

# **A contribuição de Paulo Freire e a aproximação com os direitos humanos na práxis educativa da CEPLAR (1960-1964)**

David Glasiel de Azevedo Marinho<sup>1</sup>, Luiz Gonzaga Gonçalves<sup>2</sup>

## **Resumo**

O objetivo deste artigo é compreender os meios pelos quais, a partir da contribuição epistemológica do educador Paulo Freire, a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), em sua práxis, tornou-se o primeiro movimento voltado para a educação popular a se aproximar dos direitos humanos. No ínterim que vai de 1960 até 1964, percebeu-se que a CEPLAR firmou uma práxis educativa conscientizadora, reflexiva e dialógica voltada para o protagonismo, em oposição ao paradigma tradicional vigente, que ultrapassou os muros escolares, as fronteiras epistemológicas e consolidou o âmbito educativo como espaço de reivindicação e alcance dos direitos. É para além, portanto, de uma percepção metódica da história que este processo investigativo insinua desvelar os desdobramentos históricos que possibilitam enxergar e compreender a CEPLAR como um movimento legítimo de aproximação entre a educação popular e os direitos humanos.

## **Palavras-chave**

Educação Popular. Práxis Educativa. Direitos Humanos.

**1.** Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: davidglasiel.marinho@hotmail.com.

**2.** Pós-doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul; professor associado da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: luggoncalves@uol.com.br.

# **The contribution of Paulo Freire's and its relationship with humans rights in the educational praxis at CEPLAR (1960-1964)**

David Glasiel de Azevedo Marinho\*, Luiz Gonzaga Gonçalves\*\*

## **Abstract**

The objective of this article is to understand the reasons, in connection with Paulo Freire's epistemological contribution, why the People's Education Campaign of Paraíba (CEPLAR) turned out to be the first move towards popular education to deal with human rights. In the period ranging from 1960 to 1964 it was realized that other than the existing paradigm, CEPLAR paved the way for a conscientious, thoughtful and dialogical praxis of education by emphasizing active participation since it has exceeded school walls and epistemological boundaries to consolidate the educational environment as a space where people can stand up for their rights. Therefore, this investigation aims to unfold the historical developments which made it possible to view CEPLAR as a bona fide move towards popular education and human rights beyond a methodical perception of history.

## **Keywords**

Popular Education. Educational Praxis. Human Rights.

\* MSc in Education, Federal University of Paraíba, State of Paraíba, Brazil. E-mail: davidglasiel.marinho@hotmail.com.

\*\* Postdoctoral degree in Educacion, University of Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul; associate professor at Federal University of Paraíba, State of Paraíba, Brazil. E-mail: luggoncalves@uol.com.br.

## Introdução

Ao escrever sobre a importância de resgatar e divulgar, em toda sua profundidade, a história da Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR-PB), não como repetição, mas, sobretudo, a partir de outras interpretações e significados, Scocuglia (1997) reforça a ideia de que não se pode compreender a prática educativa da Campanha apenas como uma ação de alfabetização. Dessa forma, a análise feita aqui, à luz de relevantes fontes históricas, dá concretude a essa perspectiva. No que concerne à aproximação entre educação popular e direitos humanos (doravante EP e DH), concorda-se com Padilha (2008) no que diz respeito às experiências reais com base no referencial epistemológico de Paulo Freire. O autor, para justificar qual seria a melhor forma de educar em DH, evoca, em GADOTTI (2001), a “validade universal de teoria e práxis<sup>3</sup> de Paulo Freire e seus desdobramentos” (PADILHA, 2008, p. 30). É, portanto, para além de uma abordagem canônica, cartesiana e metódica da história que este processo investigativo insinua desvendar alguns dos desdobramentos históricos que possibilitam enxergar e compreender a CEPLAR como um movimento legítimo de aproximação entre a EP e os DH, assim como a contribuição epistemológica deixada por ela para a edificação e a consolidação da educação em direitos humanos no cenário nacional, que passou a figurar na pauta político-educativa após a redemocratização brasileira como eixo imanente também ao espaço escolar.

Concorda-se, seguindo a interpretação acima, com Pini (2011, p. 38), quando esta afirma que:

Ao refletir sobre a relação entre Paulo Freire e a educação em direitos humanos, recorremos

aos seus trabalhos como educador nos anos 1960 e percebermos que é possível afirmar que Paulo Freire foi o teórico brasileiro que formulou os primeiros fundamentos para a construção de uma educação em direitos humanos. Tal afirmativa encontra sustentação em toda sua experiência como intelectual comprometido com a causa dos oprimidos, na construção de uma participação engajada e comprometida com um projeto de sociedade e de mundo que se contrapõe à ordem capitalista.

Entende-se que é importante observar dois caminhos pelos quais a aproximação firmada entre EP e DH tornou-se candente no cenário paraibano de 1960 até 1964 mediante a experiência da CEPLAR. Um aspecto relevante está no papel transformador da educação e de seus/suas agentes na luta para assegurar o âmbito educativo enquanto espaço de reivindicação, conscientização e construção coletiva de direitos. Os princípios que nortearam a prática da Campanha foram instituídos pelo educador Paulo Freire no curso que ministrou durante três meses para os educadores/as e coordenadores/as. A interlocução desvelou não somente outras possibilidades de enxergar a ação-reflexão sobre o mundo, mas, principalmente, a importância do protagonismo dos sujeitos populares.

O primeiro trajeto foi percorrido no sentido de assumir a luta para assegurar a educação como um direito humano, em um cenário em que o paradigma educativo priorizava a formação técnica para o mercado, cujos índices de analfabetismo eram alarmantes e, de um modo geral, a maioria estava distante de alcançar esse direito plenamente. Posteriormente, a ação buscou ampliar os horizontes epistemológicos firmando uma práxis concentrada na busca e reivindicação de direitos.

**3.** A práxis, em Freire (1968), é um processo segundo o qual os sujeitos agem sobre a realidade, movidos pela ação-reflexão, com o escopo de transformá-la. É somente a partir dessa ação, *sine qua non*, que haverá a superação dos antagonismos que marcam a relação entre opressor-oprimido.

É necessário considerar, no que concerne à iniciativa da Campanha, a capacidade de amadurecimento dos próprios acontecimentos históricos e seus desdobramentos. Essa é uma etapa inexorável para depreender por que a Campanha deixou, assim como Freire, importante herança epistemológica para a educação em direitos humanos. Conceber a CEPLAR para além de sua envergadura pedagógica de alfabetização é, portanto, assumir uma problemática epistemológica ao menos de longa duração histórica (BRAUDEL, 1992).

Nesses termos, a práxis educativa em permanente aproximação com os direitos humanos, como categoria emergente de emancipação dos sujeitos coletivos, foi gradativamente delineada na Paraíba, na década de 1960, por meio da CEPLAR e de Paulo Freire. Ademais, não é possível conceber esse momento como algo que, de modo extemporâneo, nasce e morre. Perceber a construção dos processos históricos tão somente dentro de uma concepção temporal efêmera e apeada de poder de transformação sobre a realidade é esvaziá-la de substância, é atentar contra a sua historicidade. A ação da CEPLAR, que nasce da inquietação e amadurece na práxis enquanto movimento de educação popular libertador, torna-se pioneira ao estabelecer a interlocução com os DH. Embora não seja possível inferir que a CEPLAR tenha educado em Direitos Humanos e esse não é o cerne da questão, ela pode ser compreendida como a primeira ação semeada cuidadosamente, durante quase quatro anos, mas que somente foi colhida ao dar frutos, após a redemocratização do Brasil (1985 em diante) por outros protagonistas cujas bases epistemológicas permaneceram análogas, visto que os problemas também se apresentam semelhantes. Sobretudo porque Paulo Freire é considerado, ainda hoje, um expoente referencial epistemológico quando se trata de EP em DH e é a partir desse referencial que a narrativa aqui proposta ganha fôlego.

Não obstante, a aproximação da Campanha com os direitos humanos não se dá a partir da noção de uma educação em DH, mas sim a partir da percepção, após a contribuição do educador Paulo Freire, de que a práxis educativa deveria garantir, em seu bojo, a educação como um direito inerente ao ser humano. Se por um lado não há ainda a possibilidade de afirmar ou negar que a CEPLAR educou em direitos humanos, por outro, pode-se inferir que a Campanha foi uma das principais protagonistas de uma luta que desencadeou, em seus desdobramentos históricos, um projeto educativo que ampliou os horizontes por meio da luta pelo direito humano à educação.

Foi pensando nos oprimidos que Freire escreveu seu famoso ensaio, como uma forma de, através da educação, caminhar com eles na direção da construção de uma teoria que pudesse fundamentar e ajudar a refletir a sua própria ação libertadora. Libertação das injustiças históricas, econômicas, políticas e sociais, cuja superação passaria necessariamente pela educação entendida como “prática de liberdade” e considerada em sua radicalidade criadora. Criação significando ousadia coletiva, ação corajosa e transformadora, que se coloca contra qualquer obstáculo à emancipação dos homens ou, se preferirmos, contra qualquer aprisionamento dos direitos das pessoas humanas. (PADILHA, 2008, p. 37).

Somando a visão acima apresentada, Brandão (1984) afirma que a legitimidade de uma educação popular para a realização dos direitos humanos não se limita à apreensão teórica da realidade, engessada, impermeável à ação dos sujeitos. A superação dessas fronteiras havia sido notada pela práxis educativa cujas resultantes renderam aos sujeitos a oportunidade de exercer o protagonismo e alcançar os seus direitos, outrora inalcançáveis, porque eram inviabilizados por uma estrutura epistemológica dominante. Esse distanciamento entre o sujeito e os direitos deu-se também pelo fato

de a educação bancária negociar a educação popular como um donativo, cujo donatário, o Estado, em sua relação patológica com a elite política local, havia cedido temporária e intencionalmente os espaços para a formação das massas, objetivando majoritariamente o desenvolvimento econômico, mesmo quando a situação dos educandos era de completa ausência de direitos básicos para sobreviver. A experiência da CEPLAR encontrou e ampliou esses espaços de direitos, esforço que foi impresso por meio da educação.

As experiências de Freire, já durante a década de 1950, deram concretude a novas formulações epistemológicas. Todas elas estiveram centradas nos atores sociopolíticos e, principalmente, a fim de posicionar os oprimidos em um lugar de destaque, de protagonismo, em antagonismo a uma epistemologia dominante<sup>4</sup> de domesticação e marginalização dos sujeitos. Em face de a conjuntura se apresentar desfavorável a uma educação popular realmente conscientizadora, Paulo Freire – juntamente com outros educadores e educadoras – havia colocado em prática um projeto que pretendia romper definitivamente com as fronteiras da educação vigente, centrado na apropriação de uma epistemologia concretamente popular, buscando e conseguindo extrair desses pressupostos suas expressões, à medida que considerou a inteligibilidade de poder de transformação social da educação e de seus sujeitos.

### **Paulo Freire os princípios da educação em/para direitos humanos no Brasil: breves considerações**

Quando se fala em educação em direitos humanos no Brasil, é imprescindível internalizar, basicamente, duas estruturas basilares: a primeira delas é que os princípios que nortearam a educação em DH no Brasil foram instituídos, historicamente, a partir das experiências com os movimentos populares e, de forma indissociável, por meio do pensamento do educador Paulo Freire, dinamizados, sobretudo, no curso que demarca o final da ditadura civil-militar. A segunda apreensão é que houve, a partir dessa experiência, emergente necessidade de fortalecer uma educação em/para os direitos humanos, no âmbito da EP, como instrumento efetivo de enfrentamento à violação de direitos, à cultura da violência nas escolas, a uma educação configurada, de um modo mais geral, para atender prioritariamente as demandas de mercado (VIVALDO, 2009).

Para uma melhor apreensão, é necessário estabelecer uma dicotomia, breve didática, entre o que é direito humano à educação e educação em direitos humanos. Uma característica que marca aquele direito é justamente porque carrega uma cadeia polissêmica de significados, pois, além de ampla e complexa de acordo com a perspectiva adotada, ela incorpora também o sentido transformador da prática educativa.

**4.** Boaventura de Sousa Santos desenvolve a narrativa, no livro *Epistemologias do Sul* (2010), de que há uma epistemologia dominante, que, historicamente, sobrepôs-se às outras produções de conhecimento. Isso implicou um domínio do conhecimento, sobretudo do mundo europeu-ocidental ao resto do globo, como única alternativa possível de interpretação e transformação da realidade. O cerne da narrativa na qual o sociólogo português desenvolve essas ideias é apresentar as distintas epistemologias que emergem em outras dimensões, espaciais e temporais, como conhecimentos científicos capazes de resistir, questionar e, sobretudo, desconstruir o paradigma hegemônico.

O direito à educação tem um sentido amplo, não se refere somente à educação escolar. O processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte. A aprendizagem acontece em diversos âmbitos, na família, na comunidade, no trabalho, no grupo de amigos, na associação e também na escola. Por outro lado, nas sociedades modernas, o conhecimento escolar é quase uma condição para a sobrevivência e o bem-estar social. Sem ele, não se pode ter acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade [...]. A educação contribui para que crianças, adolescentes, jovens, homens e mulheres saiam da pobreza, seja pela sua inserção no mundo do trabalho, seja por possibilitar a participação política em prol da melhoria das condições de vida de todos. Também contribui para evitar a marginalização das mulheres, a exploração sexual e o trabalho infantil; possibilita o enfrentamento de discriminações e preconceitos, entre muitos outros exemplos que poderiam ser citados. (RIZZI; GONZALEZ; XIMENES, 2009, p. 19).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (doravante DUDH) de 1948 introduziu a perspectiva de que deveria ser tarefa imprescindível consolidar a educação como um direito humano inalienável. No curso da superação das fronteiras epistemológicas e, por consequência, na garantia de que essa superação ocorresse no âmbito dos movimentos e transformações sociais que fossem consignadores de direitos e liberdades, o direito humano à educação havia sido consolidado no Artigo 26 da DUDH, nos parágrafos 1, 2 e 3, nos quais todas as pessoas teriam seu direito à instrução, universal e gratuita, assegurado pelo Estado. A visão de educação apresentada na DUDH reforça a necessidade de desenvolvimento da pessoa humana, consolidação do respeito aos direitos fundamentais, a liberdade, as diferenças e, principalmente, a dignidade humana e a vida.

Alguns ideais apresentados pela DUDH, ainda que tacitamente, já podiam ser vistos na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBN/1961), título I, que trata dos fins da

educação. O artigo 1º, que condiciona que a educação nacional seria inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, também estabeleciam os elementos basilares da compreensão de direitos iminentes à pessoa humana, do respeito à dignidade, à diversidade, da promoção da equidade, a partir de políticas asseguradas pelo Estado, orientações análogas às diretrizes da DUDH. Esta, que é de 1948, apontou para o respeito e fortalecimento dos direitos e liberdades no espaço educativo, entendendo que isso significa, analogamente, reforçar o caráter reivindicativo e transformador da educação, na construção conjunta do protagonismo, seja ele do espaço educativo para o político e social, ou inversamente.

Não obstante, foi somente na década de 1980 que os frutos mais substanciais dessa interlocução entre EP e DH ganharam maior visibilidade. O retorno de Paulo Freire ao Brasil, nesse mesmo período, demarcou a consolidação, ainda que gradual, desse diálogo. A realização do seminário “Direitos Humanos e Educação no Brasil”, ocorrido em 1987, organizado pelo Instituto Interamericano de Educação em Direitos Humanos, em Montevideu, Uruguai, e pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, foi inspirado na perspectiva educativa de Paulo Freire. Quando Freire assumiu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, conseguiu condensar a educação popular e a educação em DH no currículo.

O projeto de educação em direitos humanos sempre sofreu forte influência das ideias do educador Paulo Freire. Foi especialmente, sendo marcante para o desenvolvimento do projeto, parceria entre a CJP-SP e a Secretaria Municipal de Educação (SME), na gestão de Paulo Freire. Este propôs a integração dos Direitos Humanos na construção de um novo currículo, como exigência democrática. (VIVALDO, 2009, p. 86).

Ao propor a inserção dos Direitos Humanos no currículo, e considerando que

nem a LDB nem o Plano Nacional de Educação (PNE) haviam estabelecido expressamente essas diretrizes, Freire, juntamente com outros educadores e educadoras, deu um salto qualitativo importantíssimo. Essa ação propositiva ofereceu um novo sentido epistemológico à educação, que seria considerada sob a égide dos Direitos Humanos, desencadeando uma nova etapa da educação popular.

Daí um programa de educação em Direitos Humanos deve visar alguns princípios básicos, a saber: a qualificação dos agentes educadores, tanto em termos institucionais como quanto pessoais, sendo que o direito pessoal e coletivo de organização e atuação política deve prevalecer sobre os direitos eminentemente individuais; o programa educativo deve englobar os direitos de liberdade, igualdade e solidariedade; deve-se privilegiar a humanização crítica; e, por fim, a metodologia deve ter por base e inspiração Paulo Freire, ou seja, ser pluralista e dialógica, a partir da concepção do educando como centro do processo educativo, e da relação sempre independente e complementar entre educador e educando. (VIVALDO, 2009, p. 110).

Por volta da segunda metade de 1990, foi estabelecida a “Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos e para uma Cultura de Paz (1995-2004)”, que firmou o compromisso e traçou diretrizes importantes no sentido de centralizar a educação em direitos humanos como alvo de atuação dos Estados, sobretudo para estimular políticas públicas. No cenário brasileiro, a fomentação da educação em direitos humanos só ocorreu quando da elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), em 2003, até sua consignação em 2006. Assim sendo, compreende-se que a implementação do primeiro PNEDH no Brasil significou dialeticamente, no âmbito da EP, colher o fruto que foi plantado pelos educadores e educadoras, no período de luta e resistência, perdas e ganhos,

no íterim que demarca o fim e a reconciliação com a democracia (1964-1985). Percebe-se que todas essas iniciativas carregaram em seu esteio aquilo que Freire e outros educadores/as construíram enquanto epistemologia educativa.

No que diz respeito à compreensão e à edificação de uma educação em direitos humanos, afirma Benevides (2007, p. 346):

A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos: primeiro, é uma educação permanente, continuada e global. Segundo, está voltada para a mudança cultural. Terceiro, é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos. Deve abranger, igualmente, educadores e educandos [...]. É a formação de uma cultura do respeito à dignidade humana através da promoção da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Isso significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. Ser a favor de uma educação que significa formação de uma cultura de respeito à dignidade da pessoa humana, significa querer uma mudança cultural, que se dará através de um processo educativo.

Ao traduzir os signos da educação em DH, Benevides decodifica também uma década da realidade brasileira marcada pela extrema desigualdade socioeconômica e ínfima iniciativa no setor educativo. A educadora evidencia alguns aspectos de observação e prática educativa presentes nas premissas da CEPLAR. Por outro lado, a proposta de Paulo Freire (1963) apresentou-se, nesse contexto, como elemento imprescindível à construção da educação popular em direitos humanos na Paraíba, uma vez que serviu de esteio teórico-metodológico para os profissionais docentes na época.

É inquestionável, pois, o reconhecimento

de que Paulo Freire formulou as bases epistemológicas para a educação em direitos humanos, não somente mediante seu aporte teórico, mas, principalmente, pelo compromisso assumido com a práxis. Foi nela e através dela que os sujeitos populares puderam transformar a realidade e emergir como protagonistas de suas próprias histórias. Se a conscientização criou importantes laços de identidade com a realidade, gerando inquietações, foi a práxis que consolidou aos oprimidos a (re)conquista de seus espaços de direito.

Ao refletirmos as dimensões formuladas pelo PNEHD, percebemos a estreita relação com a teoria do conhecimento formulada por Paulo Freire. O próprio texto do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos aponta que “a educação é um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos. Cabe priorizar a formação dos agentes públicos e sociais para atuar no campo formal e não formal, abrangendo os sistemas de educação, saúde, comunicação e informação, justiça e segurança, mídia, entre outros” [...]. No sentido de pensar a formação dos trabalhadores da educação, Paulo Freire orienta, em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática [...]. Este conjunto de planos, leis e diretrizes são instrumentos que orientam uma nova perspectiva de educação. Os princípios filosóficos de Paulo Freire são alicerces que fundamentam a educação em direitos humanos. (PINI, 2011, p. 39-40).

Entende-se, portanto, que a educação em direitos humanos concorre para que essas conquistas permaneçam e sejam ampliadas, nunca reduzidas. À medida que Paulo Freire, de um lado, deu inestimável contribuição à luta pelo direito a uma educação libertadora, em detrimento da bancária, pode-se inferir, de outro modo, que essas mesmas bases foram determinantes na compreensão de uma educação popular como espaço de promoção de direitos. Como espelho, surge e procura refletir a educação em direitos humanos, pois

objetiva, igualmente, alcançara superação de um modelo mercadológico, opressor, violador de direitos que figurou, e ainda se figura, em certa medida, nos espaços educativos.

### **Contribuição de Paulo Freire e a aproximação com os direitos humanos na práxis educativa da CEPLAR (1960-1964)**

A criação da CEPLAR foi fruto de uma profunda inquietação a partir da qual educadores e educadoras paraibanos discordavam dos rumos que a educação tomara. Se no âmbito macroestrutural a situação não era favorável a uma educação fortalecida por uma epistemologia popular autêntica, conscientizadora e libertadora, o quadro tornava-se ainda mais grave no campo regional, mais sintomaticamente no cenário paraibano, em que essa assimetria era ainda mais acentuada. A falta de assistência nas áreas de saúde, educação e desenvolvimento social eram mais evidentes. O índice de analfabetismo era um dos mais alarmantes e isso se refletiu drasticamente na qualidade de vida da população, visto que o cerceamento e a violação dos direitos, sobretudo o da educação, não implicou somente limitações na hora de decodificar os componentes cognoscíveis, as palavras ou símbolos formais da organização social. Do contrário, a não garantia do direito à educação, voltada para a libertação dos sujeitos, significou também a violação da liberdade, do livre exercício da vida política, econômica e social.

Assim, em 1961, o projeto de educação popular protagonizado pela CEPLAR foi apresentado à sociedade paraibana. De um lado, a proposta pedagógica da Campanha – que mesmo procurando novas formas de superar essa faceta, em que o professor, em uma relação de distanciamento, concentra sua autoridade na apropriação do conhecimento teórico, empírico e institucional – manteve-se,

naturalmente, aquém por não conseguir romper com as estruturas que distanciam essas duas realidades, inviabilizando a concretização do diálogo crítico-reflexivo acerca dos problemas reais e, ainda, não conseguindo fomentar o empoderamento de ambos os sujeitos que constituem o processo epistemológico presente na aproximação educador/educando, por estabelecerem que a relação professor/aluno não conseguiu superar a verticalização, a domesticação, o monopólio, a autoridade e o tecnicismo, práticas coerentes às influências das ideias pedagógicas tradicionais vigentes.

Com o apoio do Conselho Estadual do Desenvolvimento e da Secretaria de Educação e Cultura, foi criada a Campanha de Educação Popular, que visa alfabetizar crianças e adultos, em moldes avançados, a exemplo do que vem ocorrendo em outras unidades da Federação. A CEPLAR não pretende apenas alfabetizar os alunos, mas incluir em sua programação aulas sobre Sociologia, Economia Política e disciplinas afins, proporcionando, desse modo, alfabetização e conhecimentos gerais. Os processos adotados pela Campanha são verdadeiramente avançados, superando, via de regra, a rigidez dos métodos tradicionais. (PORTO; LAGE, 1995, p. 78).

Entende-se que para uma melhor apreensão do que se infere, a superação epistemológica colocou a ação na Campanha no *front* por uma luta pela garantia dos direitos humanos por meio da educação popular. Nesse sentido, concorda-se com Both e Brutcher (2004, p. 3-4).

Apostando na cultura popular e na classe popular como sendo o principal sujeito da própria educação, a educação popular promove a cidadania [...]. A educação popular educa para a cidadania porque ela, além de fazer do educando sujeito da sua própria educação, faz dele sujeito da vida social, faz dele sujeito de participação e decisão política. Faz dele um cidadão, que toma consciência dos direitos humanos e seu papel para com eles. Sendo assim, a educação popular se

caracteriza por educar na organização social e na participação política. Ela não se restringe a criticar a prática bancária, mas através da militância cria novas formas de organização social. A educação popular não é uma teoria a ser apreendida para, num momento posterior, ser aplicada. Ela se constrói na prática concreta de organização das classes populares na luta por criar e consolidar uma sociedade justa e solidária à luz dos direitos humanos.

Esta investidura na educação popular enquanto protagonista das transformações sociais em curso, para a CEPLAR, apresentou-se possível a partir de 1962, quando ocorreu o primeiro contato do grupo paraibano com o educador Paulo Freire. Talvez o mais substancial vínculo estabelecido entre a educação popular paraibana de que se tem notícia, até então, seja a contribuição epistemológica do educador e os direitos humanos. A primeira etapa – cuja finalidade consistiu em ressignificar a proposta e a práxis pedagógica da campanha – foi firmada por meio de um curso de capacitação que os profissionais da CEPLAR fizeram com o educador, no Recife, durante três meses, no decorrer de 1962. O encontro, todos os sábados, implicou colocar frente a frente duas perspectivas epistemológicas distintas.

O encontro com Paulo Freire, em sua casa em Recife, durou algumas horas. Horas que bastaram para se decidir a ação que seria empreendida, logo depois, na área da educação de adultos. Ao contar com entusiasmo e convicção a experiência que acabara de realizar com 25 pessoas, ao apresentar as bases filosóficas do seu Método ainda em fase experimental e de pesquisa, Paulo Freire forneceu respostas aos questionamentos metodológico-políticos que emergiam do trabalho de alfabetização com os adultos da Ilha do Bispo. (PORTO; LAGE, 1995. p. 44-45).

É importante diferenciar o método, sobre o qual ainda há considerável divergência, da teoria do conhecimento em Freire. Considera-

se, nesse sentido, que há um reducionismo quando se fala apenas no método como um instrumento engessado de elaboração técnica para alfabetizar. Em Gadotti (1995) há clara explicação sobre essa diferenciação, bem como o posicionamento de negação em relação a essas tentativas de aproximação entre a teoria do conhecimento de Freire com um método técnico de apropriação de conhecimento. Por isso, adota-se o termo “epistemologia” por considerar que a “teoria do conhecimento” é uma concepção mais ampla e coerente com os postulados deixados por Paulo Freire, em relação aos conceitos relacionados ao “método” e que, sobretudo, este é etapa intrínseca daquele. O próprio Freire afirmou, em entrevista fornecida, em 1979, ao jornal *Pasquim*, em Genebra, na Suíça, que se encontra no livro organizado por Gadotti e Abrão (2012, p. 81-82).

Eu tenho até minhas dúvidas se se pode falar de método. E há, há um método. Aí é que está um dos equívocos dos que, por ideologia, analisam o que fiz procurando um método pedagógico, quando o que deveria fazer é analisar procurando um método de conhecimento e, ao caracterizar o método do conhecimento, dizer “mas, esse método de conhecimento é a própria pedagogia”. Entendes? O caminho era o caminho epistemológico. Evidentemente, tem gente que descobriu isso. Por exemplo, há duas teses, uma no Canadá e outra na Holanda, quase com o mesmo nome, “o ato de conhecimento em Freire”, em que a preocupação dos que escreveram as teses não foi outra senão a de esmiuçar a teoria do conhecimento que está lá e a sua validade ou não. Esse é o *approach* que eu acho correto. Então, não é o método no sentido se é ba-be-bi-bo-bu. Se o sujeito ler direitinho os textos que eu tenho escrito, sobretudo os recentes, sobre o problema da alfabetização, ele descobre que o que eu estou fazendo é teoria do conhecimento. A alfabetização enquanto um momento da teoria do conhecimento.

O aporte teórico-metodológico que

emergiu a partir das orientações de Freire, otimizou a práxis pedagógica da CEPLAR. Em Gadotti (1995), pode-se encontrar um sentido imanente à característica política da prática pedagógica, em contraponto ao paradigma de racionalidade mecânica, que fomenta o diálogo entre os sujeitos, geralmente fundamentado na ação/reflexão, que aproximam e se agrupam no intuito de transformar a realidade social. No âmago dessa elucidação, o autor aponta uma perspectiva dialética do diálogo, reconhecendo-o como sendo multifacetado. Nesse sentido, o conflito emerge naquilo que é contraditório na ação pedagógica, cuja finalidade além de alcançar a equidade é, também, de desvelar as relações desiguais de poder, socialmente já interpostas.

A atuação da CEPLAR e dos educandos ora ocuparam os espaços intraescolares na construção do processo de ensino/aprendizagem, ora emergiram sobre a realidade extraescolar a fim de fortalecer as interlocuções entre os sujeitos. Dessa forma, a prática pedagógica passou a fazer parte de uma etapa educacional importantíssima, tanto para o educador quanto para o educando.

Com o método Paulo Freire o adulto trazia para dentro da sala de aula seu mundo, suas preocupações. Não lhe era pedido repetir, mecanicamente, frases cujo conteúdo era-lhe, no mínimo, estranho, como por exemplo, “o vovô viu a uva”, frase que, de tanto citada, tornou-se típica dos textos que se costumavam propor aos adultos analfabetos de então. A alfabetização não era só a capacitação à leitura e à escrita. Aliava-se a esse objetivo a reflexão sobre a situação econômica e política do país, dentro do contexto e das análises da época. (PORTO; LAGE, 1995, p. 51).

Muito embora essa ação pedagógica não estivesse circunscrita aos espaços físicos da escola, foi nesse horizonte e a partir dele que as transformações ocorreram. No âmbito da práxis, o paradigma foi, gradativamente,

ampliado à medida que se redefiniu também como ato político, crítico e libertador. No caso da CEPLAR, o grupo escolar Raul Machado foi um polo de sustentação do qual partiam as ideias, as discussões, a conscientização, o empoderamento e a transformação coletiva. Entretanto, a realidade só sofreu modificações significativas quando a prática pedagógica reconheceu outras modalidades de diálogo e ações enquanto categorias legítimas de mudança social. Nessa perspectiva, os documentos históricos são imprescindíveis. Comprovam, não de forma axiomática, que a ação rendeu frutos. Os direitos, a começar por uma educação mais crítica, passando por condições de trabalho, saúde e de cidadania, foram conquistados, mesmo que ainda estivessem muito distantes do ideal de equidade, justiça e dignidade que precisamos para tornar a sociedade melhor e mais justa, segundo a contribuição do educador Paulo Freire.

Implantar núcleos de alfabetização significava ir aos bairros, entrar em contato com as organizações existentes: associações operárias e beneficentes, clubes esportivos, grupos de inspiração religiosa (católica, espírita, protestante). Significava encontrar locais e equipamento, associar líderes e pessoas interessadas e responsabilizá-las, também, pela organização do trabalho, pela informação ao público, pela inscrição dos alunos. Se em alguns lugares era necessário negociar o projeto de alfabetização, em outros recebiam ofertas para realizá-lo. Os moradores do bairro que colaboravam com a Campanha participavam, periodicamente, das reuniões de avaliação do andamento do trabalho. (PORTO; LAGE, 1995, p. 56).

O agir sobre o mundo com o escopo de transformá-lo, característica da práxis freireana e da prática educativa da CEPLAR, foi a principal ferramenta de superação das fronteiras epistemológicas no cenário paraibano. A Ilha do Bispo, uma das regiões mais vulneráveis da capital, foi considerada como principal alvo. A fábrica de cimento Portland, hoje conhecida

como Matarazzo, foi o eixo central pelo qual a comunidade se concentrou e expandiu. A maioria dos que ali viviam trabalhavam na indústria. O terreno do grupo escolar Raul Machado, que foi um dos principais palcos de atuação da Campanha, foi cedido ao Estado pela indústria, que ainda é a proprietária da terra.

A situação da população era de vulnerabilidade, miserabilidade e analfabetismo. Mais de 80% dos cidadãos da Ilha do Bispo eram analfabetos. A primeira ação da CEPLAR, com resultados concretos, melhorou os índices de alfabetização. A Campanha, não obstante, viu-se inquieta com as condições fora dos muros escolares. A ação nesse contexto passou a superar a prática pedagógica tradicional – cuja responsabilidade da educação somente era considerada no âmbito intraescolar e os muros escolares, fronteiras intransponíveis – para considerar o protagonismo existente para além do universo escolar, exercido com propriedade pelos populares, no sentido transformador.

Dessa forma, é possível enxergar, gradativamente, os caminhos percorridos pela prática educativa da CEPLAR, como primeira iniciativa, no cenário paraibano, voltada para a aproximação com os direitos humanos por meio da educação.

No ano letivo de 1962, segundo o jornal *A União*, o número de alunos elevou-se sem precedentes e o processo de alfabetização passou a arregimentar crianças, adolescentes, adultos e a funcionar nos três turnos. Do total de 70 alunos, dos quais apenas cerca de 40 frequentavam, o grupo passou a suportar 400 educandos, cujo rendimento escolar podia ser considerado, ainda segundo o jornal, excelente. Para além de uma análise quantitativa, é mais importante perceber a concretização de outras atividades ligadas a uma nova dimensão pedagógica, como a disposição dos componentes curriculares desenvolvidos estrategicamente com o escopo de atuar nos espaços de interseção entre as realidades escolar e social.

No que diz respeito aos docentes da

CEPLAR, a estética da Campanha consistiu em sistematizar o ensino a partir das premissas do educador Paulo Freire, seguindo as orientações de que era preciso conectar os educandos, em nível de consciência e prática política, aos seus direitos e às suas possibilidades de promover a transformação. O material didático elaborado pelos profissionais da CEPLAR também considerava a realidade dos educandos e era devidamente direcionado. Dialogava-se acerca dos direitos, da vida nas indústrias, do trabalho infantil, dos sindicatos, dentre outras pautas imprescindíveis daquele cotidiano urbano. No campo, a discussão estava voltada para as questões agrárias. A roça, o plantio, a colheita, a carga horária de trabalho, os sindicatos, dentre outros eixos que faziam parte daquela realidade. Crianças, jovens e adultos puderam se reconciliar com seus direitos por meio da Campanha da Educação Popular da Paraíba. A prática educativa dividiu-se da seguinte forma:

a. Os núcleos de debate: a partir dos quais se consolidou a educação como ato político. Essa prática educativa tinha o intuito de conscientizar os educandos mediante análise crítica das condições reais de vida. Trabalho, economia, política, sociedade, eixos segundo os quais elucidariam uma perspectiva macro e micro-histórica dos sujeitos que faziam parte do processo educativo. Uma das formas de estimular a participação dos educandos era a utilização do teatro como instrumento de problematização, politização e questionamento da realidade.

b. As palestras: organizadas, semanalmente, nas escolas, em praças, em clubes, com ampla participação da comunidade. Os espaços serviram como polos importantes de diálogo acerca dos temas mais candentes ligados às demandas epistemológicas dos sujeitos que ocupavam aqueles espaços, não apenas

por meio da perspectiva de reflexão acerca das ações desempenhadas pelos atores sociopolíticos, mas, principalmente, buscando o protagonismo das forças populares ali presentes. Considerava-se, assim, que o processo educativo seria a porta de entrada para outros direitos.

O questionamento acerca dos problemas concretos que afligiam a comunidade da Ilha do Bispo estava presente em todas as etapas. A Campanha de Educação Popular, de acordo com o jornal *A União*, instalou no mês de março de 1963, 14 escolas de alfabetização. Outrossim, esse projeto conseguiu, por meio da ampliação e intensificação da proposta e atuando em conjunto com a comunidade e o poder público, construir cerca de 50 fossas, que beneficiaram os educandos da Ilha do Bispo. Em decorrência dessa e de outras ações, a CEPLAR não pode ser reconhecida apenas como uma ação de escolarização. Essa campanha vai além, ao transcender os paradigmas pedagógicos e permear outras áreas sociais, espaços conquistados mediante a consolidação de elementos de observação e práticas revolucionárias. No âmbito da práxis, encontrou-se a sensibilidade de reconhecer a dignidade humana, os direitos e a vida. Daí a lógica da contribuição epistemológica de Freire servir de esteio e dar vida à ação educativa protagonizada pela CEPLAR.

O princípio definido pela CEPLAR de trabalhar com o povo e não para o povo, sem dissociar a educação e a cultura popular dos outros aspectos da vida socioeconômica e política, orientou a sua ação e a sua prática na Ilha do Bispo [...]. Grupos de jovens e adultos e as famílias associaram-se às atividades desenvolvidas nas áreas de educação, saúde e cultura popular. Com base nos dados da pesquisa, dois projetos de ação foram realizados visando uma intervenção nos problemas detectados e com propostas de soluções concretas: campanha de construção

de fossas com solicitação de ajuda ao governo do Estado e ao DENERU (Departamento Nacional de Endemias Rurais); reivindicação junto à fábrica de cimento para utilização de filtros permitindo, se não acabar, ao menos diminuir os estragos causados pela poeira do cimento. Esses projetos foram inteiramente assumidos pela população, sob a coordenação de líderes locais, com o apoio e a orientação da CEPLAR. (PORTO; LAGE, 1995, p. 36).

A aproximação com os direitos humanos justifica-se não pela presença de um aporte teórico-metodológico deliberadamente construído como base da prática, pois em Freire também não havia, ainda que esta fosse uma orientação expressa na DUDH desde 1948 e também na LDB de 1961, mas sim na práxis educativa que, em ambos os protagonistas, da CEPLAR e do educador pernambucano, ocuparam o mesmo espaço de transformação e de herança epistemológica. Essa definição não parte de uma consciência deliberada, teórico-metodológica, e sim de uma nova percepção que pressupõe enxergar para além do projeto de escolarização.

No fim do ano de 1962, e já integrada ao Plano de Emergência do Ministério de Educação e Cultura (MEC), a CEPLAR aparelhou ainda mais sua práxis educativa, oferecendo um “curso de sensibilização sobre a realidade brasileira e o método Freire”, a partir do qual seriam discutidas as questões ligadas à educação popular, em uma dimensão conscientizadora, crítica e libertadora, contando com a participação direta de Paulo Freire.

O curso ocorreu nos bairros da Ilha do Bispo, Torre e Varadouro e contou com a participação de um público bastante plural. Esse curso, além de reforçar o aparelhamento da Campanha, em seus desdobramentos, abriu mais um importante precedente para os educandos das regiões nas quais os projetos seriam aplicados, visto que a chance real de exercer o protagonismo e consolidar na prática o que era dialogado em sala de aula foi oferecida pela

Campanha. Construiu-se, nesse sentido, uma educação popular em simetria com as respectivas demandas populares, com as adversidades, com as potencialidades e limitações de cada local, mas sempre considerando que os sujeitos populares deveriam assumir o protagonismo de suas transformações, cabendo à educação o papel de conscientizadora, incentivadora e legitimadora da ação dos sujeitos de direitos.

O impacto criado na cidade pela aplicação do Método Paulo Freire favoreceu e intensificou os contatos da Campanha com outras entidades e organizações profissionais, permitindo o desenvolvimento de suas atividades em diversas áreas. Assim, paralelamente à alfabetização, ampliou-se o debate político para o mundo sindical e operário através dos círculos de cultura e para setores mais amplos da sociedade de João Pessoa através dos cursos sobre Realidade e Cultura Brasileiras. (PORTO; LAGE, 1995, p. 60).

A prática educativa da CEPLAR exerceu importante papel de protagonismo com os trabalhadores urbanos e rurais, no estado da Paraíba. Em 1963, quando o Governo Federal edificou amplo projeto de alfabetização pelo Sistema Freire de Alfabetização, a CEPLAR já havia ganhado repercussão nacional e, em razão disso, integrou o projeto como uma das principais Campanhas.

A implementação dessa etapa previu a construção de 200 unidades educativas, em 18 regiões do interior da Paraíba. É importante perceber, para além dos dados quantitativos, que a Paraíba deu um salto substancial, considerando uma rápida comparação da realidade da educação popular, bem como as iniciativas formais e informais, em um período de apenas três ou quatro anos de intensa atuação dos movimentos populares. A aproximação com os sindicatos foi definitivamente consolidada, e eles passaram a liderar importantes etapas do projeto educativo proposto pela CEPLAR, dentre os quais estiveram, segundo divulgação do

jornal *A União*, em três dimensões específicas:

- a. Voluntariado: alguns operários/as participariam como voluntários na campanha publicitária oficial divulgada pelo estado;
- b. Educadores/educadoras: algumas pessoas, rigorosamente vinculadas ao trabalho operário, seriam selecionadas e capacitadas para protagonizar como alfabetizador/a;
- c. Interlocutores: alguns operários/as indicariam a si ou a outros para o processo de escolarização, bem como assumiriam o compromisso de estimular a frequência às aulas.

Cada realidade demandou formatos distintos de prática pedagógica. Para os representantes da CEPLAR não bastava instruir para decodificar as letras, frases e conteúdos, era preciso também compreendê-los dentro de seus contextos sociais.

Na CEPLAR, por exemplo, houve a tentativa de inserir, no seu corpo de educadores, pessoas provenientes das classes populares. Apesar do êxito desta experiência, que poderia ter levado a uma verdadeira comunicação entre educador e educando, não houve, como se sabe, tempo de maturação. Além disso, embora se tenha tentado ouvir, partir da realidade local, registrar essa realidade, criar mecanismos que garantissem a intervenção popular, tinha-se uma tradição diretiva. Essa, aliada a todas as dificuldades já mencionadas, fez pesar o lado “informação”, “politização” no contato com as massas, seguramente, e, também, em escala menor, com o grupo de alfabetizando. (PORTO; LAGE, 1995, p. 129).

Dessa forma, não seria possível conceber esse processo tão somente no campo educacional. Amordaçá-lo ao universo burocrático das especificações das diretrizes

determinadas pelo MEC, ao ordenado no final do mês que o docente recebia prontamente pelos serviços prestados, ao ato de comiseração em relação à condição dos analfabetos daquela época seria, enfim, mitigá-lo a uma temporalidade estagnada, burocrática. Foi muito além, quando articulado à necessidade de alcançar os direitos. A prática educativa da Campanha, sob a égide epistemológica de Freire, sufocou qualquer tentativa de diagnóstico que não estivesse em articulação com a dimensão política, com a democracia, com a construção e consolidação da cidadania para a seguridade, exercício dos direitos inerentes ao ser humano.

### **Considerações finais**

Essa temática torna-se candente, portanto, porque é possível inferir que houve uma ruptura epistemológica que demarcou a desconstrução da principal concepção educativa vigente na Paraíba e posicionou a CEPLAR e seus/suas agentes na vanguarda de um movimento amplo e centrípeto, que enxergou, desde a década de 1960, a possibilidade de aproximação permanente entre EP e os DH. Ambas as construções históricas, por sua vez, legitimaram-se a partir da atuação de agentes comprometidos com as lutas pela conscientização, resistência e legitimação dos direitos, individuais e coletivos, sociais e políticos das camadas populares, a partir do espaço educativo. Nesse sentido, compartilha-se do entusiasmo do mais expoente pesquisador em relação à CEPLAR no cenário brasileiro, Scocuglia (2000, p. 177).

E, hoje, trinta/quarenta anos depois, podemos advogar a viabilidade de propostas como as da CEPLAR e do Método Paulo Freire? Penso que sim. Obviamente, sem a admissão de que a história se repete. Fazemos parte de uma outra história da qual a CEPLAR e o método freireano também participem – enquanto memória (cultural e educacional) que precisa ser resgatada e divulgada em

toda profundidade e plenitude. Memória que precisa virar história e, não fazer parte do “silêncio dos vencidos”.

A análise das fontes históricas, sejam elas inexploradas ou não, é sempre uma tarefa bastante desafiadora. Os caminhos pelos quais o pesquisador percorre, ora nebulosos ora mais ensolarados, devem ser considerados em suas alternâncias de sentido e terreno. Trajetos que levam, inicialmente, à ampliação dos horizontes epistemológicos, ao desvelamento de novas dimensões históricas, à inserção de novos atores e cenários. A iminência de dar voz, fôlego e eco àqueles que foram silenciados, ou mesmo de alguma maneira ocultados pela história tradicional e permaneceram enterrados até que alguém os “desocultassem”, torna-se a força motriz do pesquisador.

Levando em consideração que a nova história ampliou os domínios epistemológicos ao considerar outras basilas investigativas, e suas interlocuções, contínuas e/ou descontínuas, compreendidas sob a égide de diversos aportes teóricos, materiais, temporais e empíricos, com os quais o pesquisador decide operar, no presente, pode-se inferir que quanto mais sólida a compreensão em relação a essas características, mais consistente é a apreensão dos desdobramentos históricos, sobre os quais a atuação do tempo e dos sujeitos imprimem originalidade, dinamismo, pluralidade e profundidade (BARROS, 2005).

Ao debruçar-se sobre as fontes, materiais e imateriais, o pesquisador toma para si uma série de responsabilidades, que transcendem sua própria condição de cientista. Desloca-o do eixo, acerta-o em cheio, engasga-o e, muitas vezes, o impedem de continuar escrevendo, até que se recomponha. Evidentemente que a atuação da CEPLAR não pode ser entendida fora de sua historicidade. A repercussão da Campanha desagradou, consideravelmente,

as elites locais. A conscientização das massas sempre foi uma arma bastante poderosa na luta contra as injustiças e o clima que se instaurava, no cenário paraibano, à medida que o golpe civil-militar se aproximava, era de tensão. Ao fomentar o protagonismo dos trabalhadores, operários e rurais, a Campanha viu-se empenhada nas lutas assumidas pelos agentes populares. Os setores operários, os sindicatos, as associações, as ligas camponesas, todas elas se mobilizaram neste íterim que marcou a ação educativa da Campanha, entre 1961 e 1964, às vésperas do golpe.

O período ao qual este artigo está vinculado enseja uma série de tensões e reflexões, dentre as quais estão a capacidade de decifrar indícios na tentativa de interpretar a realidade, considerando sua complexidade, historicidade e desdobramentos. Engendrar uma pesquisa com reconhecida capacidade de aproximação da realidade, ou mesmo uma parcela sólida do cenário e dos sujeitos que a preencheram, apresentando-a fluida, mediante uma linguagem inteligível e epistemologicamente sustentável, é a força vital que move quase todo pesquisador. Isso significa ampliar o som daquilo que até então parecia ser inaudível, principalmente em determinados períodos em que as fontes são escassas e os interlocutores não respondem mais aos questionamentos. O risco de assumir uma visão meramente holística é altíssimo.

Por isso é aconselhável um aprofundamento, sempre que possível e necessário. Um olhar mais de perto. Considerar as tessituras de uma realidade em permanente acabamento, assim como seus sujeitos, na medida em que são dinâmicos e permeáveis a outras influências, é o esteio pelo qual o pesquisador se estrutura. O objetivo, portanto, foi privilegiar a análise de alguns elementos que embora ainda necessitem de aprofundamento, de acordo com a subjetividade do interessado, sugere oferecer suas primeiras contribuições aqui.

## Referências

BENEVIDES, M. V. de M. Direitos Humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 346.

BOTH, V.; BRUTSCHER, V. J. Educação popular e direitos humanos: pautas pedagógicas para a atuação. In: CARBONARI, P. C.; KUJAWA, H. A. (Org). **Direitos humanos desde Passo Fundo**: homenagem aos vinte anos da Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo. Passo Fundo: CDHPF/IFIBE, 2004. p. 89-109.

BRANDÃO, C. R. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRAUDEL, F. História e Ciências Sociais: a longa duração. In: \_\_\_\_\_. **Escritos sobre a História**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. p. 41-78.

**DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <[http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/declaracao\\_dh\\_site-onu.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/declaracao_dh_site-onu.pdf)>. Acesso em: 15 maio 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Um legado de esperança**. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M.; ABRÃO, P. (Org.). **Paulo Freire**: anistiado político brasileiro. Organizadores Instituto Paulo Freire e Comissão de Anistia. Ministério da Justiça. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire; Brasília: Comissão de Anistia. Ministério da Justiça, 2012.

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. <https://doi.org/10.15603/1982-8993/ml.v1n2p23-35>

PINI, F. R. de O.; MORAES, C. V. (Org.). **Educação, participação política e direitos humanos**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. p. 43-62.

PORTO, M. das D. de O.; LAGE, I. L. da C. **CEPLAR**: história de um sonho coletivo. João Pessoa: SEC-PB, 1995.

RIZZI, E. G.; GONZALEZ, M.; XIMENES, S. B. **Direito humano à educação**. Disponível em: <<http://www.dhescbrasil.org.br/projetos/clientes/noar/noar/UserFiles/30/File/Publica%E7%F5es/Dh%20a%20Educa%E7%E3o%20-%20internet.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SCOCUGLIA, A. C. **Educação popular**: do sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura. João Pessoa: Editora Universitária UFPB; São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

\_\_\_\_\_. A. C. **A história da alfabetização política na Paraíba Brasil dos anos sessenta**. 1997. Tese (Doutorado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de

Pernambuco, Recife, 1997.

\_\_\_\_\_. CEPLAR: memória de um movimento de cultura e educação popular. **Em Aberto**, Brasília, v. 11, n. 56, out./dez. 1992.

VIVALDO, F. V. **Educação em direitos humanos**: abordagem histórica, a produção e experiência brasileira. 2009. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Submetido em 24 de maio de 2016.

Aprovado em 17 de agosto de 2016.