirmando que

Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude (FREIRE, P., 2019, p. 133).

Ana Maria Freire (2019) reafirma esse pressuposto na concepção freireana, considerando que em sua perspectiva o diálogo implica no respeito à diversidade, no sentido de

[...] ser curioso na busca do conhecer mais, cientificamente, e autenticar-se ao respeitar as diversidades étnicas, raciais, de gênero, de religião, de língua e linguagem culturais; e ser generoso e tolerante na participação do outro (a) com suas diferenças pessoais e culturais (FREIRE, A., 2019b., p. 05).

Nesse sentido, a autora ressalta o aspecto da humanização em Freire, afirmando que “a dialogicidade freireana, porque comunicadora e comunicante, possibilita, o conhecimento que promove a humanização, e esta, a libertação de todos e todas sob a égide da tolerância [...]” (FREIRE, A., 2019b, p. 06).

Pini (2019, p. 11), tratando sobre o projeto MOVA Brasil, reforça o princípio do diálogo na concepção freireana de educação, afirmando que durante o projeto este “[...] se fortaleceu no diálogo e na interação entre o sujeito que ensina (e aprende ao ensinar) e o sujeito que constrói sua aprendizagem. É nessa relação dinâmica que se deu a construção do conhecimento e da aprendizagem”.

Carvalho e Pio (2017) colaboram para a afirmação do caráter dialógico na perspectiva de Freire. Para eles, em *Pedagogia do Oprimido*, “[...] Freire se arma de uma teoria da ação dialógica, reflexiva e problematizadora [...]” (CARVALHO; PIO, 2017, p. 441). Souza e Mendonça (2018, p. 04) também contribuem no mesmo sentido, considerando que, em *Pedagogia do Oprimido*, a dialogicidade se constitui na “[...] matriz da qual emana a força motriz do pensamento freiriano [...]”.

A ‘revolução autêntica’, tal qual Freire muito apropriadamente a qualifica, só pode se dar por intermédio do diálogo, da solidariedade e do companheirismo entre revolucionários e oprimidos (nas suas palavras, deve-se pensar e agir sempre com o povo, e não supostamente para ele, sob pena de se virar também opressor) (SOUZA; MENDONÇA, 2018, p. 04).

Outro pressuposto freiriano relacionado ao diálogo é o “[...] saber escutar [...]” (FREIRE, P., 2019, p. 110) os educandos. Freire afirma que “[...] é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*” (2019, p. 111, grifo do autor), superando uma fala autoritária, “[...] de cima para baixo, [...] como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida [...]” (FREIRE, P., 2019, p. 111). Aponta que o educador democrático, quando necessária a “[...] fala contra posições ou concepções do outro, fala *com ele* como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso” (FREIRE, P., 2019, p. 111), nunca de forma impositiva. Em sua perspectiva, a fala autoritária consiste na “[...] desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino [...]” (FREIRE, P., 2019, p. 113). Afirma que “quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo” (2019, p. 114), mas que deve ser ciente de que não é o único que tem algo a dizer e que, além disso, “[...] o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada” (FREIRE, P., 2019, p. 114). Freire (2019) ressalta a importância do escutar para a construção do diálogo e da comunicação efetiva, contraposta ao que chama de “[...] fazer puros comunicados [...]” (2019, p. 115). Nessa comunicação, o conteúdo trabalhado pelo professor não é transferido ao educando, mas apreendido por ele, na medida em que este o compreenda, exercitando sua curiosidade e apreendendo-o como sujeito crítico de sua aprendizagem (FREIRE, P., 2019). Freire (2019) aponta também o respeito ao diferente como fundamento da escuta, pois considera que se o educador se julga superior ao diferente, se recusa escutá-lo, e conseqüentemente não aprende a falar *com ele*, mas apenas *a ele*, de forma autoritária. E esse diferente, além das

questões de classe social, gênero, cor e outras, diz respeito também aos saberes dos educandos e à sua leitura de mundo. Esse respeito, por sua vez, não significa que o educador deva se eximir de construir junto ao educando a sua superação, mas ter humildade para tomar sua leitura de mundo “[...] como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento” (FREIRE, P., 2019, p. 120).

Outro pressuposto de Freire que aponta para a dimensão do diálogo é “[...] a relação autoridade-liberdade [...]” (2019, p. 86). Para Freire (2019), a disciplina se dá apenas quando há equilíbrio entre a autoridade e a liberdade, quando há respeito entre as duas dimensões. Considera que

O autoritarismo é a ruptura [desse equilíbrio] em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano (FREIRE, P., 2019, p. 86).

Afirma que “o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, P., 2019, p. 90). E ainda, que “a autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos *silenciados*, mas no alvoroço dos *inquietaos*, na dúvida que instiga [...]” (FREIRE, P., 2019, p. 91, grifo do autor). Aponta que tal autoridade busca elevar a liberdade do educando à construção de “sua autonomia [,] que se funda na responsabilidade, que vai sendo assumida” (2019, p. 92). Para ele,

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assumia o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome (FREIRE, P., 2019, p. 103).

Assim, Freire (2019) destaca a importância da liberdade para o processo de amadurecimento dos sujeitos, e conseqüentemente, de sua autonomia. Mas pondera a necessidade dos limites, não de forma autoritária mas através do diálogo, explorando as opções de escolha e as conseqüências de cada uma, acrescentando que é parte da liberdade o assumir as conseqüências das decisões tomadas (FREIRE, P., 2019). Neste sentido, considera que “[...] uma pedagogia da autonomia

tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, p., 2019, p. 105).

#### **4.8 A criticidade**

Silva, Bandeira e Menezes (2021, n. p.), tratando sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), apontam o aspecto da criticidade na EDH, afirmando que esta “[...] promove reflexão para a compreensão dos contextos sociais, econômicos e culturais, sendo capaz de fundamentar ações intencionais de respeito e promoção dos Direitos Humanos”. Guedes, Silva e Garcia (2017, p. 589) também apontam a criticidade no trabalho da EDH, ressaltando a crítica da escola a suas próprias práticas:

Adotar uma concepção educacional embasada no referencial de direitos humanos implica construir coletivamente um posicionamento acerca das desigualdades e exclusões existentes na sociedade, que, em grande medida, se reproduzem no contexto escolar.

Nesse sentido, abordam a questão da avaliação institucional, considerada importante pois

É necessário acompanhar se a proposta de uma educação em direitos humanos está se consolidando conforme previsto. Isso implica analisar se os valores, atitudes e práticas que expressam essa formação são também os que pautam a relação dos sujeitos no interior das escolas e avaliar quais ações precisam ser reforçadas e quais problemas precisam ser solucionados (GUEDES; SILVA; GARCIA, 2017, p. 591).

Na pedagogia de Paulo Freire encontra-se também o pressuposto da criticidade. Freire ressalta a importância da reflexão crítica do educador para com seu próprio trabalho, afirmando que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (FREIRE, P., 2019, p. 24). Considera ainda que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, P., 2019, p. 39). Assim, “o de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” (FREIRE, P., 2019, p. 40). Afirma ainda que quanto mais o educador assume para si

mesmo suas práticas, assim como as razões para tal, mais se torna capaz de mudar, de adotar novas opções e decisões, promovendo-se “[...] do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (FREIRE, P., 2019, p. 40). Conforme o autor (FREIRE, P., 2019), estas novas alternativas e possibilidades levam conseqüentemente o educador a novas decisões e responsabilidades.

A criticidade em Freire se aplica também ao processo de construção do conhecimento pelo próprio educando. Nesse sentido, Freire (2019) aponta que o educador deve trabalhar junto aos educandos para que o saber destes supere a ingenuidade e progrida em direção ao saber crítico, “[...] que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos [...]” (2019, p. 32). Para Freire, esse processo da consciência ingênua em direção à crítica não consiste em “[...] uma *ruptura*, mas [sim] uma *superação*” (2019, p. 32, grifo do autor. O autor considera que nesse processo de criticização, a consciência vai “[...] metodicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, [e assim] conota seus achados de maior exatidão” (FREIRE, P., 2019, p. 33).

Propõe, assim, que a consciência é também curiosidade, que antes ingênua se torna crítica, ou em “[...] *curiosidade epistemológica*” (FREIRE, P., 2019, p. 32-33, grifo do autor). Traz ainda que com esta curiosidade “[...] podemos nos defender de ‘irracionalismos’ decorrentes do ou produzidos por certo excesso de ‘racionalidade’ de nosso tempo altamente tecnologizado” (FREIRE, P., 2019, p. 33-34).

Trazendo uma de suas experiências pessoais de forma relacionada à construção de seus aprendizados como educador, reflete que a compreensão mais crítica da situação de opressão, ou seja, a mudança na concepção de mundo dos oprimidos, faz-se necessária à transformação dessa realidade opressora (FREIRE, P., 1997). Freire (1997) pondera, entretanto, que esta mudança de concepção não promove a transformação da realidade por si só, mas é parte essencial do processo de transformação. Afirma que a conscientização se faz autêntica apenas “[...] quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade” (FREIRE, P., 1997, p. 53).

Brighente e Mesquida (2016, p. 166) reafirmam o princípio da criticidade em Freire, considerando que para ele “[...] a conscientização vai além de uma simples apreensão, mas deve alcançar um nível crítico da realidade”. Acrescentam que

Para expulsar a sombra da opressão das camadas mais ingênuas da sociedade, Freire (2009) diz que é preciso conscientizá-las, pois, quando

elas são massificadas, tornam-se domesticadas. A conscientização, como diz o autor, é uma tarefa da educação libertadora, que precisa estar vinculada não apenas a uma tomada de consciência da realidade, mas, também, à sua transformação (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016, p. 165).

Carvalho e Pio (2017) colaboram para a reafirmação desse princípio na pedagogia freireana, trazendo que em *Pedagogia do Oprimido*

[...] a formação revolucionária, transformadora da ordem social, econômica e politicamente injusta, é possibilitada pela conscientização das massas populares por meio de um método pedagógico dialógico. “Dialógico porque vai da realidade à consciência, da consciência à realidade, em um movimento esclarecedor e transformador” (Gutiérrez, 1988, p. 108 *apud* CARVALHO; PIO, 2017, p. 431).

Outro pressuposto freiriano relacionado ao princípio da criticidade é a “[...] rigorosidade metódica” (FREIRE, P., 2019, p. 28), considerada por ele como necessária à aprendizagem efetiva e crítica dos educandos:

Uma de suas tarefas primordiais [do educador] é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, P., 2019, p. 28).

Também de forma relacionada à criticidade, Freire (2019) aponta como necessária à educação do povo o “[...] esforço crítico a envolver educadores [...] e educandos [...] na busca da razão de ser dos fatos” (1997, p. 67). Freire (2019) não ignora a necessidade da capacitação técnica dos trabalhadores, mas alia esta ao “[...] direito de saber a razão de ser do próprio procedimento técnico” (FREIRE, P., 1997, p. 68). Para Freire (1997), a educação que se reduz à dimensão técnica se constitui em estreitamento da formação, que “[...] reproduz a classe trabalhadora como tal” (1997, p. 68).

A formação da classe trabalhadora, na perspectiva progressivamente pós-moderna, democrática, em que me ponho, lhe reconhece o direito de saber como funciona sua sociedade, de conhecer seus direitos, seus deveres; de conhecer a história da classe operária; o papel dos movimentos populares na refeitura mais democrática da sociedade. A história de seu país. A geografia, a linguagem ou, melhor dito, a compreensão crítica da linguagem, em suas relações dialéticas com pensamento e mundo; linguagem, ideologia, classes sociais e educação (FREIRE, P., 1997, p. 68).

A esta educação para uma compreensão além da técnica, Paulo Freire (1997) acrescenta que não é possível a formação, em qualquer profissão ou área de atuação “[...] sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona. E isto o *treinamento* supostamente apenas técnico não dá” (1997, p. 69).

#### 4.9 A ética

Silva, Bandeira e Menezes (2021, n. p.) ressaltam o princípio da ética na Educação em Direitos Humanos, tratando sobre as DNEDHs. Consideram que essa “[...] eticidade abarca os valores humanizantes, aqueles que colocam os seres humanos e suas culturas como pontos de partida e chegada das ações, que não tomam a dominação, a opressão e o extermínio como práticas sociais” (SILVA; BANDEIRA; MENEZES, 2021, n. p.). Estêvão (2011) também aponta a eticidade da EDH, considerando que esta se trata

[...] essencialmente [de] uma política de vida e uma ética global, ao serviço de uma democracia como direitos humanos, em que todos, mas principalmente os educadores/formadores e os educandos/formandos, devem estar comprometidos, reconhecendo que se trata de uma possibilidade que têm de ajustar o mundo ao que, em cada momento, se entende por dignidade humana (ESTÊVÃO, 2011, p. 29).

Na pedagogia freireana, a ética é defendida juntamente com o que Freire (2019) chama de estética, afirmando que “a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética” (FREIRE, P., 2019, p. 34). O autor justifica refletindo:

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. [...] Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou, pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando (FREIRE, P., 2019, p. 34-35).

Freire afirma ainda que “não podemos nos assumir como sujeitos da procura, de decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não

ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (2019, p. 19). Ressaltando a inseparabilidade da ética à prática pedagógica, considera que

Ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei. Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. A prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor (FREIRE, P., 2019, p. 92).

Freire (2019) defende ainda o pressuposto do bom-senso como instrumento fundamental para a ética, no sentido em que contribui para o equilíbrio entre autoridade e autoritarismo, conforme discutido anteriormente. Para ele, o exercício deste bom-senso ocorre na autocrítica, de forma metódica, que o educador deve fazer sobre suas práticas, assim como na análise de situações com as quais se depara, e esse exercício levará à superação do instinto na busca pelo equilíbrio.

#### **4.10 O ensino para além da transmissão de conteúdos**

Silva, Bandeira e Menezes (2021, n. p.) apontam que “a multidimensionalidade da EDH mantém a porosidade do processo educativo, indo além da transmissão de saber técnico-científico”, e também que

Uma das finalidades da EDH é que a transmissão de conteúdos técnico-científicos seja feita em conjunto de valores que orientem esses saberes. É criar espaços e sujeitos que articulem o conhecimento científico com o contexto social, político, econômico, histórico-cultural e ético (SILVA; BANDEIRA; MENEZES, 2021, n. p.).

McCowan (2015, p. 40) apresenta três diferentes formas de EDH, sendo uma delas a separação, que se dá, basicamente, quando “[...] selecionamos os métodos que nos possibilitarão a melhor chance para atingir nossos objetivos”. Seria uma orientação sobre conteúdos dos direitos humanos. O autor chama atenção para as limitações dessa forma, utilizando como exemplo o uso de punições como mecanismo para memorização de conteúdos para ressaltar que muitas vezes os mecanismos empregados podem não ser eticamente íntegros, o que consistiria em grande contradição (MCCOWAN, 2015). Assim, o ensino dos conteúdos necessita estar aliado à coerência com as práticas no ambiente escolar e a experiências que propiciem o aprendizado pela prática, indo além dos conteúdos em si (MCCOWAN, 2015). O autor aponta que “[...] a educação sobre os direitos humanos precisa se

constituir numa reflexão crítica sobre o conhecimento, ao invés de uma simples absorção” (MCCOWAN, 2015, p. 42). Estêvão (2011, p. 28) concorda com o aspecto da EDH como construção e não transmissão, afirmando que

Ao nível da aprendizagem, esta perspectiva [crítica] da EDH encara-a como uma forma que visa proporcionar aos estudantes poder e controlo sobre a própria aprendizagem, favorecendo várias fórmulas dessa mesma aprendizagem, ao mesmo tempo que a pensa como uma forma também de solidariedade social. A EDH crítica deve, por isso, desmontar o modo como a estrutura educativa e o currículo têm efeito na moldagem do sujeito de direitos, proporcionando aos estudantes os métodos mais apropriados para analisar a própria realidade educativa e social.

Zluhan e Raitz (2014, p. 42-43) também colaboram para esse aspecto, refletindo que “[...] a simples menção a tais temáticas não garante que os conceitos serão apreendidos e que haverá modificação de comportamento”. Citando colocações de Tavares (2012), as autoras afirmam que

[...] para que a educação em direitos humanos se concretize, o educador não pode permanecer no seu papel de mero transmissor de conteúdos, de executor de seu plano, mas deve assumir alguns procedimentos no seu fazer pedagógico, de modo que: a) acredite no que faz [...], b) eduque com o exemplo [...] e c) desenvolva uma consciência crítica com relação à realidade e um compromisso com as transformações sociais, já que o propósito desse tipo de educação é formar sujeitos ativos que lutam pelo respeito aos direitos de todos (ZLUHAN; RAITZ, 2014, p. 43).

Klein e D’Água (2015, p. 290) também reafirmam a necessidade de que na EDH se vá além do ensino dos conteúdos propriamente ditos, apontando que esta “[...] não trata apenas de conhecimento ou informações a serem transmitidos aos estudantes, trata-se antes de tudo de construir uma cultura que instaure um modo de vida na escola no qual se vivenciem os direitos no dia a dia, de forma viva”.

Na pedagogia de Paulo Freire este princípio é amplamente defendido, com a colocação de que “[...] ensinar não é transferir conhecimento [...]” (FREIRE, P., 2019, p. 24) repetindo-se diversas vezes nas obras analisadas. Freire considera, nesse sentido, que “[...] *formar* é muito mais do que *treinar* o educando no desempenho de destrezas [...]” (2019, p. 16, grifo do autor), “[...] mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (2019, p. 47), e para tanto o educador deve “[...] estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto [...]” (FREIRE, P., 2019, p. 47). Em *Pedagogia da Esperança*, Freire (1997) explicita que, no processo educativo, o aprendizado só ocorre “[...] na medida em que [o educando] *conhece* [...] os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador *vai*

*depositando nele* a descrição dos objetos, ou dos conteúdos” (1997, p. 24, grifo do autor). Nesse sentido, é necessário que o educando se assuma “[...] como tal, [...] como sujeito [de sua aprendizagem,] que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador [...]” (FREIRE, P., 1997, p. 24). Freire destaca que esta é “[...] a grande importância política do ato de ensinar” ((FREIRE, P., 2019, p. 24)): que o educando se reconheça, para além dos significados, objetos e conteúdos, como sujeito com capacidade de construir conhecimento e, mais ainda, como “[...] significador crítico” (1997, p. 24). Nesse processo, o educador tem a responsabilidade de propor, a partir da leitura de mundo dos educandos, sua problematização, a fim de instigar a superação de concepções nas quais o educador é quem sabe e os educandos não sabem, rejeitando a todo custo a postura de proprietário da verdade, de quem tem o que dizer enquanto os outros devam escutá-lo (FREIRE, 1997). Essa problematização e superação, por sua vez, devem levar ainda ao rompimento do que Freire chama de “[...] ‘aderência’ do oprimido ao opressor [...]” (1997, p. 26), desculpabilizando-os pelas injustiças e levando-os à compreensão das “[...] relações sociais de produção, os interesses de classe, etc. etc.” (FREIRE, P., 1997, p. 26), em que se dão as injustiças sociais. Assim, Freire alia esse pressuposto ao da autonomia dos educandos.

Freire ainda relaciona esse princípio ao da dialeticidade da prática pedagógica, relatando parte de uma discussão feita em um seminário em Santiago, no Chile, ao ressaltar que

Para que [...] quem sabe possa ensinar a quem não sabe é preciso que, primeiro, quem sabe saiba que não sabe tudo; segundo, que, quem não sabe, saiba que não ignora tudo. Sem esse saber dialético em torno do saber e da ignorância é impossível a quem sabe, numa perspectiva progressista, democrática, ensinar a quem não sabe (FREIRE, P., 1997, p. 96-97).

Ana Maria Freire reafirma esse princípio na pedagogia de Paulo Freire, considerando que esta

[...] negava (nega) as formas antigas da aprendizagem do conhecimento, quando se acreditava que a mesma se dava pela repetição mecânica das palavras e das frases. E também pelo castigo, pela punição corporal. A esta didática do não aprender Paulo deu o nome de educação bancária (FREIRE, A., 2019b, p. 03).

Brighente e Mesquida (2016, p. 161) contribuem para a denúncia de Paulo Freire quanto à educação bancária, colocada por elas como uma concepção de educação que nega o diálogo, na qual

[...] o desobediente nunca é o educador, mas, sim, o educando, aquele que precisa ser ensinado a não violar as regras impostas. Entendemos que o professor irá “depositar” (vem daí a ideia de “bancária”) os conteúdos em suas cabeças, como se fossem recipientes a serem preenchidos. A educação bancária não é libertadora, mas, sim, opressora, pois não busca a conscientização de seus educandos. Quer, na verdade, que corpos de alunos e alunas sejam inconscientes e sujeitados às suas regras. Perpetua e reforça, assim, sua relação vertical e autoritária.

Segundo as autoras (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016), e concordando com Carvalho e Pio (2017), Paulo Freire denuncia essa concepção de educação e propõe uma outra, problematizadora, que contribui para a libertação e humanização dos sujeitos. Esta deve “[...] realizar-se com a práxis: ação e reflexão sobre o mundo” (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016, p. 163). Apontam que, nesta concepção, os educandos

[...] são investigadores críticos que possuem um diálogo constante com o professor. São vistos como seres reflexivos, críticos e criadores. Portanto, diz o autor, a educação libertadora é diferente de uma educação domesticadora, pois não aceita o homem solto e desligado do mundo, já que a realidade é feita por seus próprios homens.

Outro princípio de Freire relacionado a essa mesma questão é o da curiosidade. Freire (2019) considera que o educador sem curiosidade acaba por tolher a curiosidade do educando, pois

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. [...] Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, P., 2019, p. 83).

Entretanto, ressalta que

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve (FREIRE, P., 2019, p. 83).

Brighente e Mesquida reafirmam o princípio da curiosidade na concepção freireana, denominada por elas de “[...] pedagogia da pergunta [...]” (2016, p. 173),

caracterizada como problematizadora e libertadora, na qual “o professor deveria ensinar seu educando a perguntar, ou melhor, possibilitar e oferecer esse espaço para seu corpo irrequieto [...]” (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016, p. 173). Carvalho e Pio (2017) completam:

No contexto de uma práxis educacional libertadora, humanista, reflexiva e revolucionária, criar supõe a não sujeição a formas mecânicas, aos depósitos, às repetições e às memorizações, práticas comuns da escola tradicional. “Nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 2013, p. 81). Nessa perspectiva, a expressão criadora é, em síntese, a possibilidade de oferecer aos educandos, aos homens em geral, alternativas renovadas e permanentes. É o aspecto que diferencia a concepção “bancária” de educação da concepção libertadora (CARVALHO; PIO, 2017, p. 441).

#### 4.11 A coerência

Entre as formas da EDH apresentadas por McCowan (2015, p. 40) está a harmonia, na qual os meios empregados estão “[...] em consonância com os princípios de valor contidos nos fins”, exemplificando-se quando pode-se observar os “[...] direitos humanos na própria prática dos professores e na gestão da escola” (MCCOWAN, 2015, p. 40). Segundo o autor, “[...] a incorporação dos direitos humanos na pedagogia e na gestão, e o amplo envolvimento da comunidade na tomada de decisão educacional, considerado como um papel de empoderamento em si mesmo” (2015, p. 41) são aspectos destacados em documentos internacionais que tratam da EDH. Zluhan e Raitz (2014, p. 44) ressaltam a necessidade da coerência na EDH:

É importante ressaltar que de nada adianta a escola se preocupar com uma educação em direitos humanos, com a formação dos docentes, se ela não vive cotidianamente práticas democráticas e cidadãs com os alunos, pais e comunidade em geral. Por isso, as instituições escolares necessitam refletir sobre seus pressupostos pedagógicos, para superar práticas tradicionais de educação, pautadas na obediência e no medo, para elaborar uma nova cultura, que significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes e atitudes, hábitos e comportamentos baseados nos princípios dos direitos humanos – não mediante a imposição desses valores, mas por meios democráticos de construção e participação que possibilitem a experiência de tais direitos.

Guedes, Silva e Garcia (2017, p. 586) reafirmam esse princípio na EDH, refletindo que “uma educação em direitos humanos só se torna possível em ambientes que reconheçam a diversidade e valorizem o diálogo, produzindo

espaços de discussão a fim de sensibilizar todos os envolvidos”. Klein e D’Água (2015, p. 280) também contribuem nesse sentido afirmando que

A compreensão e significação dos Direitos Humanos (DH), como diretrizes que orientam os indivíduos na sociedade, implicam na vivência e convivência em ambientes que guiam suas práticas por meio de tais direitos. Por isso, não se trata de um objetivo a ser alcançado e sim de um caminho a ser trilhado, de um modo de vida.

Freire também defende o princípio da coerência em sua pedagogia, no que chama de a “[...] corporificação das palavras pelo exemplo” (2019, p. 35). Reflete que “quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo” (FREIRE, P., 2019, p. 35), e que “não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o *re-diz* em lugar de *desdizê-lo*.” (2019, p. 36, grifo do autor). Freire afirma que a coerência se constitui na dedicação em “[...] diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos” (2019, p. 63), necessária para a construção, nos próprios sujeitos educadores, do “[...] respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando [...]” (FREIRE, P., 2019, p. 63). Essa coerência, por sua vez, deve ser praticada tanto na relação do professor com os educandos quanto consigo mesmo, pois se mostra no exemplo deste aos educandos (FREIRE, 2019).

Como posso continuar falando em meu respeito ao educando se o testemunho que a ele dou é o da irresponsabilidade, o de quem não cumpre o seu dever, o de quem não se prepara ou se organiza para a sua prática, o de quem não luta por seus direitos e não protesta contra as injustiças? (FREIRE, P., 2019, p. 64).

Ana Maria Freire (2019, p. 04) reafirma esse pressuposto de Paulo Freire, indicando que sua proposta considerava que “[...] teoria-prática é uma unidade indissolúvel na construção do saber”. Souza e Mendonça (2018, p. 02) colaboram para essa afirmação, trazendo que entre as ideias fundamentais de *Pedagogia do Oprimido* está “[...] que a práxis, ou ‘quefazer’, deve ser entendida como unidade indissolúvel entre ação revolucionária e reflexão crítica, de modo a se superar tanto o intelectualismo estéril quanto o ativismo puro e simples”. Pini (2019, p. 19) aponta a coerência entre o discurso de Paulo Freire e suas contribuições para a transformação social através do projeto MOVA:

O Projeto MOVA-Brasil contribuiu com o desenvolvimento comunitário na perspectiva da economia solidária, do fortalecimento da agricultura familiar, do artesanato, do desenvolvimento sustentável, da articulação de redes sociais e interfaces com os temas da juventude, das culturas

populares e tradicionais. As questões de gênero, a valorização das identidades de povos indígenas, populações negras, quilombolas, ciganos, movimentos sociais, dentre outros sujeitos políticos que, organizados, conseguiram encaminhar suas lutas seculares em torno de seus direitos e da transformação da realidade vivida.

Relacionado à coerência, Freire (2019) defende também como pressuposto à sua concepção pedagógica o comprometimento do educador. Aponta que, além da competência profissional, o educador deve estar atento à forma como os educandos o percebem e percebem suas práticas, e que não pode, também, passar despercebido por eles (FREIRE, 2019). Pini (2019, p. 12) aponta que, na pedagogia freireana, “voltar à prática para transformá-la requer retomar o exercício de suas ações diárias, com referenciais mais elaborados, e agir de modo mais competente, mais compreensivo e mais comprometido para a transformação social”. Freire (2019) destaca a importância da “[...] disciplina intelectual [...]” (FREIRE, 2019, p. 142) do professor, de se preparar revestindo-se de competência, o que contribui para sua autoridade, e ainda de lutar por condições materiais necessárias à sua prática, testemunhando seu comprometimento com seu fazer e o prazer na relação com o conhecimento, de forma a contribuir para a construção desse prazer na relação de seus educandos com o conhecimento. Ana Maria Freire (2019) reafirma o aspecto do comprometimento do educador na pedagogia de Freire, considerando que este corresponde a

[...] comprometer-se com a superação das injustiças sociais de toda sorte que nascem, sobretudo com as diferenciações dos níveis de educação de modo geral e não só pela qualidade de ensino escolar posta à disposição (ou até não posta) para a população nacional. Solidarizar-se com os oprimidos e excluídos no processo educacional, mas sobretudo, nas possibilidades de inserção deles nos destinos de seu país. Lutando ousadamente, correndo riscos com os oprimidos e excluídos para que, pela educação, eles (as) saiam do nível de compreensão mágica, mítica ou ingênua do mundo para se apropriarem, num processo permanente, do nível de consciência crítica que a educação como ação cultural crítico-dialógica pode oferecer (FREIRE, A., 2019b, p. 02).

Relacionando-se também ao pressuposto da coerência, Freire (2019) aponta como princípio fundante à prática educativa a luta em defesa dos direitos dos próprios educadores. Segundo ele (2019, p. 65),

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte.

A luta pelos direitos dos educadores é, na visão de Freire (2019), respeito à prática pedagógica, revelada na luta política e também na própria concepção da profissão como idônea e valorosa.

Um último pressuposto de Freire relacionado à coerência é o da tomada consciente de decisões. Nesse princípio, Freire (2019) retoma a questão da educação como forma de intervenção no mundo, no sentido de que esta intervenção se dá de acordo com as decisões de quem a pratica e, portanto, pode direcionar-se tanto à aspiração de mudanças na sociedade quanto à manutenção da ordem em vigência. Assim, o sujeito que opta por determinado sentido de sua intervenção no mundo deve agir, em suas práticas, de forma coerente com suas opções (FREIRE, 2019).

#### **4.12 A coletividade**

Silva, Bandeira e Menezes (2021, n. p.) apontam o aspecto da coletividade na EDH, no sentido de que

O discurso dos Direitos Humanos deve ser formado na autorreflexão intersubjetiva, mediada por um amplo processo de interação para formulação de consensos e acordos valorativos. [...] Em um primeiro sentido, os Direitos Humanos explicitam uma pretensão valorativa universal, baseada na potencialidade de uma convergência comunicativa que ultrapasse as particularidades e os contextos socioculturais.

McCowan (2015, p. 37) traz a questão da solidariedade na EDH, considerando que “inevitavelmente a EDH envolverá tanto a capacidade para defender e exercer os próprios direitos, como para respeitar e agir em prol do direito dos outros”. Nesse mesmo sentido, Estêvão (2011, p. 28) considera “[...] que os direitos humanos têm em si mesmos um potencial educativo enorme, dando centralidade ao Outro”. Zluhan e Raitz (2014, p. 40-41) também reafirmam a coletividade na EDH:

Considerando que tal abordagem corrobore para o desenvolvimento da justiça e da paz, uma pessoa só pode reconhecer seus próprios direitos a partir do momento em que consegue perceber os direitos dos outros e, então, terá de considerar que pobres, excluídos, desempregados, entre outras categorias, não são passíveis de intolerância e discriminação.

Guedes, Silva e Garcia (2017) também ressaltam esse aspecto na EDH,

tratando sobre o planejamento na construção de um projeto político pedagógico (PPP) na perspectiva dos direitos humanos. Nesse sentido, afirmam que

[...] as fases de elaboração, implementação e avaliação do PPP na perspectiva dos DH devem ter como base a mobilização da comunidade e a tomada de decisões conjunta. É necessário envolver todos para realizar o diagnóstico e definir os rumos da instituição, tomando como referência a realidade escolar (GUEDES; SILVA; GARCIA, 2017, p. 587).

Na concepção educativa freireana, Pitano, Streck e Moretti (2020) apontam o princípio da coletividade, por influência de Vygotsky, afirmando que

Com Freire e Vigotsk, ao considerar, necessariamente, a presença do(s) outro(s), do qual o sujeito depende para se constituir, o mesmo passa a ser assumido como a união dos componentes biológico e psíquico, um conjunto que atua afirmativamente diante do mundo. O eu sujeito se percebe em sua identidade diferente diante dos outros e se objetiva ao interagir [...] [E] a subjetividade se explica pela sua dimensão interna e externa em permanente processo de construção, relacionado, diretamente, às práticas sociais e aos significados compartilhados. É experiência social que constitui o sujeito, portanto, a ação no mundo e sua consequente transformação são instâncias inerentes ao ser, o sujeito social (PITANO; STRECK; MORETTI, 2020, p. 115).

Pini (2019), buscando sistematizar características dos princípios que fundamentaram “[...] a formação profissional e a relação sociocultural e socioambiental [...]” (PINI, 2019, p. 06) do projeto MOVA, lançado por Paulo Freire e fundamentado sobre suas concepções, conforme já discutido, aponta duas características relacionadas ao princípio da coletividade, sendo elas:

- A mobilização social e cultural que promove a aproximação entre as pessoas e instituições, articulando com parceiros da região em que se encontram os núcleos do Mova, fortalecendo a economia local.
- O estabelecimento de uma nova lógica do processo produtivo, que valoriza o trabalho comunitário, em lugar do individualismo e da competitividade, e educa para valorizar e viabilizar práticas produtivas sustentáveis (PINI, 2019, p. 06).

Em *Pedagogia da Esperança*, Freire (1997) traz o conceito de “[...] unidade na diversidade [...]” (1997, p. 77); relatando sua peregrinação por 12 estados dos Estados Unidos, reunindo-se com educadoras, educadores, grupos e lideranças para discutir a prática pedagógica de forma mediada pela obra *Pedagogia do Oprimido* em 1973, porém de forma atual, afirma que

[...] a *unidade na diversidade* tem de ser a eficaz resposta dos interditados e das interditadas proibidos de ser, à velha regra dos poderosos: *dividir para reinar*. Sem unidade na diversidade não há como sequer as chamadas *minorias* lutarem, nos Estados Unidos, pelos direitos mais fundamentais, mais, se se pode dizer, mínimos, quanto mais superar as

barreiras que as impedem de “ser si mesmas” ou “minorias *para si*”, umas *com* as outras e não umas *contra* as outras (FREIRE, P., 1997, p. 77).

Freire (1997) relata que a primeira ocasião em que utilizou o termo “unidade na diversidade” foi em um seminário com lideranças de diferentes grupos na cidade de Chicago, nos Estados Unidos, neste contexto de passagem por diferentes estados do país. Em resposta à rejeição dos diferentes grupos uns aos outros, Freire afirma que

As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical (FREIRE, P., 1997, p. 78).

Esta unidade, por sua vez, destaca Freire (1997) ainda como parte de seu discurso resposta, exige que haja maturidade das “[...] bases de cada ‘minorias’ [...] para aceitar o diálogo, o estar *com*, entre elas ou, o mais provável, suas lideranças” (FREIRE, 1997, p. 78, grifo do autor). O autor complementa ainda refletindo que a “[...] busca da unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da multiculturalidade [e esta como] [...] fenômeno que implica a convivência, num mesmo espaço, de diferentes culturas [...]” (1997, p. 79-80). Esse processo, por sua vez,

[...] não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças (FREIRE, P., 1997, p. 80).

#### 4.13 O aprendizado pela prática

Outra forma de EDH apresentada por McCowan (2015) é a unificação, que ocorre quando “[...] os processos de ensino não são mais distintos das próprias práticas. Desta forma, o ato de exercitar os direitos humanos – reivindicando, construindo e defendendo – é em si uma fonte de aprendizado” (2015, p. 42). Ou seja, quando os educandos aprendem “[...] através dos processos de reivindicação e intervenção dos direitos fora da escola (unificação) aprendem sobre a ação coletiva, estratégias de mudança, de negociação e assim por diante” (MCCOWAN, 2015, p. 42). Nesse sentido, Zluhan e Raitz (2014, p. 42) consideram que

Cabe ao professor estabelecer conexões entre os conceitos científicos e o cotidiano, respaldado nos princípios dos direitos humanos, mediando o

conhecimento num processo de descoberta, produção, troca e cooperação.

Na perspectiva de um programa educativo que valorize o cumprimento dos direitos humanos, as situações de conflito no meio escolar devem ser explicitadas, vividas e superadas de forma democrática, mediante discussão, diálogo e acordo.

Klein e D'Água (2015, p. 291) contribuem para a afirmação desse princípio na EDH, e propõem exemplos de práticas para a construção de um ambiente escolar onde os direitos humanos sejam solidificados, sendo eles “[...] ações e discursos que destacam a importância de metodologias de ensino e técnicas avaliativas que favorecem a participação ativa dos estudantes e priorizam a aprendizagem”, e também o enfrentamento de “[...] dificuldades de aprendizagem dos estudantes [pois] reconhecer que todos podem aprender e têm este direito é essencial para que o direito à educação se concretize” (KLEIN; D'ÁGUA, 2015, p. 291). Acrescentam ainda “o enfrentamento à violência [pois este] pode representar a tentativa do respeito mútuo e ao mesmo tempo a construção de relações pautadas pelo diálogo, compreensão, generosidade e tolerância” (KLEIN; D'ÁGUA, 2015, p. 291).

Pitano, Streck e Moretti (2020, p. 117) indicam o princípio do aprendizado pela prática na pedagogia freireana. Para eles, por exemplo, a “[...] concepção sobre a democracia e a participação [se fazem] [...], necessariamente, resultantes de processos educativos, cuja aprendizagem se dá pela experiência concreta [...]”. Ressaltam a importância dessa prática no contexto escolar trazendo que, em Freire,

[...] uma instituição educacional, seja escola ou universidade, que reproduzir tão somente os mesmos princípios da democracia representativa não estará promovendo nenhum tipo de ruptura com o instituído. Por esses princípios, um número muito maior de pessoas não atua efetivamente de maneira participativa, pois abdica dessa atuação em nome de um pequeno grupo de representantes. Como será possível formar uma cultura participativa se não exercitar a participação?

Nesse sentido, apontam que, na pedagogia freireana,

[...] a participação é assumida como condição fundante do processo de humanização no contexto social, por meio da qual os sujeitos se constroem politicamente. Ao mesmo tempo, participar é condição pedagógica dessa construção, pois sem o seu exercício concreto não é viabilizada a aprendizagem e a incorporação do conhecimento pelo sujeito (PITANO; STRECK; MORETTI, 2020, p. 117).

Assim, os autores consideram que na concepção de Freire há “[...] uma relação conectiva, orgânica e complementar entre processos participativos e processos de aprendizagem” (PITANO; STRECK; MORETTI, 2020, p. 117), sendo

essa “[...] uma lógica fundante do pensamento pedagógico e político de Paulo Freire” (PITANO; STRECK; MORETTI, 2020, p. 117).

#### **4.14 O foco no processo, não no resultado**

McCowan (2015) considera que a EDH deve se constituir em uma educação que privilegia os processos de aprendizagem, e não o foco nos resultados. Segundo ele, o que importa é a

[...] preocupação com a qualidade da própria experiência – proteger a liberdade de expressão dos estudantes, sua integridade física, sua dignidade e assim por diante – em vez de simplesmente subordinar (ou em alguns casos, sacrificar) o momento de aprendizagem para um suposto benefício futuro. Além disso, o processo de discussão dos direitos humanos na sala de aula não é significativo apenas na medida em que possibilita potencializar a ação política, posteriormente fora da escola, ele é válido em si mesmo, como uma instância de investigação aberta e ética do coletivo (MCCOWAN, 2015, p. 44).

Nesse sentido, Klein e D’Água (2015, p. 288) situam a avaliação dos educandos, afirmando que “sua função didática é fornecer elementos para pensar a prática”, indo além da função classificatória. Assim, as autoras propõem alguns critérios para esta avaliação na perspectiva dos DH, sendo eles a realização de diagnóstico e proposição de ações específicas para enfrentar problemas de evasão e repetência, utilização da avaliação dos/das estudantes para identificar problemas no processo de ensino-aprendizagem e replanejar as aulas, atribuição de importância à aprendizagem socioafetiva dos/as estudantes, utilização de instrumentos variados na avaliação dos/as estudantes, previsão da discussão dos critérios e resultados da avaliação com os/as estudantes e previsão de formas de autoavaliação ou avaliação entre pares (heteroavaliação) dos/das estudantes (KLEIN; D’ÁGUA, 2015).

#### **4.15 A formação dos educadores**

Zluhan e Raitz (2014) apontam a formação dos educadores como parte importante da EDH quando citam, entre algumas das linhas de ação do PNEDH, o trabalho com “[...] questões relativas aos direitos humanos e temas sociais nos

processos de formação continuada de educadores, tendo como referência fundamental as práticas educativas presentes no cotidiano escolar” (BRASIL, 2003, p. 18 *apud* ZLUHAN; RAITZ, 2014, p. 41). Outra linha de ação do Plano que colabora para a afirmação desse aspecto, é a introdução da “[...] perspectiva da educação em direitos humanos como componente da formação inicial dos educadores” (BRASIL, 2003, p. 18 *apud* ZLUHAN; RAITZ, 2014, p. 41).

Klein e D’Água (2015, p. 287) também reforçam a necessidade da formação docente na perspectiva da EDH, aliada ainda à de outros atores do contexto escolar, afirmando que

A adoção da EDH como uma maneira de conduzir a vida na escola pressupõe conhecimentos acerca de seus princípios e práticas, para tanto, tornam-se necessários processos de formação continuada de docentes e funcionários que atuam na escola.

Neves (2018) reforça esse aspecto trazendo o Artigo 9º das DNEDH, segundo o qual “a Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento” (BRASIL, 2012, *apud* NEVES, 2018, p. 741).

Na pedagogia freireana a formação docente permanente é defendida como necessária à efetividade da prática pedagógica. Formação científica mas, sobretudo, aliada a “[...] um empenho sério e coerente no sentido da superação das velhas marcas autoritárias, elitistas, que perduram nas pessoas em que elas ‘habitam’, sempre dispostas a ser reativadas” (FREIRE, 1997, p. 86). Freire (1997, p. 86) considera que a partir desse compromisso com a formação docente outras dimensões fundamentais à prática educativa são desdobradas, como por exemplos a inovação da “[...] organização curricular, as relações educadores-educandos, as relações humanas na escola, direção-professores-serventes-zeladores, as relações da escola com as famílias, com o bairro em que a escola se acha” (FREIRE, 1997, p. 86). Brighente e Mesquida (2016, p. 168) também ressaltam, na perspectiva proposta por Freire, a necessidade da formação dos educadores, pois

Nesse processo de conscientização do corpo negado, é importante assegurar que o revolucionário ou o educador progressista não irá conscientizar o indivíduo ou o educando-massa. Não irá depositar nos corpos deles uma suposta “conscientização”, pois assim estaria reproduzindo o mecanismo da educação bancária, na qual aquele que detém o poder/saber preenche o corpo vazio dos que nada sabem.

Outro pressuposto de Freire, relacionado à questão da formação docente, é o

que chama de “[...] apreensão da realidade” (FREIRE, P., 2019, p. 67) por parte do educador. Neste ponto, resgata a ideia da inconclusão, trazendo que dela emerge nossa educabilidade, e assim “[...] nossa habilidade de *apreender* a substantividade do objeto aprendido” (FREIRE, P., 2019, p. 67, grifo do autor), não apenas nos dando conta das coisas, mas construindo um conhecimento mais completo. Afirma que a educação “exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente” (2019, p. 68). Segundo ele, o educador deve ter ciência das implicações de suas diferentes posturas, na relação com os educandos, no processo de aprendizagem destes (FREIRE, 2019).

#### 4.16 O planejamento

Guedes, Silva e Garcia (2017) apontam a necessidade do planejamento para a efetivação da EDH, considerando que

Efetivar uma educação em direitos humanos no contexto escolar implica assumir essa perspectiva na construção de seu PPP, visto que é pela participação ativa dos sujeitos em sua elaboração, implementação e avaliação que será possível por essa proposta em prática (GUEDES; SILVA; GARCIA, 2017, p. 592).

Klein e D’Água (2015, p. 280) reforçam a necessidade do planejamento na EDH, trazendo que

A construção de um ambiente escolar que proporciona simultaneamente conhecimento, respeito, valorização positiva e promoção dos DH se dá mediante a formulação de um projeto pensado, discutido e orientado para tais fins. Neste sentido, os PPPs são elementos centrais à consolidação da EDH nas escolas, na medida em que são projetos coletivos que expressam simultaneamente o que a escola é e aquilo que ela pretende ser.

Nesse sentido, as autoras consideram que “adotar a EDH como uma diretriz que conduz a vida escolar significa explicitar princípios e valores que contemplem a diversidade dos estudantes e seus direitos” (KLEIN; D’ÁGUA, 2015, p. 284).

## 5 OUTROS PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE

Além dos pressupostos já apresentados sobre a pedagogia de Paulo Freire, foram identificados ainda outros, não relacionados de forma explícita aos identificados na EDH. Estes serão apresentados a seguir, de forma também enumerada, novamente sem relação hierárquica entre si.

### 5.1 A dialeticidade

Paulo Freire defende o princípio da dialeticidade da educação, afirmando que “[...] seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença” (2019, p. 20), no sentido de que a consciência dos sujeitos quanto à sua presença no mundo (e este como construção humana e não apenas como suporte sobre o qual nos colocamos, de forma determinada) implica na intervenção deste sobre o mundo, de forma que é tanto afetado pelo mundo quanto o mundo é afetado por ele (FREIRE, P., 2019). Afirma também, nesse sentido, “[...] que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (2019, p. 63). Considera, ainda, que

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto no outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, P., 2019, p. 25).

Pitano, Streck e Moretti (2020, p. 115) reafirmam esse princípio, considerando que na pedagogia freireana

[...] todos, na condição de sujeitos, ensinam e aprendem ao mesmo tempo. Aprender e ensinar são experiências fundamentais e inseparáveis, as quais se consolidam radicalmente ao serem protagonizadas por todos os participantes do processo.

Brighente e Mesquida (2016, p. 168) também colocam como pressuposto freiriano a relação dialética entre os sujeitos e a realidade, no sentido de “[...] que homens e mulheres conscientes interferem no mundo, por isso, têm e fazem história, ao mesmo tempo em que são feitos por ela”. Carvalho e Pio (2017) contribuem para a reafirmação da dialeticidade na concepção pedagógica freireana, considerando que

A revolução educativa e cultural proposta por Freire implica a compreensão de que o líder, o educador, não é dono do saber e não deve impor seus conhecimentos ao povo, mas é aquele capaz de aprender enquanto ensina, que se autoafirme liberto, propiciando coletivamente a liberdade de outras pessoas, pois, afinal, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 2013, p. 71) (CARVALHO; PIO, 2017, p. 438).

## 5.2 A consciência do inacabamento

Freire aponta como necessária à prática pedagógica a “[...] consciência do inacabamento” (2019, p. 49), considerando que “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital [...] mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, P., 2019, p. 50). E esta consciência do ser humano se deve ao que o autor chama de “a invenção da existência [...]” (FREIRE, P., 2019, p. 50), por meio da qual os seres humanos passaram a conceber como “mundo” o que para o restante dos animais consiste apenas no “suporte” em que vivem (FREIRE, P., 2019). Nesse sentido, Freire (2019) considera que a qualidade da experiência humana no mundo é diferenciada da animal, e que a dependência de cuidados e a infância do ser humano é maior que a dos outros animais pois “quanto mais cultural é o ser maior a sua infância, sua dependência de cuidados especiais” (FREIRE, P., 2019, p. 50). O autor reflete que essa especificidade humana contempla “[...] a linguagem conceitual, a inteligibilidade do próprio suporte [o mundo] de que resultaria inevitavelmente a comunicabilidade do inteligido, o espanto diante da vida mesma, do que há nela de mistério” (FREIRE, P., 2019, p. 50). Ainda como resultante dessa especificidade humana, o autor (FREIRE, P., 2019) afirma que, pelo fato de o comportamento humano não se dar apenas por conta de sua espécie mas de especificidades de cada indivíduo, os seres humanos possuem liberdade de comportamentos, pois que a vida humana foi tornando-se existência como experiência diferenciada de vida, “[...] na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não ‘espaço’ vazio a ser enchido por conteúdos” (FREIRE, P., 2019, p. 51). Nesse sentido, afirma que

A invenção da existência envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da vida, a “espiritualização” do mundo, a possibilidade de embelezar como de enfeitar o mundo e tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos. Capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes

testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixaza e de indignidade (FREIRE, P., 2019, p. 51).

Nessa perspectiva de opções de comportamentos, o autor reflete que ao ser humano “[...] já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética” (FREIRE, P., 2019, p. 52). Freire (2019) ressalta o fato de que, como seres inacabados, somos responsáveis por nossas ações e pelos rumos que nossa própria vida toma, sem ignorar a influência que nosso contexto, em toda sua conjuntura, exerce sobre nós. Nesse sentido, retoma a concepção de que o futuro deve ser problematizado, pois não é determinado, na medida em que se constitui de possibilidades à construção humana (FREIRE, P., 2019).

Freire (2019) relaciona a consciência do inacabamento à dimensão ética, considerando que

A consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo. Eiticidade, que não há dúvida, podemos trair. O mundo da cultura que se alonga em mundo da história é um mundo de liberdade, de opção, de decisão, mundo de possibilidade em que a decência pode ser negada, a liberdade ofendida e recusada. Por isso mesmo a capacitação de mulheres e de homens em torno de saberes instrumentais jamais pode prescindir de sua formação ética (FREIRE, P., 2019, p. 55).

O autor defende também outro pressuposto de sua pedagogia, relacionado à consciência do inacabamento: a historicidade do conhecimento:

[...] histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se "dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, P., 2019, p. 30).

### **5.3 O reconhecimento de si como um ser condicionado**

Um dos princípios defendidos por Freire (2019) é o reconhecimento do próprio condicionamento humano, no qual a consciência do inacabamento, explicitada anteriormente, permite aos seres humanos a superação desse condicionamento, que dessa maneira não os determina. Entretanto, para que haja essa superação, é necessário que a consciência do próprio condicionamento humano seja alcançada (FREIRE, P., 2019). Nesse sentido, o autor afirma também que “[...] a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta

em prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de estranha, a conscientização é natural ao ser que, inacabado, se sabe inacabado” (FREIRE, P., 2019, p. 54). Para o autor (FREIRE, P., 2019), essa consciência, por sua vez, atuará na produção do conhecimento, pela busca pela educação como necessidade formativa:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (FREIRE, P., 2019, p. 57).

#### 5.4 O respeito aos saberes dos educandos

Freire (2019, p. 31) defende também o princípio do “[...] respeito aos saberes dos educandos [...] sobretudo os das classes populares [...] - saberes socialmente construídos na prática comunitária [...]”, respeito esse que deve ser praticado tanto pelo educador quanto pela instituição de ensino, de forma geral. Esse respeito, por sua vez, deve estar aliado à discussão, com os próprios educandos, da “[...] razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, P., 2019, p. 31).

Em *Pedagogia da Esperança*, Freire (1997) destaca também esse princípio, e a necessidade de que o trabalho educativo parta sempre do que chama de “[...] ‘aqui’ do educando [...]” (1997, p. 31), e não do educador. Ou seja, “[...] não é possível ao (a) educador (a) desconhecer, subestimar ou negar os ‘saberes de experiência feitos’ com que os educandos chegam à escola” (FREIRE, P., 1997, p. 50). Aponta que “[...] subestimar [...] [essa] sabedoria [...] é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista” (FREIRE, P., 1997, p. 43). Isso não significa, pondera Freire (1997), a estagnação dos conhecimentos já construídos pelos educandos, mas sua superação, pois “partir do ‘saber de experiência feito’ para superá-lo não é *ficar nele*” (1997, p. 37, grifo do autor). E tal superação ocorre em um processo de “[...] passagem do conhecimento ao nível do ‘saber de experiência feito’, do senso comum, para o conhecimento resultante de procedimentos mais rigorosos de aproximação aos objetos cognoscíveis” (FREIRE, P., 1997, p. 43).

Nessa mesma obra, Freire (1997) relata o discurso de um pai operário em reunião acerca do tema dos castigos, em pesquisa feita pelo autor na cidade do Recife, comentando sobre o ensinamento que aprendeu com este, um saber que

passou a defender em sua proposta pedagógica, o da necessidade “[...] da compreensão de mundo que o povo esteja tendo” (1997, p. 14). Tal ensinamento, segundo ele, “[...] foi o ponto culminante no aprendizado [...] de que o educador [...] ainda quando, às vezes, tenha de falar algo ao povo, deve ir transformando o *ao* em *com* o povo [o que] [...] implica o respeito ao ‘saber de experiência feito’ [...]” (FREIRE, P., 1997, p. 14, grifo do autor).

Nesse sentido, Freire (1997) coloca a “[...] leitura de mundo [...]” (FREIRE, P., 1997, p. 12) como ponto de partida para a leitura da palavra, na perspectiva do povo. E apresenta este aspecto como fundamento de sua proposta pedagógica, utilizando-se da “[...] leitura e a escrita da palavra [...] como ‘caminho’ para ‘reescrevê-la’, quer dizer, para transformá-la” (FREIRE, P., 1997, p. 22), como instrumento para uma releitura crítica do mundo. Nessa mesma perspectiva, reforça também “[...] a necessidade, nos trabalhos de alfabetização numa perspectiva progressista, de uma compreensão da linguagem e de seu papel antes referido na conquista da cidadania” (FREIRE, P., 1997, p. 22).

Quem procura cursos de alfabetização de adultos quer aprender a escrever e a ler sentenças, frases, palavras, quer alfabetizar-se. A leitura e a escrita das palavras, contudo, passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga (1997, p. 41).

Ainda sobre o respeito aos saberes e à “leitura de mundo” dos educandos, Freire (1997) salienta que o educador jamais pode impor aos educandos sua própria visão de mundo, mas que também não pode, por outro lado, escondê-la, devendo porém ser apresentadas aos educandos outras possibilidades de concepções existentes, diferentes e até mesmo contrárias à sua própria.

Freire (1997) exemplifica e destaca o saber medicinal de camponeses brasileiros a partir de elementos da natureza (raízes, ervas, folhas), o qual tem sido reconhecido como verdadeiro em pesquisas de universidades do país. Aponta que a discussão com os camponeses acerca dessa comprovação de alguns de seus conhecimentos por parte de universidades consiste em “[...] tarefa política de alta importância pedagógica” (FREIRE, P., 1997, p. 69). O autor justifica, refletindo que “discussões assim podem ajudar as classes populares a ganhar confiança em si ou aumentar o grau de confiança em que já se achem. Confiança em si mesmas tão indispensável à sua luta por um mundo melhor [...]” (FREIRE, P., 1997, p. 69).

Brighente e Mesquida (2016, p. 169) reforçam esse princípio do respeito aos

saberes dos educandos em Freire, apontando que esta, como “[...] pedagogia libertadora se faz a partir dos oprimidos, dos seus interesses, dos seus conhecimentos, da sua cultura e da sua história”. Pini (2019), tratando sobre o projeto MOVA Brasil, de concepção freireana, aponta a valorização dos conhecimentos dos educandos como característica do projeto:

As educandas e os educandos traziam para as salas de aula um conjunto de saberes construídos ao longo de suas experiências de vida. Esses conhecimentos devem ser considerados, desenvolvidos e ampliados no trabalho pedagógico, e a eles devem ser acrescentados outros saberes historicamente acumulados e sistematizados pela humanidade. A tarefa de acrescentar esses conhecimentos, sem anular os saberes dos educandos, é o que podemos definir como ensino. Nessa perspectiva, ensinar exige um exercício constante de ação-reflexão-ação. Mais do que isso, exige pesquisa [...] (PINI, 2019, p. 10).

## 5.5 A pesquisa

Outro saber educativo proposto por Freire (2019) é o da necessidade da pesquisa ao ensino. Considera que a pesquisa não consiste em “[...] uma qualidade [...] que se acrescente à de ensinar. Faz parte da própria natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa” (FREIRE, P., 2019, p. 30). Em outras palavras, defende que o professor, necessariamente por ser professor, deve assumir-se, “[...] porque professor, como pesquisador” (FREIRE, P., 2019, p. 30).

Freire (1997) defende ainda o compromisso entre a universidade e as classes populares, relatando o esforço observado por algumas universidades nesse sentido, em visita a Buenos Aires em 1973. O autor (FREIRE, P., 1997) ressalta que esse compromisso deve estar aliado à “[...] rigorosidade [...] [e à] seriedade no âmbito da pesquisa como na docência [...]” (FREIRE, P., 1997, p. 99), ressaltando a relação entre esses dois âmbitos, considerados por ele inseparáveis, pois

[...] toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende (FREIRE, P., 1997, p. 99).

## 5.6 O reconhecimento e a assunção da identidade cultural

Freire assume ainda o princípio do “[...] reconhecimento e assunção da identidade cultural” do educando (2019, p. 41) como parte de sua concepção pedagógica, refletindo que

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...] (FREIRE, P., 2019, p. 42).

O autor considera que, para que haja esse movimento de assumir-se como sujeito, é necessário antes o reconhecimento de si “[...] como objeto [e este assumir-se] [...] não significa a exclusão dos outros” (FREIRE, P., 2019, p. 42), mas a diferenciação do sujeito entre ele próprio e o outro. Ressalta ainda que ao respeito à “[...] identidade cultural [do educando] fazem parte a dimensão individual e a de classe [...]” (FREIRE, P., 2019, p. 42), questões às quais o assumir-se por si mesmo está imediatamente relacionado, e cujo “[...] puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo” (FREIRE, P., 2019, p. 42) que essa perspectiva traz.

### **5.7 A importância dos espaços**

Relacionando ao contexto real da prática educativa, Freire (2019) ressalta a importância dos espaços escolares na busca pelos objetivos pretendidos. Questiona “[...] como cobrar das crianças um mínimo de respeito às carteiras escolares, às mesas, às paredes, se o Poder Público revela absoluta desconsideração à coisa pública?” (FREIRE, P., 2019, p. 45), relatando a situação da “[...] rede escolar da cidade de São Paulo em 1989” (FREIRE, P., 2019, p. 45). O autor chama, assim, a atenção para o “[...] ‘discurso’ formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso ‘pronunciado’ na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam” (FREIRE, P., 2019, p. 45). Em outras palavras, “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (2019, p. 45).

### **5.8 A segurança, a competência profissional e a generosidade**

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2019) aponta o princípio da “[...] segurança, competência profissional e generosidade” (2019, p. 89). Para ele,

[...] uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma. É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se.

Segura de si, a autoridade não necessita de, a cada instante, fazer o discurso sobre sua existência, sobre si mesma. Não precisa perguntar a ninguém, certa de sua legitimidade, se “sabe com quem está falando?” Segura de si, ela é porque tem autoridade, porque a exerce com indiscutível sabedoria (FREIRE, P., 2019, p. 89).

Quanto à competência profissional, Freire (2019) afirma que a autoridade do professor nela se baseia, pois sua ausência “[...] desqualifica a autoridade do professor” (FREIRE, P., 2019, p. 90). Quanto à generosidade, considera que “não há nada que mais inferiorize a tarefa formadora da autoridade do que a mesquinhez com que se comporte” (FREIRE, P., 2019, p. 90).

## **5.9 O reconhecimento de que a educação é ideológica**

Freire (2019) acrescenta a seus pressupostos educativos o reconhecimento de “[...] que a educação é ideológica” (FREIRE, P., 2019, p. 122). Neste ponto, denuncia o poder de persuasão da ideologia, que “[...] nos ameaça de anestesiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos” (FREIRE, P., 2019, p. 129). Pondera que a ideologia tem o poder de fazer “[...] a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neo-liberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim de século” (2019, p. 123). Reforçando a necessidade de que o educador esteja sempre ciente e alerta ao caráter ideológico da educação, Freire (2019) aponta esse saber como ferramenta de resistência às imposições da ideologia, e conseqüentemente ao estreitamento de suas percepções. Considera ainda que “[...] o exercício crítico [...] ao poder manhoso da ideologia [...] [vai] gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à [...] prática docente [...]” (FREIRE, P., 2019, p. 130), como o se “[...] deixar exposto às diferenças, [...] [e] recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade” (2019, p. 131).

## 5.10 O querer bem aos educandos

Outro pressuposto freiriano sistematizado na obra *Pedagogia da Autonomia* é o de “[...] querer bem aos educandos” (FREIRE, P., 2019, p. 138). Freire (2019) considera que o educador não deve se assustar ou ter medo de expressar a afetividade para com seus educandos, pois esta não é de forma alguma oposta à “[...] seriedade docente [...] [e] a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (2019, p. 138). Entretanto, ressalta que a afetividade não pode em hipótese alguma interferir na eticidade da prática pedagógica, seja na avaliação escolar dos educandos ou em outros aspectos da relação do educador para com eles (FREIRE, P., 2019, p. 138).

A afetividade apontada por Freire (2019) corresponde à “[...] disponibilidade à alegria de viver [...], sem a qual a prática educativa perde o sentido” (2019, p. 138-139). O autor ressalta, porém, “[...] que a prática educativa vivida com afetividade e alegria [...]” (2019, p. 139) não abdica de forma alguma

[...] da formação científica séria e da clareza política dos dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (2019, p. 139-140).

Carvalho e Pio (2017), assim como Brighente e Mesquida (2016), reafirmam o aspecto da amorosidade na pedagogia de Freire. Segundo as autoras,

A amorosidade precisa estar presente no corpo, na educação dos educadores, presente na sua prática pedagógica. Segundo Freire (2001b), o educador humanista revolucionário precisa, junto com os alunos, empreender uma ação crítica e de humanização, propiciando uma relação de diálogo. Para esse processo se efetivar, é fundamental colocar-se no mesmo nível de relações com os educandos (posição horizontal e não vertical) (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016, p. 172).

## 5.11 O reconhecimento de que o trabalho educativo é uma especificidade humana

O último princípio da concepção educativa freireana identificado neste trabalho foi o do reconhecimento de que a prática educativa é “[...] uma especificidade humana” (FREIRE, P., 2019, p. 140). Nesse sentido, o autor alerta para o compromisso ético desse “[...] trabalho realizado com gente [...]” (2019, p. 141). Assim, Freire (2019) reflete o educador deve estar disponível a tudo que diz respeito ao ser humano:

E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou à sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente. O que não posso, por uma questão de ética e de respeito profissional, é pretender passar por terapeuta. Não posso negar a minha condição de gente de que se alonga, pela minha abertura humana, uma certa dimensão terapêutica (FREIRE, P., 2019, p. 141).

Freire (2019) concebe, dessa forma, a prática educativa como permeada pelas questões humanas - “[...] os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos [...] [além do] rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual” (2019, p. 142). Rigor este que, conforme o autor (FREIRE, 2019), não faz do educador alguém arrogante por si só; aliado, por outro lado, à “[...] simplicidade [faz dele] gente melhor. Gente mais gente” (FREIRE, P., 2019, p. 143).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos conteúdos levantados sobre a EDH e sobre a pedagogia de Paulo Freire, através da identificação dos pressupostos principais de cada uma dessas temáticas, pode-se observar uma convergência muito significativa entre elas. Dessa forma, é possível concluir, a partir dos materiais abordados, que a maior parte dos princípios da EDH se fazem presentes na pedagogia freireana, e que nesta perspectiva a concepção pedagógica de Paulo Freire apresenta uma defesa da EDH em seus pressupostos. Apenas dois dos dezesseis princípios da EDH identificados não se apresentaram de maneira explícita nos pressupostos identificados de Freire, sendo eles o do foco no processo e não no resultado e o do planejamento.

Alguns dos pressupostos freirianos identificados se apresentaram como não relacionados explicitamente aos princípios da EDH, sendo eles a dialeticidade, a consciência do inacabamento, o reconhecimento de si como um ser condicionado, o respeito aos saberes dos educandos, a pesquisa, a luta pelos direitos dos educadores, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, a importância dos espaços, a segurança, a competência profissional e a generosidade, o reconhecimento de que a educação é ideológica, o querer bem aos educandos e o reconhecimento de que o trabalho educativo é uma especificidade humana. Estes, por sua vez, não se constituíram em contradição ou enfrentamento a nenhum dos princípios da EDH, mas como complementaridade aos outros pressupostos freirianos, relacionados à EDH.

O restante dos princípios da EDH, encontrados na pedagogia de Freire, constituíram-se em: a democracia, a transformação social, a politicidade, a dignidade humana e o respeito à diversidade, a realidade concreta como ponto de partida, a inseparabilidade entre a EDH e o direito à educação, o diálogo, a criticidade, a ética, o ensino para além da transmissão de conteúdos, a coerência, a coletividade, o aprendizado pela prática e a formação dos educadores.

Alguns desses princípios da EDH foram defendidos pela pedagogia de Freire em mais de um pressuposto, como a transformação social, por exemplo. A esse princípio da EDH se relacionam os pressupostos freirianos do entendimento do futuro humano como condicionado mas não determinado (ou do futuro como possibilidade e passível de intervenção humana), o da educação como forma de

intervenção no mundo, o da convicção de que a mudança é possível e o da alegria e esperança (como condições para a mudança).

A dignidade humana e o respeito à diversidade, outro princípio da EDH, foi identificado em Freire nos pressupostos de ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação e do respeito à autonomia dos educandos. O pressuposto do diálogo na EDH foi outro exemplo ao qual mais de um princípio freiriano apontou sua defesa, sendo eles a abertura ao diálogo, o saber escutar e a relação autoridade-liberdade. O princípio da EDH sobre a criticidade foi defendido em Freire nos preceitos da criticidade propriamente dita, da rigorosidade metódica e da busca da razão de ser dos fatos.

A ética, defendida na EDH, é apresentada nos princípios freirianos da ética propriamente dita e do bom-senso, como instrumento dela. O pressuposto do ensino para além da transmissão de conteúdos é outro deles, defendido em Freire por esse princípio propriamente dito, através da colocação de que “ensinar não é transferir conhecimento” repetindo-se diversas vezes nas obras analisadas, denunciando a educação bancária, e também no princípio da curiosidade. A coerência é outro entre os preceitos da EDH defendidos por Freire em mais de um de seus princípios, sendo eles o da coerência propriamente dita, o do comprometimento do educador, o da luta em defesa dos direitos dos educadores e o da tomada consciente de decisões. O último deles é o da formação dos educadores, defendida em Freire pelo princípio da formação propriamente dita e da apreensão da realidade.

A partir das discussões e reflexões trazidas nesta pesquisa, é possível observar que as argumentações levantadas contra as contribuições de Paulo Freire para a educação brasileira, por exemplo no citado Projeto de Lei que visa a revogação de seu título de patrono, não procedem, ao considerar que suas ideias não oferecem caminhos e conhecimentos específicos para o trabalho docente e que a politicidade de seus pressupostos não corresponde às necessidades educacionais brasileiras.

Evidenciou-se nas análises e reflexões desta pesquisa muitas convergências entre a EDH e a pedagogia freireana, a partir das quais é possível concluir que há uma defesa da EDH na concepção pedagógica de Paulo Freire, e que assim, a rejeição à pedagogia de Freire constitui sério risco de rejeição aos princípios da EDH, cuja importância para a cidadania e para a construção de uma realidade favorável à dignidade humana já foram discutidas nos capítulos anteriores deste

trabalho. Faz-se necessário, portanto, que os princípios da Educação em Direitos Humanos sejam efetivados no contexto escolar brasileiro, expandindo-se para outras esferas, de forma a que concepções equivocadas sejam reconstruídas, no sentido de que a dignidade humana, sem restrições, seja objetivada nas práticas pedagógicas e em nossa sociedade como um todo.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BENITES, A. **Paulo Freire, o patrono da educação duas vezes perseguido pelo autoritarismo**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-09-19/paulo-freire-o-patrono-da-educacao-duas-vezes-perseguido-pelo-autoritarismo.html>. Acesso em: 30 set. 2021.

BERMÚDEZ, A. C. **Quem é Paulo Freire, educador brasileiro que virou alvo de Bolsonaro**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/12/18/quem-e-paulo-freire-educador-brasileiro-que-viceu-alvo-de-bolsonaro.htm>. Acesso em: 30 set. 2021.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. [Brasília], 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos>. Acesso em: 04 jan. 2021.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 04 jan. 2021.

BRASIL. **PL 1930/2019**. Revoga a Lei nº 12.612, de 13 de abril 2012, que declara Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2196336>. Acesso em: 04 jan. 2021.

BRASIL. **PL 2589/2019**. Revoga a Lei nº 12.612, de 13 de abril 2012, que declara Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2199675>. Acesso em: 04 jan. 2021.

BRASIL. **PL 2589/2019 [inteiro teor]**. Revoga a Lei nº 12.612, de 13 de abril 2012, que declara Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=node0qinjw8fh4o7jghax9z46j6c33711901.node0?codteor=1739289&filename=PL+2589/2019](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node0qinjw8fh4o7jghax9z46j6c33711901.node0?codteor=1739289&filename=PL+2589/2019). Acesso em: 04 fev. 2022.

BRASIL. **Sugestão nº 47, de 2017**. Revogação da Lei que institui Paulo Freire patrono da educação brasileira (Lei 12612). Brasília, DF: Senado Federal, 2017.

Disponível em:

<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/131196>. Acesso em: 04 jan. 2021.

BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 1 (79), p. 155-177, jan./abr. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/kBxPw6PW5kxtgJBfWMBXPhy/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2021.

CANDAU, V. M. F. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJywL/?lang=pt>. Acesso em: 08 set. 2021.

CARVALHO, S. M. G.; PIO, P. M. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/ago. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/zpsDMKRZvTM3BwNSZLb8Cqp/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2021.

CLAUDE, R. P. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 36-63, 2005.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/Ts7CK9xQgFjBwJP5DRBFvJs/?lang=pt>. Acesso em: 08 set. 2021.

DIMENSTEIN, G. **Bolsonaro quer tirar título de patrono da educação de Freire**. [S.l.], 2019. Disponível em:

<https://catracalivre.com.br/dimenstein/bolsonaro-quer-tirar-titulo-de-patrono-da-educacao-de-freire/>. Acesso em: 04 jan. 2021.

ESTÊVÃO, C. V. Democracia, direitos humanos e educação: para uma perspectiva crítica de educação para os direitos humanos. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n.17, p. 11-30, 2011. Disponível em:

[http://www.scielo.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502011000100002&lang=pt](http://www.scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000100002&lang=pt). Acesso em: 09 set. 2021.

FREIRE, A. M. A. Orelha. In: FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, A. M. A. Palavra aberta - o legado da obra de Paulo Freire para a educação global contra-hegemônica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-10, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/ZspHkgFNJKzKK6qP3NRbzJw/?lang=pt>. Acesso em: 09 set. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60.

ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/10.-Pedagogia-da-Esperan%C3%A7a.pdf>. Acesso em: 16 set. 2021.

GARCIA, E. Pesquisa bibliográfica *versus* revisão bibliográfica - uma discussão necessária. **Revista Línguas & Letras**. Cascavel, v. 17, n. 35, p. 291-294, 2016.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GORCZEWSKI, C.; TAUCHEN, G. Educação em direitos humanos: para uma cultura da paz. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 66-74, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2760>. Acesso em: 30 dez. 2020.

GUEDES, J. V.; SILVA, A. M. F.; GARCIA, L. T. S. Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 250, p.580-595, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Vnb6QkC3m7fSsxV6CDqjpcw/?lang=pt>. Acesso em: 09 set. 2021.

KING JR., M. L. **Strenght to love**. Nova York: Harper & Row, 1963. Disponível em: <https://philosophyofsexlove.files.wordpress.com/2019/01/king-strength-to-love.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2021.

KLEIN, A. M.; D'ÁGUA, S. L. A educação em direitos humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas de São Paulo. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 277-292, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y3drNKqrSdrbzMkncJZP8Mt/?lang=pt>. Acesso em: 09 set. 2021.

MACIEL, K. F. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6519>. Acesso em: 08 fev. 2021.

MARINHO, D. G. A.; GONÇALVES, L. G. A contribuição de Paulo Freire e a aproximação com os direitos humanos na práxis educativa da CEPLAR (1960-1964). **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 15, n. 2, p. 110-126, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/34488>. Acesso em: 30 dez. 2020.

MCCOWAN, T. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos

humanos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 25-46, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MnTnDJqDFVS49DqsCXrdwRg/?lang=pt>. Acesso em: 08 set. 2021.

NEVES, C. A. B. Direitos humanos e educação: a polêmica em torno da prova de redação do ENEM 2015 e 2017. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n(57.2), p. 731-755, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/fGNRsbXvrjzjKLWPWt3GYTP/?lang=pt>. Acesso em: 09 set. 2021.

PADILHA, P. R. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v.1, n. 2, p. 23-35, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-FziZWNnkXAJ:https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/download/1541/1575+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 29 dez. 2020.

PINI, F. R. Educação popular em direitos humanos no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos: uma experiência do projeto MOVA-Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.35, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/jHc5dNLjnXqTwP4V8XxrwKF/?lang=pt>. Acesso em: 09 set. 2021.

PITANO, S. C.; STRECK, D. R.; MORETTI, C. Z. As tramas da participação na pedagogia freireana: fundamentos para uma democracia radical. **Civitas**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 109-118, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/cMwnDtnmMBpdF3TvGbCthxF/?lang=pt>. Acesso em: 09 set. 2021.

PIZZANI, L.; SILVA, R. C.; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v.10, n.2, p. 53-66, jul./dez. 2012. Disponível em: [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:5-6JPO00TSQJ:https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/download/1896/pdf\\_28/2549+&cd=5&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:5-6JPO00TSQJ:https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/download/1896/pdf_28/2549+&cd=5&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br). Acesso em: 11 jan. 2021.

RAMOS, A. H. Educação em direitos humanos: local da diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 191-213, jan-abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45FsKkzJ8dTb8GDdPn7ywcD/?lang=pt>. Acesso em: 08 set. 2021.

REZENDE, M. J. Caderno Educação em Direitos Humanos e governança: algumas similitudes com documentos da UNESCO e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/NgM7D5r9CBgYRpTqpSJ8StF/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 08 set. 2021.

ROCHA, M. **Justiça proíbe governo Bolsonaro de 'atentar contra dignidade' de Paulo Freire**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2021/09/justica-proibe-governo-bolsonaro-de-atentar-contradignidade-de-paulo-freire.shtml>. Acesso em: 30 set. 2021.

ROSAS, A. S. Direitos humanos e cidadania em Paulo Freire. **Travessia**, Olinda, v. 1, p. 73-86, 2006. Disponível em: <http://forumeja.org.br/am/sites/forumeja.org.br.am/files/DH%20e%20Cidadania%20por%20Agostinho%20Rosas.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SCOCUGLIA, A. C. Origens e perspectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 25-37, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/TqdXqkcGMYYXqG3xDdgRtmwv/?lang=pt>. Acesso em: 09 set. 2021.

SILVA, C. T. R.; BANDEIRA, J. A. R.; MENEZES, A. B. N. T. Educação para uma cultura de direitos humanos: compartilhamento intersubjetivo de valores. **SciELO Preprints**, São Paulo, 2021. Preprint. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2275/3934>. Acesso em: 08 set. 2021.

SOUZA, K. R.; MENDONÇA, A. L. O. A atualidade da 'Pedagogia do Oprimido' nos seus 50 anos: a pedagogia da revolução de Paulo Freire. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 1-12, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/WTSyGbbmypoL7PWfVDKtYvm/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2021.

ZLUHAN, M. R.; RAITZ, T. R. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 31-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/zrxjQZWMYfQbzTW58rjSJQt/?lang=pt>. Acesso em: 09 set. 2021.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.