



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA DECOLONIAL E DIREITOS HUMANOS:

reflexões sobre utopia e emancipação em Paulo Freire

EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA DECOLONIAL Y DERECHOS HUMANOS:

reflexiones sobre utopía y emancipación en Paulo Freire

EDUCATION, DECOLONIAL PEDAGOGY AND HUMAN RIGHTS:

reflections on utopia and emancipation in Paulo Freire

Eduardo C. B. Bittar
Universidade de São Paulo – USP
edubittar@uol.com.br

Resumo: Este artigo analisa a importância do conceito de *utopia*, enquanto atrelado à ideia de *esperança*, desenvolvido pelo pensamento do educador Paulo Freire. O artigo integra as iniciativas de celebração do centenário de Paulo Freire (1921-2021), procurando ressaltar a originalidade e a especificidade de sua luta em face da opressão social, das injustiças e das violências. Na busca pela autenticidade, a produção do sujeito emancipado não é uma tarefa externa ao próprio sujeito, por isso, a tarefa da educação é a de mobilizar as condições para o exercício de uma consciência emancipada. Esta é vista como condição para o processo de construção da cidadania, da autonomia e da democracia. Isso significa a passagem da 'inexperiência democrática' à 'experiência democrática', por sujeitos que agem na história, em favor de uma sociedade descolonizada de seu passado opressor e propensa à busca por justiça. O diálogo e a criticidade são os instrumentos de uma educação voltada para a cidadania e para a transformação social. É neste quadro de análise que a pedagogia freireana faz-se uma pedagogia decolonial, o que a conecta com a dimensão das lutas pelos direitos humanos. Nisto, a pedagogia freireana abre um caminho de enorme importância para as tarefas atuais da educação em direitos humanos.

Palavras-chave: Educação. Democracia. Direitos Humanos.

Resumen: Este artículo analiza la importancia del concepto de utopía, vinculado a la idea de esperanza, desarrollada por el pensamiento del educador Paulo Freire. El artículo integra las iniciativas para celebrar el centenario de Paulo Freire (1921-2021), buscando enfatizar la originalidad y especificidad de su lucha frente a la opresión social, la injusticia y la violencia. En la búsqueda de la autenticidad, la producción del sujeto emancipado no es una tarea externa al sujeto mismo, por tanto, la tarea de la educación es movilizar las condiciones para el ejercicio de una conciencia emancipada. Esto se ve como una condición para el proceso de construcción de ciudadanía, autonomía y democracia. Esto significa el paso de la 'inexperiencia democrática' a la 'experiencia democrática', por sujetos que actúan en la historia, a favor de una sociedad descolonizada de su pasado opresivo y propensa a la búsqueda de la justicia. El diálogo y la criticidad son los instrumentos de la educación orientados a la ciudadanía y la transformación social. Es en este marco de análisis donde la pedagogía



de Freire se convierte en una pedagogía descolonial, que la conecta con la dimensión de las luchas por los derechos humanos. En esto, la pedagogía freireana abre un camino de enorme importancia para las tareas actuales de educación en derechos humanos.

Palabras clave: Educación. Democracia. Derechos humanos.

Abstract: This article analyzes the importance of the concept of *utopia*, while linked to the idea of hope, developed by the thought of the Brazilian educator Paulo Freire. As part of the initiatives to celebrate Paulo Freire's centenary (1921-2021), this article seeks to highlight the originality and specificity of his struggle in the face of social oppression, injustices and violences. In the search for authenticity, the production of the emancipated subject is not a task external to the subject itself, therefore, the task of education is to mobilize the conditions for the exercise of an emancipated conscience. This is seen as a condition for the process of building citizenship, autonomy and democracy. This means the transition from 'democratic inexperience' to 'democratic experience', by subjects who act in history, in favor of a decolonized society from its oppressive past and prone to the search for justice. Dialogue and criticality are the instruments of an education focused on citizenship and social transformation. It is within this framework of analysis that Freire's pedagogy becomes a decolonial pedagogy, which connects it with the dimension of the struggles for human rights. In this, Freire's pedagogy is an extremely important path for the current tasks of human rights education.

KeyWords: Education. Citizenship. Human Rights.

1. Esperança, utopia e transformação social

A recusa à opressão, à injustiça, à ignorância e à desigualdade é o impulso primordial que mobiliza a formulação do conceito de *utopia*, no interior do pensamento do educador Paulo Freire. Aqui, a *utopia* (*ou-topós*) tem pouco a ver com *lugar-nenhum*, com *lugar-distante*, ou com *lugar-impossível*. A busca por um *lugar-nenhum* levaria a uma atitude vazia, à busca por um *lugar-distante* que faria do futuro o mestre do presente, sabendo-se que a busca por um *lugar-distante* faria dos obstáculos à *práxis* emancipadora algo intransponível. Ainda que a atitude de quem busca um horizonte utópico implique num certo deslocamento da realidade - este 'estar fora do mundo' para colocar-se dentro novamente, pois implica a denúncia do que 'está' e o anúncio do que 'deve ser', tendo-se em vista o que afirma o educador Paulo Freire na palestra proferida em 1984, intitulada *Utopia e poder* -,¹ a *utopia* deve ser pensada no concreto,² e não no abstrato, assim como deve ser localizada nas

¹"A postura utópica implica um 'estar fora do mundo'. Mas, isto não significa que a utopia seja irrealizável. Pelo contrário, a utopia é a unidade dialética entre a denúncia do que está ocorrendo e o anúncio do que deve ser" (Freire, *Utopia (ideologia) e poder*, Palestra proferida por Paulo Freire na PUC-SP, em 12.05.1984. Disponível em <https://www.acervo.paulofreire.org>. Acesso em 30.03.2021, p. 07).

²"A utopia, para Freire, se caracteriza como um modo de estar-sendo-no-mundo, que exige um conhecimento da realidade, pois conhecer é possibilidade de 'pro-jetar', lançar-se adiante, buscar. O homem busca porque não está completamente 'acabado', por ser 'inconcluso', por 'esperar'. A esperança é o eixo que faz do homem um ser capaz de caminhar para a frente na realização da sua história" (Felipe, O conceito de utopia na proposta paulofreireana, in *Revista de Ciências Humanas*, v. 03, n. 06, 1984, p. 69).



possibilidades do presente - de um 'presente-ausente', mas 'potente' - e, por isso, não deslocada para o futuro.

Essa percepção permite identificar que o conceito de *utopia* está contornado pela ideia de esperança.³ A *utopia* é filha da esperança, de uma esperança crítica,⁴ que se distancia tanto do pessimismo derrotista quanto da espera vã. Nas *Primeiras Palavras*, da *Pedagogia da esperança* (1992), pode-se ler o que Paulo Freire afirma: “É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã”.⁵ Mais ainda, se pode ler: “A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica”.⁶ Se a *utopia* é filha da esperança, deve-se igualmente afirmar que não há sonho sem esperança; e, sem sonho e nem esperança, não há mudança possível.⁷ A função do sonho é alimentar a formação de um *outro futuro*,⁸ a função da esperança é a de alimentar o fogo de busca pelo sonho; sem isso, a sociedade se desmancha em presentificação sem devir, e se desfaz na resignação de um futuro marchetado à luz do presente.

Na *Pedagogía de la indignación* (1997), na *Carta II (Del derecho y del deber de cambiar el mundo)*, Paulo Freire irá afirmar: “Lo que no es posible, sin embargo, es pensar en transformar el mundo sin sueños, sin utopia o sin proyecto”.⁹ Para que o educador Paulo Freire possa afirmar isso, é necessário que parta de uma concepção específica de história. E esta concepção é, necessariamente, dialética.¹⁰ Assim, não há nada dado na história, de forma determinista, que não possa ser mudado; então, a mudança requerida pela *atitude utópica* é possível, desde que haja sonho, e que o sonho se nutra de esperança, pois o

³“Relacionando a utopia com a esperança, Freire afirma que a matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano” (Lopes, Aranha, *Pedagogia da utopia: um diálogo entre Paulo Freire e Ernst Bloch*, in *Movimento: Revista de Educação*, ano 4, n. 07, jul.-dez., 2017, p. 141).

⁴“Precisamos da esperança crítica, como o peixe precisa da água despoluída” (Freire, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, 9.ed., 1992, p. 10).

⁵Freire, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, 9.ed., 1992, p. 11.

⁶Freire, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, 9.ed., 1992, p. 10.

⁷“Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança” (Freire, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, 9.ed., 1992, p. 91).

⁸“El futuro no nos hace. Somos nosotros quienes nos rehacemos en la lucha para hacer el futuro” (Freire, *Pedagogia de la indignación: cartas pedagógicas em um mundo revuelto*, 2013, p. 68).

⁹Freire, *Pedagogia de la indignación: cartas pedagógicas em um mundo revuelto*, 2013, p. 65.

¹⁰“Seu pensamento é humanista e dialético” (Gadotti, *Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação*, in *Congresso Internacional*, Portugal (Évora), 2000, p. 04).



homem é (*existe*), na *história* (*tempo*).¹¹ Nem a injustiça, nem a opressão, nem a ignorância estão escritas de forma inexorável na história.¹² É exatamente por isso que a mudança é possível, o que faz da transformação social uma conquista,¹³ enquanto fruto da luta por justiça, por liberdade e por saber.¹⁴

No entanto, é importante que se tenha presente que Paulo Freire não traça os quadrantes de uma sociedade ideal; algo muito comum na tradição das filosofias utópicas é a definição, dada pela teoria, dos contornos da sociedade ideal. Mas, Paulo Freire não incorre no erro de definir o futuro; sua atitude teórica é a de quem deixa a história ser vista como processo, e nisto, a sociedade que se faz é aquela que impõe *negatividade* e *recusa* à injustiça, à opressão e à ignorância, e que impõe *positividade* e *organização* em favor da justiça, da liberdade e do saber. Não havendo uma *utopia* dirigida por uma busca míope e intolerante em torno de uma *sociedade-modelo*, forjada pelo teórico no gabinete das ideias, em Paulo Freire, há sim uma sociedade melhor do que a que se conhece, enquanto potência, e que pode ser forjada de luta conjunta de homens e mulheres, na medida de nossa própria incompletude. A *utopia* não está marcada por uma *fatalidade histórica*, mas está sim guiada pela luta de homens e mulheres.

Mas, se não há uma *sociedade-modelo* a orientar a ação social de homens e mulheres, deve-se, no entanto, perceber que a sociedade melhor já é, naquilo em que deixa para trás o ódio, e assume a paz, naquilo em que deixa para trás a injustiça, e assume a justiça, e, também, naquilo em que deixa para trás o autoritarismo, e assume a democracia. Assim, a própria *condição humana* na história é vista como processo,¹⁵ tendo-se presente a marca de nossa própria *transitividade*; somos feitos de história, mas também fazemos a história. Na

¹¹“O homem existe - *existere* - no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se” (Freire, *Educação como prática da liberdade*, 26. ed., 2002, p. 49).

¹²“Libertação e opressão, porém, não se acham inscritas uma e outra, na história, como algo inexorável. Da mesma forma a *natureza humana*, gerando-se na história, não tem inscrita nela o *ser mais*, a *humanização*, a não ser como *vocação* de que o seu contrário é *distorção* na história” (Freire, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, 9.ed., 1992, p. 100).

¹³“A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca” (Freire, *Pedagogia do oprimido*, 35.ed., 2003, p. 34).

¹⁴“É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade” (Freire, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, 9.ed., 1992, p. 100).

¹⁵“O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O *sonho* é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz” (Freire, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, 9.ed., 1992, p. 99).



Pedagogia da autonomia, se pode ler: “A inexorabilidade do futuro é a negação da História”.¹⁶ Nestes termos, não estamos puramente condicionados pela história, pois também podemos transformá-la; não estamos impotentes ante a história, pois ela também é fruto de nossas ações. A transformação da sociedade é potente para forjar um novo futuro, mas o futuro não se curva a ser fruto da mera vontade transformadora.

Assim, o *horizonte utópico* persiste como possibilidade ao alcance da ação social. Em seu interior, mora uma forma específica de *utopia* que esse elabora na medida da desrepressão da consciência e da emancipação da opressão. Por isso, se não há uma *sociedade-modelo*, que Paulo Freire recusa por não querer se colocar como intelectual acima da história, e se não há uma *utopia-objeto*, que Paulo Freire recusa por não querer fechar o *horizonte utópico* numa leitura objetualizada de suas fronteiras, há, no entanto, uma *utopia* crítica, história e aberta. Esta aponta para as tarefas concretas de *humanização*, *emancipação* e *democratização*. Ela permite identificar no presente a opressão, a dominação, a não cidadania, o não diálogo, o autoritarismo, a inexperiência democrática, a injustiça, a indignidade. Ao identificar estes traços na vida social, é possível projetar, e, nesse sentido, buscar realizar pela luta social, a liberdade, a autonomia, a cidadania, o diálogo, a experiência democrática, a justiça, a dignidade. Assim, o *horizonte utópico* não está marcado por uma borrada imagem mental projetiva, enquanto fruto da imaginação do intelectual, mas pela clareza e limpidez das imagens reais de sujeitos cujas biografias foram atravessadas pelos *desvalores* do presente. Por isso, o *horizonte utópico* pode se redefinir à luz dos *valores* biófilos que não reduzem ‘sujeitos’ a ‘coisas’, mas fazem destes sujeitos autores(as) de seus destinos.

2. Pedagogia decolonial e descolonização da consciência

2.1. Pedagogia decolonial e padrão colonial de poder

A pedagogia de Paulo Freire é, por definição, decolonial.¹⁷ Ela não somente carrega os conceitos, mas, sobretudo, a atitude de um pensamento decolonial. Na Nota de

¹⁶Freire, *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa, 25. ed., 2002, ps. 80-81.

¹⁷A este respeito, consulte-se Mota Neto, Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana, in *Folios*, jul. 2018, (48), ps. 3-13.



Esclarecimento inicial, datada de 1965, e escrita em Santiago (Chile), ao livro *Educação como prática da liberdade*, Paulo Freire é explícito na utilização do termo ‘descolonização’, ao afirmar: “Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História. Opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se ‘descolonizasse’ cada vez mais”.¹⁸ Com estas palavras, manifesta a sua explícita posição teórico-prática, para que não se recaia no erro de impor-lhe uma releitura contemporânea e adaptativa da genuinidade de sua contribuição. Por isso, pode ser qualificada como um dos mais qualificados esforços, na tradição do pensamento brasileiro, de busca por autonomia, autenticidade e luta contra a subalternidade. Os seus esforços teórico-pedagógicos estão profundamente marcados pela vocação de emancipação da opressão colonial, cujas evidências empíricas permanecem presentes e podem ser colhidas na realidade brasileira atual.¹⁹ Na *Apresentação* ao livro *Direitos Humanos e educação libertadora*, a educadora Ana Maria Araújo Freire irá exatamente apontar esta como sendo uma das características centrais de todo o esforço do trabalho de Paulo Freire, ao longo de sua vida.²⁰

E, quando se trata de pensar em opressão colonial, ressaltam-se os conceitos de ‘colonialidade’ - da forma como foi desenvolvido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano - e de ‘modernidade’, sabendo-se que a ‘colonialidade’ corresponde à face oculta da modernidade europeia.²¹ Assim, é em meio a um concerto maior de estudos decoloniais que se inscrevem os esforços de Paulo Freire. No evoluir de sua obra, a mais profunda semente de toda a reflexão pedagógica decolonial se encontra em sua Tese acadêmica, intitulada *Educação e atualidade brasileira* (1959), de onde se extrai o núcleo sociológico e histórico de problematização, que consente a reflexão posterior que se consolidará na *Educação como prática da liberdade* (1967) e, finalmente, na *Pedagogia do oprimido* (1974). No entanto, é

¹⁸Freire, *Educação como prática da liberdade*, 26. ed., 2002, p. 43.

¹⁹“No entanto, essa afirmação não é suficiente em contextos sociais como o nosso e da maioria dos países da América Latina, com sociedades historicamente estruturadas a partir da exclusão do outro - o diferente - especialmente os(as) negros(as), os(as) indígenas, os(as) pobres, considerados(as) muitas vezes inferiores, descartáveis” (Candau, Paulo, Andrade, Lucinda, Sacavino, Amorim, *Educação em direitos humanos e formação de professores(as)*, 2013, p. 40).

²⁰“Portanto, a escravidão negra, a aculturação dos indígenas, a submissão e o maltrato das mulheres solidificaram historicamente a negação, intencional e sistemática, dos Direitos Humanos à maioria dos brasileiros e brasileiras” (Freire, *Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo* (FREIRE, Ana Maria Araújo; MENDONÇA, Erasto Fortes), 2.ed., 2020, ps. 17-18).

²¹“A tese básica - no universo específico do discurso tal como foi especificado - é a seguinte: a ‘modernidade’ é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a ‘colonialidade’” (Mignolo, *Colonialidade, O lado mais escuro da modernidade*, 2017, p. 02).



possível afirmar que o espírito militantemente decolonial atravessa todo o conjunto de sua obra, e, talvez, não esteja ausente de nenhum de seus escritos. A título de exemplo, nas *Primeiras Palavras, da Pedagogia da esperança*, ao deter-se sobre a questão se o Brasil teria alguma relação intrínseca com comportamentos escandalosos e violentos, a sua resposta não é outra senão a de que não determos o privilégio de sermos um povo marcado por tais características, citando o primeiro mundo e o colonialismo.²²

Em *Educação e atualidade brasileira* (1959), o educador Paulo Freire está plenamente consciente de que o que define a identidade da educação brasileira é o que ele chama de ‘inexperiência democrática’.²³ A colonização de exploração, a grande propriedade, a escravidão irão formar o caldo para a ‘inexperiência democrática’.²⁴ O processo de colonização do Brasil por Portugal foi marcado por uma atitude de exploração da terra - o que implica o divórcio do homem com a terra, e não o vínculo do homem com a terra -, na medida em que se realizou como uma empreitada comercial, sem vocação e nem incentivo para a formação de uma civilização.²⁵ A análise de Paulo Freire está perfeitamente sincronizada com a expressão de tantas outras análises elaboradas por sociólogos, historiadores e filósofos, a respeito do processo de colonização do Brasil. Em *Os donos do poder*, o jurista brasileiro Raimundo Faoro aponta para o uso da terra como uma manifestação do sistema de feitorias português.²⁶ Em *Políticas da inimizade*, o filósofo camaronês Achille Mbembe constata a co-

²²“O primeiro mundo foi sempre exemplar em escândalos de toda espécie, sempre foi modelo de malvadez, de exploração. Pense-se apenas no colonialismo, nos massacres dos povos invadidos, subjugados, colonizados; nas guerras deste século, na discriminação racial, vergonhosa e aviltante, na rapinagem por ele perpetrada. Não, não temos o privilégio da desonestidade, mas já não podemos compactuar com os escândalos que nos fere no profundo de nós” (Freire, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, 9.ed., 1992, p. 12).

²³“Na análise de nossa atualidade, ressaltamos, inicialmente, uma das mais presentes marcas de nosso acontecer histórico - a nossa ‘inexperiência democrática’, situada originariamente no ‘ontem’ de nossa história. No tipo de formação que tivemos” (Freire, *Educação e atualidade brasileira*, 2. ed., 2002, p. 59).

²⁴“‘Inexperiência democrática’ enraizada em verdadeiros complexos culturais. Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o ‘poder do senhor’ se alongava ‘das terras às gentes também’, e do trabalho escravo, inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro” (Freire, *Educação e atualidade brasileira*, 2. ed., 2002, p. 61).

²⁵Em duas obras diferentes, o conceito aparece claramente demarcado: “A nossa colonização foi sobretudo uma empreitada comercial. Os nossos colonizadores não tiveram - e dificilmente poderia ter tido - intenção de criar na terra descoberta, uma civilização” (Freire, *Educação e atualidade brasileira*, 2. ed., 2002, p. 61); “A nossa colonização foi, sobretudo, uma empreitada comercial. Os nossos colonizadores não tiveram - e dificilmente poderiam ter tido - intenção de criar, na terra descoberta, uma civilização. Interessava-lhes a exploração comercial da terra” (Freire, *Educação como prática da liberdade*, 26. ed., 2002, p. 75).

²⁶A colonização implantada por dom João III, não se desvincula, portanto, do momento europeu, nem desvia da rota mercantil portuguesa. Significou um ajustamento, um corretivo, um aperfeiçoamento do sistema das



originalidade entre a formação do mercantilismo europeu e a escravidão africana.²⁷ Em *Cidadania no Brasil*, o historiador brasileiro José Murilo de Carvalho aponta, enquanto resultado deste processo de dominação colonial, para a completa ausência de cidadania no período da independência.²⁸

É assim que a questão do poder colonial se coloca no centro das reflexões de Paulo Freire. Em *Educação e atualidade brasileira* (1959), ele irá afirmar: “Sempre o homem esmagado pelo poder. Poder do senhor de terras. Poder dos governadores gerais, dos capitães generais, dos vice-reis, do capitão-mor”.²⁹ Ora, o poder colonial implica uma forma de dominação político-econômica produtora da inferiorização do colonizado pelo colonizador. Aqui está uma importante chave conceitual, qual seja, a compreensão do conceito de *‘patrón colonial de poder’*, da forma como foi concebido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, e desenvolvido pelo semiólogo argentino Walter Mignolo.³⁰ E isso porque o poder colonial (*‘patrón colonial de poder’*), herdado do processo de colonização, permite que europeus dominem não-europeus (índios e negros), de forma a internalizar ‘formas de dominação’ que se perpetuam na ação social inconsciente de sua forma de ser. Neste modelo de dominação, a diferença entre os indivíduos e a concentração de poder serão característicos do processo de colonização.³¹

2.2. Pedagogia decolonial, invasão cultural e inautenticidade

Não se haveria de passar por esse processo de colonização, sem que isto deixasse profundas marcas e traços no interior dos valores, das consciências e das práticas. Na medida

feitorias. Feitorias que se prolongam no engenho de açúcar, depois de se haverem constituído sobre o pau-brasil” (Faoro, *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*, 5.ed., 2012, p. 135).

²⁷“São eles a colonização (iniciada no começo do século XVI com a conquista das Américas) e o tráfico de escravos negros. Tanto o comércio negreiro como a colonização coincidiram em grande medida com a formação do pensamento mercantilista no Ocidente, estando quiçá, pura e simplesmente, na sua origem” (Mbembe, *Políticas da inimizade*, 2017, p. 22).

²⁸“À época da independência, não havia cidadãos brasileiros, nem pátria brasileira” (Carvalho, *Cidadania no Brasil: o longo caminho*, 21.ed., 2016, p. 24).

²⁹Freire, *Educação e atualidade brasileira*, 2. ed., 2002, p. 69.

³⁰“Na sua formulação original por Quijano, o ‘patrón colonial de poder’ (matriz colonial de poder) foi descrito como quatro domínios inter-relacionados: controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade” (Mignolo, *Colonialidade, O lado mais escuro da modernidade*, 2017, p. 05).

³¹“Imperou no nosso território uma grande bastardia jurídica, a total falta de direitos de alguns ante a imensa concentração de poderes nas mãos de outros” (Schwarcz, *Sobre o autoritarismo brasileiro*, 2019, p. 27).



em que gravitamos em torno da autoridade externa,³² o desenvolvimento de nossa autonomia tornou-se escassamente passível de se formar. Assim, a ‘inautenticidade’ passa a ser uma característica cultural dos povos colonizados,³³ de modo que a ‘docilidade’, a ‘passividade’ do povo brasileiro, além da ‘visão fatalista de história’, irão aparecer em *Pedagogia do oprimido* (1974) não propriamente como características naturais de homens e mulheres, mas como características construídas, dentro de um processo de dominação.³⁴ Daí, um conjunto de ‘mitos’ que circundam o horizonte cultural de brasileiros e brasileiras.³⁵ Estes ‘mitos’ persistem até hoje,³⁶ e vão se perpetuando de geração em geração, criando uma auto-imagem enganosa a respeito de nós e de nossa própria história, como se pode verificar pela análise empreendida pela antropóloga e historiadora Lilia Schwarcz.³⁷

Por isso, ante a questão da ‘invasão cultural’ - discutida por ser, ao mesmo tempo, forma de dominação e tática da dominação -,³⁸ a preocupação de Paulo Freire, na *Pedagogia do Oprimido* (1974) não poderia ser outra, senão a de apontar para o Brasil como uma sociedade dual, marcada pela dependência, carecendo de operar a virada na direção de se tornar um ‘ser para si’. É assim que afirma: “A contradição principal das sociedades duais é, realmente, esta - a das relações de dependência que se estabelecem entre elas e a sociedade metropolitana. Enquanto não superam esta contradição, não são ‘seres para si’ e, não o sendo, não se desenvolvem”.³⁹ Continuar a dar crédito à própria ‘inferioridade’ seria persistir

³²“Não será exagero falar-se de um centro de gravitação de nossa vida privada e pública, situado no poder externo, na autoridade externa. Do senhor das terras. Das representações do poder político. Dos fiscais da Coroa, no Brasil Colônia. Dos representantes do Poder Central, no Brasil Império” (Freire, *Educação como prática da liberdade*, 26. ed., 2002, p. 79).

³³“Os povos de formação colonial, alienados em suas formas de cultura, parecem viver sua inautenticidade decorrente daquela alienação, de modo geral, em duas etapas diferentes, com posições também diferentes, antes de se fazerem autênticos” (Freire, *Educação e atualidade brasileira*, 2. ed., 2002, p. 55).

³⁴“Este fatalismo, alongado em docilidade, é fruto de uma situação histórica e sociológica e não um traço essencial da forma de ser do povo” (Freire, *Pedagogia do oprimido*, 35.ed., 2003, p. 49).

³⁵Cf. Freire, *Pedagogia do oprimido*, 35.ed., 2003, p. 137.

³⁶“O conhecimento ‘crítico’ destas marcas demonstrará como, muitas dentre elas, umas, que se formaram lentamente em toda a nossa vida colonial e que se exteriorizam ainda hoje em disposições mentais, e algumas outras, provocadas por fatos novos, vêm se fazendo antinômicas” (Freire, *Educação e atualidade brasileira*, 2. ed., 2002, p. 25).

³⁷“E, por aqui, a história do dia a dia costuma sustentar-se a partir de quatro pressupostos tão básicos como falaciosos. O primeiro deles leva a supor que este seja, unicamente, um país harmônico e sem conflitos. O segundo, que o brasileiro seria avesso a qualquer forma de hierarquia, respondendo às adversidades sempre com uma grande informalidade e igualdade. O terceiro, que somos uma democracia plena, na qual inexistiriam ódios raciais, de religião e de gênero. O quarto, que nossa natureza seria tão especial, que nos assegurarai a viver num paraíso. Por sinal, até segunda ordem, Deus (também) é brasileiro” (Schwarcz, *Sobre o autoritarismo brasileiro*, 2019, p. 22).

³⁸“A invasão cultural tem uma dupla face. De um lado, é já dominação; de outro, é tática de dominação” (Freire, *Pedagogia do oprimido*, 35.ed., 2003, p. 150).

³⁹Freire, *Pedagogia do oprimido*, 35. ed., 2003, p. 160.



no erro de 'ser para outro',⁴⁰ perdendo-se a chance de caminhar em direção à autonomia. Por isso, Paulo Freire afirma: "Uma condição básica ao êxito da invasão cultural é o conhecimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca".⁴¹

Por isso, é de decisiva importância a tarefa de libertar a cultura dos das sequelas e cicatrizes que nos fazem reféns permanentes do colonizador. É nesta medida que descolonizar a consciência da opressão é uma tarefa do pensamento crítico. Igualmente, descolonizar a violência internalizada pelos oprimidos é um dever da educação transformadora. No interior da *Pedagogia do Oprimido* (1974), está claro que o opressor coloniza o *ser* do oprimido, transformando-o em apêndice das *coisas*. É deste modo que os oprimidos perdem a possibilidade de *ser*, sendo tarefa da educação transformadora a busca do 'direito de ser'.⁴² Esse 'direito de ser' não é uma doação, mas uma conquista, e a busca por sua implementação implica o reconhecimento da vocação de todo indivíduo por *ser mais*.⁴³ Assim, do ponto de vista da transformação da consciência, a transição do *estado coisificado* ao *estado humanizado* - lembrando-se da aproximação operada por Paulo Freire, na *Pedagogia do Oprimido* (1974), com o pensamento do teórico frankfurtiano Erich Fromm,⁴⁴ para quem a *coisificação* implica em atitude necrófila e a *humanização* em atitude biófila -,⁴⁵ implica o exercício do 'direito de ser' e evoca as tarefas da liberdade.⁴⁶ A isto se pode chamar descolonização da consciência, uma tarefa que está, evidentemente, instituída no interior de uma educação para a transformação social.

⁴⁰"Uma condição básica ao êxito da invasão cultural é o conhecimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca" (Freire, *Pedagogia do oprimido*, 35. ed., 2003, p. 150).

⁴¹Freire, *Pedagogia do oprimido*, 35. ed., 2003, p. 150.

⁴²"Enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de *ser*, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do direito de ser" (Freire, *Pedagogia do oprimido*, 35. ed., 2003, p. 43).

⁴³"Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*" (Freire, *Pedagogia do oprimido*, 35. ed., 2003, p. 52).

⁴⁴"A biofilia é o amor apaixonado pela vida e por tudo aquilo que é vivo; é a sede de um crescimento complementar, numa pessoa, planta, ideia ou grupo social. A pessoa biofilia prefere construir a guardar. Quer ser mais, em vez de ter mais" (Fromm, *Anatomia da destrutividade humana*, 2. ed., 1987, p. 486).

⁴⁵"Dela, que parte de uma compreensão falha dos homens - reduzidos a meras coisas -, não se pode esperar que provoque o desenvolvimento do que Fromm chama de biofilia, mas o desenvolvimento de seu contrário, a necrofilia" (Freire, *Pedagogia do oprimido*, 35. ed., 2003, p. 65).

⁴⁶"Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao *ser mais*, à humanização dos homens" (Freire, *Pedagogia do oprimido*, 35. ed., 2003, p. 74).



3. Educação, humanização e democracia

3.1. Pedagogia decolonial, educação libertadora e democracia

A consciência descolonizada requer as tarefas de uma educação humanizadora e libertadora, o que não se faz sem uma Pedagogia Decolonial. Este modelo de Pedagogia é emancipatório, e, também poderia ser chamado de Pedagogia da Utopia, como apontam alguns estudos atuais que comparam as noções de Paulo Freire às do filósofo alemão Ernst Bloch.⁴⁷ Somente uma educação emancipadora é capaz de produzir a autonomia dos sujeitos, o que lhes permite o exercício da cidadania. Assim, a passagem da ‘inexperiência democrática’ à ‘experiência democrática’⁴⁸ requer o exercício da palavra, da dialogação, e, sobretudo, do saber. Sem diálogo não é possível construir as bases da vida democrática. Então, é desta forma que o conceito de diálogo - que, aqui, deve ser compreendido como *prática dialógica*,⁴⁹ sempre ‘encharcada’ de amorosidade⁵⁰ surge como uma categoria central da Pedagogia de Paulo Freire, algo que já se pronuncia em *Educação e atualidade brasileira* (1959),⁵¹ mas irá se acentuar ainda mais em *Pedagogia do Oprimido* (1974).⁵² A ‘leitura de mundo’ permite que o processo de alfabetização situe o sujeito na história, conscientizando-o de seu lugar no mundo, para que elabore a criticidade necessária ao

⁴⁷O fato é: o que denominamos de Pedagogia da Utopia, outros podem nomear por Pedagogia Revolucionária ou Emancipatória, Pedagogia da Esperança ou Pedagogia dos Sonhos Possíveis (como titulado nas publicações mais recentes de Freire)” (Lopes, Aranha, Pedagogia da utopia: um diálogo entre Paulo Freire e Ernst Bloch, *in Movimento: Revista de Educação*, ano 4, n. 07, jul.-dez., 2017, p. 150).

⁴⁸“Parece-nos que uma das fundamentais tarefas da educação brasileira, vista sob o ângulo de nossas condições faseológicas atuais, será, na verdade, a de criar disposições mentais no homem brasileiro, críticas e permeáveis, com que ele possa superar a força de sua ‘inexperiência democrática’ ” (Freire, *Educação e atualidade brasileira*, 2. ed., 2002, p. 79).

⁴⁹“Paulo Freire costumava falar numa racionalidade encharcada de emoção, contrapondo o seu paradigma dialético ao paradigma estrutural, contrapondo uma razão contextualizada e referenciada na historicidade à razão cartesiana, positivista e instrumental” (Antunes, Gadotti, Padilha, Três categorias que marcaram a Pedagogia do Oprimido, *in Revista Educação em Perspectiva*, vol. 09, n. 02, set.-dez., 2018, p. 516).

⁵⁰“Autonomia não significa isolamento, autossuficiência. A emancipação não é um ato isolado. Precisamos do outro para nos completar. Daí a necessidade do diálogo. Não se pode entender o conceito de autonomia em Freire desvinculado do conceito de diálogo e da amorosidade, condição básica do próprio diálogo, conforme veremos a seguir” (Antunes, Gadotti, Padilha, Três categorias que marcaram a Pedagogia do Oprimido, *in Revista Educação em Perspectiva*, vol. 09, n. 02, set.-dez., 2018, p. 521).

⁵¹“Não há autogoverno sem dialogação, daí ter sido entre nós desconhecido o autogoverno. Ou dele termos tido raras manifestações” (Freire, *Educação e atualidade brasileira*, 2. ed., 2002, p. 65).

⁵²“Não existe tampouco diálogo sem esperança. A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. Uma tal busca, como já vimos, não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os homens - o que é impraticável numa situação de agressão” (Freire, *Pedagogia do oprimido*, 35. ed., 2003, p. 82).



alcance da liberdade. Daí, a palavra ser transformadora da consciência e da forma como o indivíduo se situa no mundo. Sem a palavra, não há consciência, e sem consciência não há a possibilidade de cidadania. É nesta medida que o processo de alfabetização é radicalmente transformador, na medida em que torna possível a transição da ‘inconsciência’ à ‘consciência’.

Na visão freireana, este é um ponto relevante para a formação do espírito democrático, na medida em que o passado colonial⁵³ impediu uma forma de convivência que valorizasse uma cultura de comunidade, participação e integração das decisões comuns.⁵⁴ A consciência se prepara por meio da criticidade, e o seu motor é a palavra, o que torna possível o espírito de igualdade, diálogo e controle do poder que são tão caros à ‘mentalidade democrática’.⁵⁵ Na *Pedagogia da esperança* (1992), o Patrono da Educação Brasileira (Lei n. 12.612, de 13 de abril de 2021) irá identificar a importância da clareza política gerada pela ‘leitura de mundo’, enquanto libertadora da consciência, com significativa importância para a construção dos direitos e para a luta por justiça.⁵⁶ E isso ganha especial sentido, quando Paulo Freire deixa claro, na *Pedagogia da esperança* (1992) que a mudança do mundo implica a mudança da palavra.⁵⁷ Em primeiro lugar, a tarefa é a de mudar a palavra, em segundo lugar, a tarefa é a de mudar a consciência, e, aí sim, torna-se possível externar as injustiças, reivindicar a cidadania,⁵⁸ e, com isso, mudar o mundo.

⁵³“Por isso mesmo, a atualidade do ser nacional - em caminho ou em busca de sua autenticidade, pela superação de seu estado colonial ou semicolonial - apresenta uma série de marcas do ‘ontem’, manifestadas no comportamento social do homem brasileiro, e outras mais, de feição recente, também refletidas neste comportamento” (Freire, *Educação e atualidade brasileira*, 2. ed., 2002, p. 25).

⁵⁴“Entre nós, pelo contrário, o que predominou foi o mutismo do homem. Foi a sua não-participação na solução dos problemas comuns. Faltou-nos, na verdade, com o tipo de colonização que tivemos, vivência comunitária” (Freire, *Educação e atualidade brasileira*, 2. ed., 2002, p. 65).

⁵⁵“E é precisamente a criticidade a nota fundamental da mentalidade democrática” (Freire, *Educação e atualidade brasileira*, 2. ed., 2002, p. 89).

⁵⁶“Creio importante chamar a atenção nesta altura para algo que se acha enfatizado na *Pedagogia do oprimido* - a relação entre a clareza política na leitura do mundo e os níveis de engajamento no processo de mobilização e de organização para a luta, para a defesa dos direitos, para a reivindicação da justiça” (Freire, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, 9. ed., 1992, p. 42).

⁵⁷“Não é puro idealismo, acrescentando-se, não esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem - pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória” (Freire, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, 9. ed., 1992, p. 68).

⁵⁸“Desenvolver a consciência de ser sujeito de direito no contexto latino-americano e no Brasil supõe processos educativos que promovam as quatro dimensões destacadas, o acesso à informação, ao conhecimento dos diferentes documentos e leis que definem direitos, desenvolver uma autoestima positiva que gera empoderamento, poder argumentar na denúncia das violações e na reivindicação e defesa dos direitos...” (Candau, Paulo, Andrade, Lucinda, Sacavino, Amorim, *Educação em direitos humanos e formação de professores(as)*, 2013, p. 44).



3.2. Educação, humanização e emancipação

A crítica de Paulo Freire ao modelo do que ele chama de ‘educação bancária’, na *Pedagogia do Oprimido* (1974),⁵⁹ aponta para a necessidade da tarefa da educação ocupar-se do horizonte da emancipação das consciências. A ‘educação bancária’ está centrada em torno de dois eixos, quais sejam: i) o modelo de ensino está centrado naquele(a) que fala (o(a) educador(a)), detentor(a) do saber, e aquele(a) que ouve (o(a) educando(a)), desprovido de saber; ii) por seus métodos e por seu conteúdo, o modelo de ensino gera mais adaptação à vida social na consciência do(a) educando(a) do que a criticidade necessária para a transformação social. Ao criticar a ‘educação bancária’, o educador Paulo Freire está apontando para outro horizonte possível de práticas educativas. Neste outro horizonte, a educação é vista como um processo maior de conhecimento e abertura da consciência, processo que não acontece sem que se possa *re-conhecer* os sujeitos do processo educativo como duplamente ativos, participativos e humanizados. A humanização aqui pressupõe o caráter inconcluso da pessoa humana, como irá afirmar Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido* (1974).⁶⁰ E, por sua vez, conhecer pressupõe reconhecer,⁶¹ como irá afirmar Paulo Freire em *Pedagogia da esperança* (1992), numa mais do que bela síntese de seu pensamento: “Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior - o de conhecer, que implica re-conhecer”.⁶²

Assim, em primeiro lugar, a visão de educação elaborada por Paulo Freire é, antes de tudo, a de um processo formativo, ou seja, é *formação*, e não mero treinamento. Esta distinção permite uma importante aproximação teórica, entre o que afirma Paulo Freire - na *Carta II*, no

⁵⁹“E porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção ‘bancária’, tanto mais ‘educados’, porque adequados ao mundo” (Freire, *Pedagogia do oprimido*, 35.ed., 2003, p. 63).

⁶⁰“Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (Freire, *Pedagogia do oprimido*, 35.ed., 2003, p. 30).

⁶¹“O reconhecimento e valorização dos saberes e conhecimentos dos grupos subalternizados implica ética e politicamente o respeito ao outro, diferente, e a sua cultura, e um dos pressupostos da Educação em Direitos Humanos é o reconhecimento do outro como sujeito de direito e ator social” (Candau, Paulo, Andrade, Lucinda, Sacavino, Amorim, *Educação em direitos humanos e formação de professores(as)*, 2013, p. 37).

⁶²Freire, *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido, 9.ed., 1992, p. 47.



interior da obra *Pedagogia de la indignación* (1997) -⁶³ e o que afirma o filósofo alemão Theodor W. Adorno - no ensaio *Educação após Auschwitz*, contido na obra *Educação e emancipação*.⁶⁴ Além disso, e, em segundo lugar, a visão de educação elaborada por Paulo Freire implica um processo com via dupla, que envolve a humanização dos sujeitos envolvidos inseridos na relação de ensino-aprendizagem,⁶⁵ mediados que estão pela vontade de aprender e pelo diálogo, onde o respeito ao(à) educando(a) é a nota distintiva do processo educativo.⁶⁶ E, ainda, em terceiro lugar, a visão de educação elaborada por Paulo Freire implica uma vocação da educação em sua conexão com o sonho e com a utopia; não sendo neutra, a educação prepara para a transformação social, a partir do momento em que torna possível não apenas a adaptação e o treinamento, mas a mudança da consciência e das mentalidades e a transformação social.⁶⁷ É na *Pedagogia da autonomia* (1996) que esta ideia irá ganhar toda a nitidez, ali onde se afirma o direito de sonhar: “Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar”.⁶⁸

É assim que a educação possibilita a emancipação, na medida em que prepara pelo diálogo, para a formação crítica da consciência a respeito da realidade, mantendo viva a possibilidade de realização do sonho, sabendo-se que este movimenta a possibilidade da transformação social. Isto atribui uma importante potência para a educação, em sua relação com a emancipação. Mas, esta potência não é máxima, e não opera solitariamente. Por isso, há aqui duas importantes advertências a serem consideradas, no que tange a este tema, qual seja o da relação entre educação e emancipação. A primeira advertência está contida nas *Primeiras Palavras*, da obra que representa um reencontro e uma releitura da *Pedagogia do Oprimido* (1974) - a obra intitulada *Pedagogia da esperança* (1992) -, onde se pode ler: “Enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a

⁶³“Por eso, hablo de la educación o de la formación. Nunca del mero entrenamiento” (Freire, *Pedagogia de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*, 2013, p. 70).

⁶⁴“A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (Adorno, *Educação e emancipação*, 3. ed., 2003, p. 121).

⁶⁵“Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira” (Freire, *Pedagogia do oprimido*, 35. ed., 2003, p. 82).

⁶⁶“O que sobretudo me move a ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo, sem jamais negar meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los” (Freire, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, 9.ed., 1992, p. 78).

⁶⁷Cf. Gadotti, Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação, in *Congresso Internacional*, Portugal (Évora), 2000, p. 05.

⁶⁸Freire, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 25. ed., 2002, p. 163.



transformação do mundo, mas esta a implica”.⁶⁹ Assim, se a educação sozinha não pode operar a transformação social, no entanto, ela pode colaborar para a transformação social, o que significa dizer que se ela ‘não pode tudo’, então, ‘ela pode alguma coisa’.⁷⁰

A segunda advertência aponta para a problematização do processo de libertação. E isso porque, na concepção freireana, ninguém liberta ninguém. Com esta advertência, quer-se apontar para a muito particular visão crítica, desenvolvida no interior do pensamento de Paulo Freire, e que permite distingui-lo de tantas outras concepções teóricas e filosóficas que com a de contrastam. O educador Paulo Freire não aposta nem na autolibertação (do indivíduo por si mesmo) e nem na libertação heterônoma (de um indivíduo em nome de outro indivíduo). A *Pedagogia do oprimido* (1974) é enfática neste sentido, ao afirmar: “Por isto, se não é autolibertação - ninguém se liberta sozinho -, também não é libertação de uns feita por outros”.⁷¹ Aqui, Paulo Freire está preocupado com o(a)s líderes político(a)s que falam pelo povo (e se colocam no lugar do povo),⁷² assim como está preocupado com o(a)s educadore(a)s que falam pelo(a)s educando(a)s (e se colocam no lugar do(a)s educando(a)s). Por isso, a dialogação é o esteio da proposta freireana de educação, pois a palavra do(a) educando(a) deve se colocar em movimentação, para que a mudança de consciência seja feita no interior da relação dialético-dialogal do processo educativo.

3.3. Educação, Direitos Humanos e Justiça

O debate acerca da *Educação em Direitos Humanos* se consolida, no Brasil, de forma mais recente do que a sua aparição no interior da obra de Paulo Freire. A sistematização da *Educação em Direitos Humanos* irá ganhar corpo apenas em 2003-2006, com o surgimento do *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH), o que significa nove anos após o falecimento do insigne educador. No entanto, isso não significa que a obra de Paulo

⁶⁹Freire, *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido, 9. ed., 1992, p. 32.

⁷⁰No *Capítulo Direitos Humanos e Educação libertadora*, na obra *Direitos Humanos e Educação libertadora*, Paulo Freire afirma: “Se a educação pudesse tudo, não haveria por que falar nos limites dela. Mas constata-se, historicamente, que a educação não pode tudo. E é exatamente não podendo tudo que pode alguma coisa, e nesse poder alguma coisa se encontra a eficácia da educação” (Freire, *Direitos humanos e educação libertadora*: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo (FREIRE, Ana Maria Araújo; MENDONÇA, Erasto Fortes), 2.ed., 2020, p. 39).

⁷¹Freire, *Pedagogia do oprimido*, 35. ed., 2003, p. 53.

⁷²“É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita - e isso é o mais doloroso - em nome de sua própria libertação” (Freire, *Educação como prática da liberdade*, 26. ed., 2002, p. 51).



Freire não esteja permeada por um conjunto de valores que criam fortes elos entre a *Pedagogia do Oprimido* e a *Educação em Direitos Humanos*, como se pode perceber pela análise elaborada por Erasto Fortes Mendonça no *Prefácio* ao livro *Direitos Humanos e educação libertadora*.⁷³ Isso não significa, muito menos, que Paulo Freire não tenha tratado e não tenha sido explícito a respeito da importância da *Educação em Direitos Humanos*, como se pode verificar no *Capítulo* intitulado *Direitos Humanos e Educação libertadora*, no interior da obra *Direitos Humanos e Educação libertadora*, onde ele mesmo irá elaborar a sua própria concepção acerca do que são os direitos humanos.⁷⁴ Isso não significa, muito menos, que a *Educação em Direitos Humanos* não possa ser construída com pilares metodológicos extraídos diretamente da pedagogia freireana, que sempre esteve voltada para a liberdade,⁷⁵ como aliás sói ocorrer com a maioria dos integrantes da *Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos*⁷⁶ e, também, das equipes responsáveis pelo processo de criação e implementação do PNEDH no Brasil.

Ora, mas para onde aponta a *Educação em Direitos Humanos*, na concepção elaborada por Paulo Freire - sabendo-se que ora se utiliza da expressão, ainda corrente à época, '*Educação para os Direitos Humanos*', ora se utiliza da expressão '*Educação em Direitos Humanos*' -, senão para a formação de uma sociedade mais justa,⁷⁷ como

⁷³"Penso que ninguém mais que Paulo Freire elaborou ideias em torno do papel que a prática social da educação pode desempenhar na educação em direitos humanos" (Mendonça, *Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo* (FREIRE, Ana Maria Araújo; MENDONÇA, Erasto Fortes), 2.ed., 2020, p. 24).

⁷⁴"Eu acho que estes são direitos fundamentais, por isso mesmo comecei pelo direito de comer, de vestir, de estar vivo, o direito de decidir, o direito ao trabalho, de ser respeitado, quando a gente pensa e percebe e constata a politicidade da educação, esta coisa que inviabiliza a educação enquanto prática neutra" (Freire, *Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo* (FREIRE, Ana Maria Araújo; MENDONÇA, Erasto Fortes), 2.ed., 2020, p. 35).

⁷⁵"Como muitos dos seus intérpretes afirmam, a tese central da sua obra é a da liberdade/libertação. A liberdade é a categoria central de sua concepção educativa desde suas primeiras obras. A libertação é o fim da educação. A finalidade da educação será libertar-se da realidade opressiva e da injustiça. A educação visa à libertação, à transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que homens, mulheres e pessoas não binárias sejam reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos" (Antunes, Gadotti, Padilha, *Três categorias que marcaram a Pedagogia do Oprimido*, in *Revista Educação em Perspectiva*, vol. 09, n. 02, set.-dez., 2018, p. 519).

⁷⁶Neste particular, Solon Viola, no Capítulo *A educação superior: compromisso com os direitos humanos*, na obra *Educação superior: espaço de formação em direitos humanos*, afirma: "Para a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, a educação em direitos humanos orienta-se a partir de quatro dimensões básicas: 1) a educação é um ato permanente e global; 2) a educação deve possibilitar uma mudança sociopolítica e formar uma cultura de direitos humanos; 3) mais do que o conhecimento formal, a educação deve produzir senso estético autônomo e pensamento crítico; 4) o ato educativo é um ato dialógico voltado para a emancipação do educando e para a formação de sujeito de direitos" (Viola, *A educação superior: compromisso com os direitos humanos*, in *Educação superior: espaço de formação em direitos humanos* (Silva, Aida Maria Monteiro, Org.), 2013, ps. 43-44).

⁷⁷"A educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder" (Freire,



explicitamente admite no trecho a seguir: “Portanto, a perspectiva da educação em direitos humanos, que defendemos, é esta, de uma sociedade menos injusta para, aos poucos, ficar mais justa”.⁷⁸ E para que isto seja possível, torna-se indispensável superar uma cultura de opressão e de indiferença ante à opressão que aflige os oprimidos, para que, em sua substituição, uma cultura de direitos humanos, cidadania e a justiça possa se afirmar.⁷⁹ Neste sentido, uma das tarefas da *Educação em Direitos Humanos* se cumpre com a ‘descolonização’ do currículo escolar, com a promoção da ‘cidadania’ e a democratização do poder.⁸⁰ E é fato que as violências,⁸¹ as desigualdades,⁸² as injustiças e a invisibilidade do(a)s oprimido(a)s aprofundam o fosso da indignidade e aviltam os Direitos Humanos daquele(a)s que querem *Ser Mais*,⁸³ e relutam em aceitar em *Ser Menos*.⁸⁴ Neste sentido, não há outra meta global da luta da *Educação em Direitos Humanos*, senão a busca pela dignidade humana, como bem o identifica Solon Viola.⁸⁵

Atualmente, quando se fala em ‘*Educação para a paz*’, imediatamente vem à tona a reflexão sobre a paz e o seu conceito. Na obra freireana, a paz é uma decorrência do estado

Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo (FREIRE, Ana Maria Araújo; MENDONÇA, Erasto Fortes), 2.ed., 2020, ps. 39-40).

⁷⁸Freire, *Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo* (FREIRE, Ana Maria Araújo; MENDONÇA, Erasto Fortes), 2. ed., 2020, p. 42.

⁷⁹“Desde outra perspectiva, o pensamento de Paulo Freire também ilumina este tema, quando afirma que há uma íntima relação entre a opressão social e a opressão cultural. Nesse sentido, o conceito de cultura é muito importante para a compreensão tanto do processo de opressão como também de libertação” (Candau, Paulo, Andrade, Lucinda, Sacavino, Amorim, *Educação em direitos humanos e formação de professores(as)*, 2013, p. 36).

⁸⁰“Toda democratização da sociedade na América Latina deve ocorrer na maioria destes países, ao mesmo tempo e no mesmo movimento histórico como uma descolonização e como uma redistribuição do poder” (Quijano, Aníbal, *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*, 2005, p. 138).

⁸¹“Tal quadro nos coloca dentro de um grupo de países considerados violentos, com índices de mortalidade trinta vezes maiores do que aqueles observados, por exemplo, no continente europeu. Registram-se aqui cerca de 171 mortes por dia e, levando-se em conta os dados de 2016, 62,5 mil anuais, sendo que, apenas na última década, houve 553 mil mortes por homicídio doloso” (Schwarcz, *Sobre o autoritarismo brasileiro*, 2019, p. 152).

⁸²“Mas, as maiores dificuldades na área social têm a ver com a persistência das grandes desigualdades sociais que caracterizam o país desde a independência, para não mencionar o período colonial” (Carvalho, *Cidadania no Brasil: o longo caminho*, 21. ed., 2016, p. 209).

⁸³“A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos” (Freire, *Pedagogia do oprimido*, 35. ed., 2003, p. 30).

⁸⁴“A utopia, em Freire, é pois um movimento dialético de transformação das estruturas sociais, impulsionado pela “esperança” de que o homem pode cada vez “ser mais” na história da sua humanização” (Felipe, O conceito de utopia na proposta paulofreireana, *in Revista de Ciências Humanas*, v. 03, n. 06, 1984, p. 73).

⁸⁵“Questões que constituem a dignidade humana e dão sentido aos projetos educacionais, dando outra razão de ser para a sociedade atual e para aqueles que agora iniciam sua aventura de viver” (Viola, A educação superior: compromisso com os direitos humanos, *in Educação superior: espaço de formação em direitos humanos*, 2013, p. 53).



de justiça, como se pode ler na *Pedagogía de la indignación*.⁸⁶ Desta forma, a *Educação para a Paz* acaba sendo uma educação que prepara para a construção de mais justiça em sociedade, o que significa, numa *Educação em Direitos Humanos*.⁸⁷ Mas, quando se quer alcançar a paz, ou a justiça, ou qualquer outro valor estruturante da vida social, é importante ressaltar que, para Paulo Freire, nem todos os meios são legítimos para alcançá-los. Isso significa que nem todo meio é legítimo para o alcance de fins utópicos, pois os meios importam tanto quanto os fins. Em outras palavras, Paulo Freire não instrumentaliza os meios para justificar o alcance dos fins, quando está diante de utopias que orientam a ação social, pois torna os meios tão importantes quanto os fins a serem alcançados. O meio é a consciência, a autonomia, a criticidade e o diálogo. O fim está contido na busca pela paz, pela igualdade, pela liberdade, pela justiça e pela cidadania.⁸⁸

Por isso, em Paulo Freire, a ação se une à teoria, a teoria se une à *práxis* transformadora,⁸⁹ para fazer do sonho uma realidade. A exemplo de sua ação como educador popular⁹⁰ e como *Secretário Municipal de Educação de São Paulo* (1989-1991),⁹¹ sempre compreendeu a educação como uma forma de intervenção sobre o mundo. Após a sua gestão como Secretário Municipal, na *Pedagogia da autonomia* (1996), ainda se ouvirá Paulo Freire afirmar: “Não é na *resignação*, mas na *rebeldia* em face das injustiças que nos afirmarmos”.⁹² Esse é um importante registro no tocante à união entre teoria e prática, e, especialmente, no

⁸⁶“Sin embargo, la paz no precede a la justicia. Por eso, la mejor manera de hablar a favor de la paz es hacer justicia” (Freire, *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*, 2013, p. 169).

⁸⁷“La existência de estas tensiones manda a continuar la reflexión para que la educación en derechos humanos se mantenga al servicio del proyecto histórico que permita erradicar las injusticias, las discriminaciones, las inequidades y la falta de reconocimiento de la diversidad política, social y cultural que caracteriza a las sociedades actuales” (Magendzo-Kolstrein, Toledo-Jofré, *Educación en derechos humanos: estratégia pedagógica-didáctica centrada en la controversia*, in *Revista Eletrônica Educare*, vol. 19 (3), set.-oct., 2015, p. 5).

⁸⁸“Ao compreender o ato pedagógico como um compromisso com a sociedade atual e com o futuro, a educação em direitos humanos recupera a dimensão da utopia humana rumo a uma sociedade mais justa, livre e igual” (Viola, *A educação superior: compromisso com os direitos humanos*, in *Educação superior: espaço de formação em direitos humanos*, 2013, p. 53).

⁸⁹“A *práxis*, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (Freire, *Pedagogia do oprimido*, 35. ed., 2003, p. 38).

⁹⁰“Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano” (Freire, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 25. ed., 2002, p. 125).

⁹¹Em seu *Discurso de Posse como Secretário de Educação de São Paulo*, Paulo Freire afirma: “É isso mesmo, a transformação, o que ela tem de resposta a direitos negados de retificação das estruturas da sociedade, isto em si é um sonho a ser feito, por ser vivido, por ser realizado. A questão que se coloca a nós, os ideais com que sonhamos, é de só sonharmos os sonhos possíveis, e alguns são agora impossíveis, para por eles lutar a tal ponto que eles se viabilizem” (Freire, *Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo* (FREIRE, Ana Maria Araújo; MENDONÇA, Erasto Fortes), 2.ed., 2020, p. 49).

⁹²Freire, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 25. ed., 2002, p. 87.



que concerne à inquietação de Paulo Freire em face das injustiças do cotidiano; é da constatação das injustiças que se move em direção à busca pela justiça.⁹³ No geral, as diversas propostas de *pedagogias críticas* para a *Educação em Direitos Humanos* existentes são, neste ponto, atravessadas por este mesmo tipo de inquietação, podendo-se ressaltar: a irresignação ante as *injustiças*, apontada pelo educador Paulo Freire;⁹⁴ o caráter *controversial* de sua metodologia e compreensão, apontada pelo educador chileno Abraham Magendzo;⁹⁵ a *visão global e abrangente*, apontada pela chilena Victoria Flores Roa.⁹⁶

Este mesmo tipo de inquietação em face das injustiças foi o alento suficiente para que, tendo-se presente este modelo de criticidade democrática e emancipatória - derivado de Paulo Freire, e somado aos pensamentos de Theodor Adorno e de Jürgen Habermas -, se desse início a uma *práxis* de intervenção no mundo pela via da educação, que teve lugar através das atividades da *Coordenação de Educação em Direitos Humanos* da *Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania da Cidade de São Paulo*, no período de 2013 até 2016 (SMDHC - CEDH), com especial impacto na educação pública municipal da Cidade de São Paulo (Rede Municipal de Ensino). Esta é apenas uma iniciativa que, somada a outras experiências de educação popular,⁹⁷ aponta para a utilidade prática das ideias de Paulo Freire. Nesta oportunidade, procurou-se desenvolver uma *práxis* voltada para a criação das condições complementares ao alcance da *cidadania plena*, para invocar o conceito elaborado por Vera Candau.⁹⁸ As atividades de implementação da *Educação em Direitos Humanos*,

⁹³“El sueño de un mundo mejor nace de las entrañas de su contrario” (Freire, *Pedagogia de la indignación: cartas pedagógicas em um mundo revuelto*, 2013, p. 171).

⁹⁴“No nos afirmamos en la resignación sino en la *rebeldía* frente a las injusticias” (Freire, *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas em um mundo revuelto*, 2013, p. 101).

⁹⁵“Mientras que la educación en derechos humanos, por definición, es problematizadora, contextualizada, política, vinculada con las emociones y con la vida presente y futura del estudiantado. Por ello, em ocasiones, la educación en derechos humanos aparece como disruptiva, desafiante e incluso provocadora y conflictiva” (Magendzo-Kolstrein, Toledo-Jofré, *Educación en derechos humanos: estratégia pedagógica-didáctica centrada en la controversia*, in *Revista Eletrônica Educare*, vol. 19 (3), Set.-Oct., 2015, p. 5).

⁹⁶“Por tanto, cuando nos referimos a la educación en derechos humanos, aludimos también a una formación para la diversidad, que conlleva como principal interés el desarrollo de acciones que contribuyan a disminuir las desigualdades y la discriminación en los diferentes contextos sociales. En ese sentido se vuelve prioritario en las instituciones educacionales, integrarse al debate sobre la relación entre educación y derechos humanos, como un análisis global de un fenómeno social, cultural, económico y político” (Roa, Herrera, Castañeda, *Universidad y derechos humanos*, in *Educação em direitos humanos na América Latina: atualidade, desafios e perspectivas* (MENEGUETTI, Luciano, Org.), 2019, p. 87).

⁹⁷A este respeito, consulte-se Pini, *Educação popular em direitos humanos no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos: uma experiência do projeto MOVA-Brasil*, in *Educação em Revista*, vol. 35, 2019.

⁹⁸“A ideia de *cidadania plena* implica uma cidadania ativa e participativa, recupera o sentido de respeito integral a todos os direitos da pessoa humana e afirma a necessidade de condições materiais, sociais, políticas e culturais para a sua efetivação” (Candau, Paulo, Andrade, Lucinda, Sacavino, Amorim, *Educação em direitos humanos e formação de professores(as)*, 2013, p. 44).



enquanto atividades democrático-participativas, colaboraram efetivamente para a institucionalização da EDH na Cidade de São Paulo, considerando-se os resultados já documentados desta prática de educação e cidadania, seja no Brasil,⁹⁹ seja no exterior.¹⁰⁰ Foi desta *práxis* que nasceu a possibilidade de surgimento do *Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos* da Cidade de São Paulo (Decreto Municipal n. 57.503/ 2016). Esta *práxis* tem sido analisada em diversos estudos acadêmicos,¹⁰¹ a partir de seus resultados concretos,¹⁰² podendo-se elencar a diversas frentes de trabalho, os diversos projetos desencadeados e a própria luta para que a *Educação em Direitos Humanos* pudesse adentrar o currículo das Escolas Municipais da Cidade de São Paulo.¹⁰³ Nesta longa caminhada, isto apenas aponta para uma linha de continuidade, entre os esforços empreendidos por Paulo Freire, e aqueles empreendidos por educadores(as) da Cidade de São Paulo, e do Brasil, e, desta forma, do mundo, de que o sonho é possível não somente de ser sonhado, mas também de ser concretizado.

Conclusões

O pensamento do educador Paulo Freire está profundamente marcado por categorias políticas. Entre estas, a concepção de *utopia* está vivamente ativa no interior de sua obra. Mas, a concepção de *utopia* que organiza o seu pensamento não aponta para o abstrato, e sim para o concreto, alimentando-se da *esperança crítica*, realizando-se por meio da *ação transformadora* e assumindo lugar na *história do presente*. Esta concepção é, exatamente por estas características, diversa das concepções de outras matrizes teóricas utópicas. Paulo

⁹⁹Bittar, O Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos na Cidade de São Paulo: a experiência de construção participativa do paradigma normativo de Educação em Direitos Humanos para os Serviços Públicos Municipais da Cidade de São Paulo, in *Ensino Jurídico no Brasil: 190 anos de história e desafios* (PETRY, Alexandre Torres; MIGLIAVACCA, Carolina; OSÓRIO, Fernanda; DANILEVICZ, Igor; FUHRMANN, Italo Roberto, orgs.), OAB/RS-ESA, 2017, ps. 383-429.

¹⁰⁰Bittar, The Municipal Human Rights Education Plan of São Paulo: the Experience of Participative Formulation of a Normative Paradigm for Human Rights Education for São Paulo, in *Taiwan Human Rights Journal*, Taipei (Taiwan), vol. 04, n. 03, June, 2018, ps. 25-40; Bittar, Art, Human Rights Activism and a Pedagogy of Sensibility: the São Paulo Human Rights Short Films Festival - Entretodos, in *Human Rights Education Review*, Oslo, 3(1), 2020, 69-90.

¹⁰¹Menezes, *Educação em direitos humanos: mudança de concepção entre participantes de uma política no Município de São Paulo (2013-2016)*, Mestrado em Educação, FE-USP, 2020.

¹⁰²Oliveira, *Percepções docentes sobre direitos humanos: um estudo a partir dos projetos inscritos no Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos da Cidade de São Paulo entre 2013 e 2016*. Mestrado em Educação, FE-USP, 2018.

¹⁰³Cortez, A educação em direitos humanos no município de São Paulo: uma análise sobre a entrada na agenda e formulação da política pública, Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania, Unb, 2018.



Freire dá fluxo à não-inexorabilidade e ao não-fatalismo em sua leitura dos processos sociais e históricos, e, por isso, liberta os sujeitos para a ação social. É assim que, no uso da liberdade, a cidadania e a justiça se tornam ingredientes para a transformação da sociedade. Com isso, longe de 'forçar' a *utopia* por meio da razão filosófica, imprimindo-a sobre a história, Paulo Freire não irá definir a *sociedade-modelo* a ser alcançada, deixando a sua conformação à organização da luta social.

No que tange à pedagogia freireana, percebe-se que esta se encontra atravessada pela busca da autonomia da opressão colonial, da autenticidade e pela luta contra a subalternidade, o que faz dela uma típica manifestação da *pedagogia decolonial*. As marcas do colonizador precisam ser desmanchadas da consciência, das práticas, das concepções, da cultura e das dinâmicas sociais do colonizado. O deixar de 'ser para outro' e o constituir-se num 'ser para si' aponta o esforço emancipatório em favor dos sujeitos. Daí, a importante emergência do conceito de 'direito de ser', que desobjetualiza a condição do colonizado.

Mas, ninguém emancipa ninguém, e sim, os sujeitos se emancipam a si mesmos, tendo-se a formação da consciência como um potente instrumento de transformação. Desta forma, somente uma educação humanizadora e libertadora poderia oferecer as bases para a emancipação dos sujeitos. No centro da concepção de educação está, exatamente por isso, o diálogo, pois este dinamiza a vida social, formando na ação e na convivência democrática. Todo(a) educando(a) tem o seu universo a oferecer a todo(a) educador(a), numa relação de reciprocidade de trocas culturais e intelectuais que marcam uma relação afetivo-pedagógica. Nestes termos, ao contrário de uma visão de 'adaptação' ao mundo e de 'treinamento', a concepção freireana de educação promove a *formação*, valorizando a 'leitura de mundo' e o despertar da 'críticidade', fatores que tornam possível humanizar os(as) educandos(as). Se a educação sozinha não transforma o mundo, ao menos se sabe que, para que esta se realize, aquela é certamente um ingrediente de fundamental importância. Nisto, reside a potência emancipatória da concepção pedagógica de Paulo Freire.

É exatamente a preocupação com estes temas que leva Paulo Freire ao universo da *Educação em Direitos Humanos*. E, neste ponto, vale que se acentue não somente o fato de que esta concepção é explícita na obra e no pensamento do Patrono da Educação Brasileira, mas também o fato de que para os(as) atuais atores(as) que desenvolvem as suas ações no campo da *Educação em Direitos Humanos*, Paulo Freire é uma referência necessária e obrigatória. E isso porque a *Educação em Direitos Humanos* aponta para uma sociedade mais justa - na medida em que a paz decorre do estado de justiça na sociedade -, onde a opressão vai sendo trocada pela liberdade, e a 'inexperiência democrática' vai sendo trocada pela



'experiência democrática'. Entre as várias inspirações trazidas pela *prática* e pela *teoria* freireanas, a recente experiência de institucionalização da *Educação em Direitos Humanos* na Cidade de São Paulo e de construção coletiva, democrática e participativa do *Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos* (PMEDH) da Cidade de São Paulo (Decreto Municipal no. 57.503/ 2016) rumam no sentido de fortalecer a utilidade e a importância de seu legado como educador.

Referências

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

ANTUNES, Ângela Biz; GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto, Três categorias que marcaram a Pedagogia do Oprimido, *in Revista Educação em Perspectiva*, Universidade Federal de Viçosa, Vol. 09, Número 02, set.-dez. 2018, ps. 514-526.

BITTAR, Eduardo C. B. Art, Human Rights Activism and a Pedagogy of Sensibility: the São Paulo Human Rights Short Films Festival – Entretodos, *in Human Rights Education Review*, Oslo, Norway, 3(1), 2020, 69-90.

_____, The Municipal Human Rights Education Plan of São Paulo: the Experience of Participative Formulation of a Normative Paradigm for Human Rights Education for São Paulo, *in Taiwan Human Rights Journal*, Translated by Norman Michael Rodi, Revised by Edmund Ruden, Translated from English into Chinese by Louise Shih, Soochow University, Taipei (Taiwan), vol. 04, n. 03, june, 2018, ps. 25-40.

_____, O Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos na Cidade de São Paulo: a experiência de construção participativa do paradigma normativo de Educação em Direitos Humanos para os Serviços Públicos Municipais da Cidade de São Paulo, *in Ensino Jurídico no Brasil: 190 anos de história e desafios* (PETRY, Alexandre Torres; MIGLIAVACCA, Carolina; OSÓRIO, Fernanda; DANILEVICZ, Igor; FUHRMANN, Italo Roberto, orgs.), Porto Alegre, OAB/RS-ESA, 2017, ps. 383-429.

_____. **Democracia, justiça e emancipação social**: reflexões jusfilosóficas a partir do pensamento de Jürgen Habermas. São Paulo: Quartier Latin, 2013.

_____. **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

CANDAU, Vera Maria; PAULO, Iliana; ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Consolação; SACAVINO, Susana; AMORIM, Viviane. **Educação em direitos humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.



CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 21.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CORTEZ, Ana Claudia Salgado. **A educação em direitos humanos no município de São Paulo: uma análise sobre a entrada na agenda e formulação da política pública**. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania). Brasília: Universidade de Brasília, 2018.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 5.ed. Prefácio Gabriel Cohn. São Paulo: Globo, 2012.

FELIPE, Sônia Teresinha. O conceito de utopia na proposta paulofreireana, *in Revista de Ciências Humanas*, Editora da UFSC, v. 03, n. 06, 1984, ps. 69-79.

FREIRE, Ana Maria Araújo; MENDONÇA, Erasto Fortes. **Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 35.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto**. Traducción de Ana Laura Granero. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.

_____. **Utopia (ideologia) e poder**. Palestra proferida por Paulo Freire na PUC-SP, em 12.05.1984. Disponível em <https://www.acervo.paulofreire.org>. Acesso em 30.03.2021.

FROMM, Erich. **Anatomia da destrutividade humana**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

GADOTTI, Moacir (org.). **Alfabetizar e conscientizar**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

GADOTTI, Moacir, Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação, *in Congresso Internacional*, Portugal (Évora), 2000, ps. 01-11. Disponível em [acervo.paulofreire.org](https://www.acervo.paulofreire.org). Acesso em 30.03.2021.



_____; ABRAÃO, Paulo (org.). **Paulo Freire: anistiado político brasileiro**. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Brasília, Comissão de Anistia, 2012.

LOPES, Frederico Alves; ARANHA, Antônia Vitória Soares, *Pedagogia da utopia: um diálogo entre Paulo Freire e Ernst Bloch*, in **Movimento: Revista de Educação**, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Ano 4, No. 07, jul.-dez. 2017, ps. 133-158.

MAGENDZO-KOLSTREIN, Abraham; TOLEDO-JOFRÉ, María Isabel, *Educación en derechos humanos: estratégia pedagógica-didáctica centrada en la controversia*, in **Revista Eletrônica Educare**, vol. 19 (3), Setiembre-October, 2015, ps. 01-16. Disponível em <https://www.revistas.una.ac.cr>.

MBEMBE, Achille. **Políticas da inimizade**. Tradução Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2017.

MENEZES, Caroline Grassi Franco de. **Educação em direitos humanos: mudança de concepção entre participantes de uma política no Município de São Paulo (2013-2016)**. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2020.

MIGNOLO, Walter D. *Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade*, in **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Vol. 32, no. 94, Trad. Marcos Oliveira, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2017.

MOTA NETO, João Colares, Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana, in **Folios**, jul. 2018, (48), ps. 3-13. Disponível em <https://revistas.pedagogica.edu.co/>. Acesso em 06/04/2021.

OLIVEIRA, Marcelo Elias. **Percepções docentes sobre direitos humanos: um estudo a partir dos projetos inscritos no Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos da Cidade de São Paulo entre 2013 e 2016**. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2018.

PINI, Francisca Rodrigues, *Educação popular em direitos humanos no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos: uma experiência do projeto MOVA-Brasil*, in **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol. 35, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/>. Acesso em 06/04/2021.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

ROA, Victoria Flores; HERRERA, Marcelo Carrera; CASTAÑEDA, Hugo Moreno, *Universidad y derechos humanos*, in **Educação em direitos humanos na América Latina: atualidade, desafios e perspectivas** (MENEGUETTI, Luciano, Org.), Birigui, Boreal, 2019, ps. 83-98.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.



SILVA, Aida Maria Monteiro (Org.). **Educação superior**: espaço de formação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2013.

WALSH, Catherine E. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala, *in* **Revista Entramados: educación y sociedad**, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, ano 1, n. 01, 2014, ps. 17-31.

Recebido em: 06/04/2021

Aceito em: 29/09/2021