

LAS CONTRIBUCIONES DEL CONCEPTO DE ALFABETIZACIÓN DE PAULO FREIRE PARA LOS ESTUDIOS SOBRE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS.

THE CONTRIBUTIONS OF THE PAULO FREIRE`S LITERACY CONCEPT FOR THE STUDIES ON HUMAN RIGHTS EDUCATION.

Cristiane Fontes de Oliveira*
Fabiana Marini Braga**
Celimara Inês Garbim Avelino***

Resumen

El trabajo tiene como objetivo presentar una reflexión sobre el concepto de "alfabetización" de Paulo Freire y sus contribuciones a los estudios de la Educación en Derechos Humanos. Este trabajo se puede justificar a partir de la necesidad de permitir reflexiones sobre este tipo de educación, cuyo objetivo es crear estrategias para la igualdad social y con este fin se hará uso de las contribuciones de Freire para el debate. De esta forma, será presentado un estudio bibliográfico de las obras "Educação como Prática da Liberdade" (1983), "Pedagogia do Oprimido" (2005), "Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra" (2013) y "A importância do ato de ler" (2008), haciendo una demostración de las principales apariciones del concepto de "alfabetización" y cuáles son sus ideas centrales, por medio del Análisis del Contenido. Por lo tanto, fueron agrupadas en cinco categorías semánticas de este concepto en las obras en estudio, demostrando cómo la alfabetización propuesta por Freire puede contribuir a los debates sobre la Educación en Derechos Humanos.

Palabras claves: Educación en Derechos Humanos, Paulo Freire, Alfabetización Emancipadora.

* Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Brasil. cristianef-oliveira@hotmail.com

** Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Brasil. fabiana@ufscar.br

*** Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Brasil. celimara.celimara@uol.com.br

Fecha de Recepción: 01 julio 2017

Fecha de Aceptación: 10 enero 2018

Abstract

The study will present a reflection about the Paulo Freire's literacy concept and his contributions to the studies on Human Rights Education. This academic study can be justified from the need to allow researches on this type of education, whose objective is to create strategies for social equality and to this purpose will make use of Freire's contributions to this reflection. In this way, this article will present a bibliography study of the books: "Educação como Prática da Liberdade" (1983), "Pedagogia do Oprimido" (2005), "Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra" (2013) and "A importância do ato de ler" (2008), demonstrating the occurrences of the literacy concept and which ideas centrally represents, through Analysis of Content. Therefore, five semantic categories of this concept were grouped after studying the books, demonstrating how this literacy proposed by Freire can contribute to the debates on Human Rights Education.

Key words: Human Rights Education, Paulo Freire, Emancipatory Literacy.

LAS CONTRIBUCIONES DEL CONCEPTO DE ALFABETIZACIÓN DE PAULO FREIRE PARA LOS ESTUDIOS SOBRE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS¹

Este trabajo se puede justificar a partir de la necesidad de permitir reflexiones sobre la Educación en Derechos Humanos, en acuerdo con el *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos* (a2012; b2012; 2015), cuyo objetivo es crear estrategias para la igualdad social. Es con este fin, que en este trabajo, se hará uso de las contribuciones de Paulo Freire.

Freire y Macedo (2013) nos hablan de la necesidad de poner en práctica un cierto tipo de alfabetización, llamada emancipadora y libertadora, para las clases populares, que consisten en grupos sociales históricamente oprimidos, para hacer que el estudiante se vea a sí mismo como un ser histórico capaz de cambiar su realidad y la de sus comunidades, dándoles condiciones de

¹ A pesar de que la presentación del trabajo es en lengua castellana, se destaca que se mantuvo el uso de una bibliografía de Paulo Freire en lengua portuguesa (como se podrá ver en las referencias de este artículo), pero, se cree, será fácilmente comprendida por los hablantes de español.

deshacerse de su condición oprimida – *empoderándose*² (Freire y Macedo, 2013), o sea, dando el poder de reflexión-acción. En este sentido, este concepto de alfabetización se acerca a los objetivos propuestos por la Educación en DD.HH.

Por medio de algunas obras seleccionadas de Freire, esta presentación busca promover una reflexión sobre este importante concepto y cuál es su relevancia en la contemporaneidad, en la perspectiva de una nueva modalidad de educación, llamada Educación en Derechos Humanos, en los contextos de la educación brasileña y chilena. La relación entre estos dos países ocurre por ocasión de *X Foro Internacional Paulo Freire*, que se realizó en Chile, en septiembre 2016, organizado por el *Consejo Mundial de los Institutos Paulo Freire*. Por lo tanto, las autoras de este trabajo pretenden presentar la alfabetización en la perspectiva de la Educación en DD.HH. a partir de las contribuciones de Freire, pensadas en estos contextos.

Flecha y Puigvert (1998) apuntan que *“el desarrollo de las ciencias sociales en las últimas décadas del siglo XX ha dado la razón a Freire”*, colocando en el centro del debate la cuestión del diálogo. Los autores afirman que: *“Si todavía es posible diseñar reformas de la enseñanza sin tener en cuenta la obra freireana es por el enorme retraso de las bases teóricas de esas planificaciones respecto de la investigación social actual”* (p. 7).

Sin embargo, ¿por qué estudiar las contribuciones de la obra de Paulo Freire específicamente para pensar en “alfabetizar” en el contexto de la Educación en Derechos Humanos? Teniendo en consideración que la mayoría de las interacciones sociales se da a través del lenguaje (entendido en esta presentación como expresión comunicativa por medio de las lenguas naturales),

² Freire (2013) usa el concepto en inglés “empowering”, en el sentido de “dar poder”, “dar condiciones para”, “capacitar” para la reflexión y acción histórica. Así, para “empoderar” es necesario “concientizar”. En esta presentación, usaremos la palabra “empoderamiento” en el mismo sentido.

sobretudo en el ámbito de la escuela (Faraco, 2003), se cree que delimitar un concepto de alfabetización que ha estado en consonancia con las propuestas de la Educación en DD. HH. es relevante para los estudios sobre Educación. Porque pensar en alfabetización en contexto de la Educación en Derechos Humanos es pensar en el aprendizaje de la lengua como herramienta de acción en el mundo, no solamente haciendo un uso proficiente de la lengua, pero utilizándola para insertarse críticamente, creativamente e históricamente en el mundo.

Se cree que comprender de una mejor manera los conceptos de Freire, sobretudo el concepto de “alfabetización”, en el camino de su obra, podrá colaborar para delimitar mejor sus posibles contribuciones para las teorías y prácticas educativas que se hagan en el ámbito de la Educación en DD.HH.

Para explicar que significa “alfabetización” en Freire (1983; 2005; 2008; 2013), se entiende que es necesario hablar sobre otros conceptos que se interrelacionan con el concepto de alfabetización propuesto por este autor, son principalmente los siguientes: síntesis cultural, dialogicidad, consciencia/concientización y mundo. Las obras en estudio son: *Educación como práctica de la libertad* (1983); *Pedagogía del Oprimido* (2005); *La importancia del acto de leer* (2008) y *Alfabetización: lectura de la palabra, lectura de la realidad* (2013), que Freire escribe con Donaldo Macedo, profesor de psicolingüística de la Universidad de Massachusetts. Estas obras fueron escogidas porque las investigadoras que hacen esta presentación creen que en estos libros está el núcleo del significado del concepto de alfabetización freireano. Se entiende, también, que este concepto se acerca a los objetivos de la Educación en Derechos Humanos, por lo tanto, esta presentación podrá contribuir para pensar en estrategias políticas y educacionales que se puedan implementar en la educación escolar y no-escolar de los derechos humanos, en su teoría y

práctica, empezando por los primeros contenidos escolares, que, en general, se desarrollan a través de la enseñanza de la lengua.

Primeramente se presentará una síntesis de la historia y contexto actual de la Educación en Derechos Humanos en Brasil y Chile; después, será presentado un estudio sobre los significados de la palabra “alfabetización” en las obras escogidas y sus posibles contribuciones para esta modalidad de enseñanza. Por fin, un parecer del tema, que no pretende ser una conclusión, más si una primera contribución para los estudios sobre la alfabetización en la perspectiva de la Educación en Derechos Humanos.

Esta presentación trata de una investigación bibliográfica (Mynayo, 1998) y para analizar los significados del concepto investigado, fue hecha una revisión y discusión del concepto en análisis a través del uso de las técnicas relacionadas a los estudios sobre Análisis del Contenido (Bardin, 2011), de la siguiente manera: fueron verificadas las apariciones de los conceptos de “alfabetización” y “post-alfabetización” en las obras escogidas. No fueron contabilizadas las palabras que están en las capas, sumarios o descripciones de catalogaciones bibliográficas. Las investigadoras no se han detenido en esta parte de la investigación en palabras como “alfabetizar”, “alfabetizado (a)”, “analfabetismo” o “analfabeto (a)”. Fueron encontradas 506 (quinientas seis) apariciones de la palabra “alfabetización” y 23 (veintitrés) de la palabra “post-alfabetización”, conforme se podrá ver en la secuencia de esta presentación.

En seguida, fue verificado en cual campo semántico se encontraban, o sea, con cual significado y propuestas fueron utilizadas y cuales conceptos relacionados; por fin basado en el análisis categórico por Bardin (2011), que implica la codificación y categorización, los elementos se agrupan en cinco categorías: (1) alfabetización como derecho social; (2) alfabetización como dimensión de la praxis; (3) alfabetización como dimensión comunicativa; (4) alfabetización como empoderamiento social y (5) alfabetización como

dimensión política. En este caso, se utilizó el procedimiento de categorización denominado por el autor (Bardin, 2011) de la "milla", cuyas categorías no se proporcionan *a priori*, sino por calificación de elementos progresivos que permiten definir las al final de sistematización y analogías.

LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: LA LUCHA POR UNA EDUCACIÓN EMANCIPADORA EN BRASIL Y EN CHILE.

El Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos (Plano de Ação: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – Primeira Fase, 2012a), de autoría de UNESCO y del Alto Comisariado de la ONU – Organización de las Naciones Unidas - para los Derechos Humanos, adoptado por todos los Estados miembros de las Naciones Unidas en julio de 2005, fue concebido para integrar de manera efectiva la Educación en Derechos Humanos en los niveles de enseñanza básica, media y superior. De acuerdo con el Programa, la Educación en Derechos Humanos tiene el objetivo de hacer que la preservación de los derechos humanos sea responsabilidad de todos (as) y, en este sentido, todos (as) puedan contribuir para la prevención de los abusos de derechos y de los conflictos violentos, para la promoción de la justicia social, uso consciente de los recursos naturales y de la participación de todas las personas en los procesos de toma de decisiones, colaborando en la creación de sistemas realmente democráticos.

De acuerdo con Candau (2003), la Educación en Derechos Humanos es algo reciente en el mundo. En Brasil surgió durante el período posterior a la dictadura militar y ganó fuerza con la Constitución de 1988, principalmente con las luchas de movimientos sociales para la garantía de derechos de determinadas clases sociales, oprimidas y subyugadas económica y culturalmente. En Brasil la Educación en DD.HH. se presenta por medio de reflexiones teóricas y experiencias prácticas diversas, como el trabajo de Paulo

Freire en las Escuelas Ciudadanas³, su asesoría a la Comisión de Justicia y Paz y a la Red Brasileña de Derechos Humanos (Viola, 2010) en la década de 1980. En Brasil también se destaca en este ámbito la lucha por una educación intercultural para los pueblos indígenas, como explica Silva (2001), así como también ocurre en Chile con la educación de los mapuches, por medio de ideas y prácticas que desean promover un dialogo de alteridad entre indígenas y no indígenas, en un proceso de reflexión sobre la “unidade na diversidade” (Freire, 2014).

La “unidad en la diversidad” es punto central del desarrollo de la idea de Educación Intercultural y en Derechos Humanos, porque presenta la comprensión de vivencia intercultural de los pueblos, donde las diferencias son respetadas, sin todavía, manifestarse como desunión, como violencia u opresión. Para Freire (2014), es solamente por medio de la “unidad en la diversidad” que se construye democracia. Guareschi y Freitas (2010) explican el concepto diciendo que: “[...] *no calor da luta, na constatação da opressão, os grupos discriminados se esquecem de que, se é verdade que são diferentes, eles têm de encontrar o que os unifica, que é a superação da opressão*” (p. 411). Por lo tanto, la “unidad en la diversidad” es punto de partida de los pueblos oprimidos para, conjuntamente, buscar la superación de esta condición de opresión.

Es importante decir que, antes de este tipo de educación ganar el nombre de “Educación en Derechos Humanos” (o “Educación Intercultural”), prácticas de formación crítica, libertadora ya ocurrían, promoviendo estudios y

³Las “Escuelas Ciudadanas” fueran creadas por Freire en 1989, cuando fue invitado a participar de lo gobierno de Maria Luiza Erundina en la ciudad de São Paulo - Brasil. Fueron escuelas donde se intentó practicar una organización democrática, dando relevancia a sus comunidades y poniendo en práctica algunas de las más importantes ideas freireanas (Schugurensky, 2010).

reflexiones acerca de las condiciones de deberes y derechos de las poblaciones, como las experiencias de Paulo Freire en los llamados “Círculos de Cultura”⁴.

Existe el entendimiento en este trabajo de que hablar en “Educación en Derechos Humanos” es también hablar en “Educación Intercultural” (y vice-versa), en la medida en que los dos conceptos se refieren una educación que valoriza el dialogo intercultural, los sujetos se reconocen por medio de la intersubjetividad y reflexión, colaborando para crear “la unidad en la diversidad” (Freire, 2014), formando para la concientización crítica, el respeto y la práctica de los derechos humanos.

Hay algunos documentos que presentan a los sistemas de enseñanza la necesidad de colocar en práctica la Educación en Derechos Humanos en Brasil, como el Plano Nacional de Educación en Derechos Humanos (2003); el Decreto 7.037, de 21 de diciembre de 2009 que aprueba el Programa Nacional de Derechos Humanos (2009); la Resolución 01 del Consejo Nacional de Educación, de 30 de mayo de 2012, que establece directrices nacionales para la Educación en Derechos Humanos.

A diferencia Brasil y algunos otros países de América Latina, a la fecha, Chile no cuenta con un Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos. Por cuenta de una violenta dictadura militar, las discusiones sobre este tipo de enseñanza están centradas en este asunto, o sea, los horrores de la dictadura y sus consecuencias en la actualidad, en sentido de crear acciones para que sistemas como ese nunca más vuelvan, fortaleciendo la democracia. En acuerdo con Magendzo y Toledo (2009) en Chile la Educación en Derechos Humanos fue

⁴ De acuerdo con Brandão, los “Círculos de Cultura” tiene como fundamento experiencias de cultura popular en Brasil y América Latina, empezando en la década de 1960. Ocurre por medio de prácticas de interacción horizontal entre los participantes, a través del diálogo, donde alfabetizar “[...] *significa algo mais do que apenas aprender a ler palavras e desenvolver certas habilidades instrumentais. Significa aprender a ler crítica e criativamente o seu próprio mundo*” (Brandão, 2010, p. 70). Los Círculos de Cultura fueron la base de la creación del “Método Paulo Freire” de alfabetización.

incorporada en el currículum de las asignaturas de Historia y Ciencias Sociales en 2º año de la enseñanza media, por medio del tema “régimen militar y transición a la democracia”, a partir de la transversalidad de los temas sobre los derechos humanos, como propuesta de la última reforma educacional. Los autores (Magendzo y Toledo, 2009), destacan la tensión que el tema promueve en las escuelas (en acuerdo con los autores, debido a innumerables motivos manifestados por los profesores y profesoras, como falta de fuentes de estudios, poco tiempo de enseñanza para tratar todos los contenidos y una cierta característica ideológica que el tema puede tener con una finalidad electora), pero refuerzan la importancia para que se eviten tragedias futuras.

Candau (2016) habla que “[...] formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento e educar para o *nunca mais*, constituem hoje o horizonte de sentido da educação em Direitos Humanos” (405). Para Magendzo (1999) existe la necesidad de creación colectiva de una pedagogía de la Educación en Derechos Humanos, donde se defina la identidad de esta educación, sus principales contenidos, creando estrategias pedagógicas. Así, para el autor, la Educación en Derechos Humanos podrá promover mecanismos para la superación de la impunidad, violencia, corrupción y pobreza.

ALFABETIZANDO EN LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: LAS CONTRIBUCIONES DE PAULO FREIRE.

En la obra “Educación como práctica de la libertad” (publicado por primera vez en 1967) el concepto “alfabetización” se encuentra 42 (cuarenta y dos) veces, siendo 12 (doce) dichas por Weffort (1983) en el Prefacio; no hay citaciones de la palabra “post-alfabetización”. El concepto hace referencia siempre a la alfabetización como derecho y, así, como necesidad de una política pública para la erradicación del analfabetismo y como práctica de enseñanza consciente de su papel de emancipación y concientización crítica del sujeto, que

promueve el encajamiento político social. No meramente entendido como esfuerzo nacional para terminar con el analfabetismo, pero un método de formación humanista, un método para terminar con la alienación.

Es importante destacar que Freire (1983) describe en esta obra un método idealizado para la alfabetización en 45 (cuarenta y cinco) días, para enseñanza de personas jóvenes y adultas. En 1960 la tasa de analfabetismo era de 40% en Brasil entre las personas con 15 años o más (Mapa do Analfabetismo no Brasil, 2016), hoy en día es cerca de 8,3% (Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Brasil, 2015). De esta manera, los brasileños aún están lejos de conseguir erradicar ese mal. En Chile las estadísticas apuntan una tasa actual de 1,4% (Estadísticas, UNICEF, 2016). En el mundo, esta tasa es de 14% (Relatório de Monitoramento Global de EPT, 2015) – estas personas están excluidas del conjunto de conocimiento letrado del mundo, de este modo, es de gran importancia (re) pensar las contribuciones de Freire para el proceso de adquisición de la escrita y lectura, comprendiendo la alfabetización como derecho humano.

En el *X Fórum Internacional Paulo Freire*, Rolando Pinto Contreras (2016, Chile) destaca el papel de Elza Freire, la primera esposa de Paulo Freire, en la creación de este método de enseñanza, porque Elza era profesora alfabetizadora, por lo tanto, conocía la teoría y principalmente la práctica de la alfabetización. Juntos crearon una práctica de enseñanza de alfabetización y politización.

La alfabetización tiene dimensión de derecho en la obra freireana (1983; 2005; 2008; 2013), pero también significa ampliación de los conocimientos sobre la realidad social y, en este sentido, se ve una dimensión educativa en derechos humanos en su obra.

Es importante destacar que el método de concientización de Freire fue originado como método de alfabetización, como explica Ernani Maria Fiori. De

acuerdo con Fiori (2005), en el Prefacio de la “Pedagogía del Oprimido: *“A palavra é entendida, aqui, como palavra e ação [...] É significado produzido pela práxis, palavra cuja discursividade flui da historicidade – palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, examine. Palavra que diz e transforma o mundo”* (p. 21).

Pensamos que también es importante destacar que existen dos conceptos en relación al proceso de adquisición de la lengua para Freire (2008 y 2013): “alfabetización” y “post-alfabetización”. El termino “post-alfabetización” se acerca al concepto de “letramiento” usado actualmente – en ese ámbito, Cerutti-Rizatti (2012) destaca que las concepciones de Freire sobre la enseñanza de la lectura y de la escritura “[...] foram embrionárias para o surgimento do conceito de letramento [...]” (p. 295).

En la “Pedagogía del Oprimido” (2005), publicado por primera vez en 1968, se encuentra la palabra “alfabetización” 11 (once) veces, siendo 08 (ocho) dichas por Fiori en el Prefacio; siempre dichas a partir de la relación de un método de enseñanza de la lengua como práctica de concientización. Hay 04 (cuatro) apariciones de la palabra “post-alfabetización”, todas dichas por Freire (2005). Dos importantes conceptos que tienen relación con el concepto de alfabetización es el concepto de “síntesis cultural” y “dialogicidad”.

La “síntesis cultural” es la manera de acción cultural que hace en el contexto histórico un elemento de superación de la cultura por veces alienada y alienante (Freire, 2005). Esta metodología se presenta como modo de hacer mejor las culturas, llevando a la transformación social. Integra la llamada “teoría de la acción dialógica”, así como la colaboración, la unión y la organización (Gustsack, 2010).

Este concepto también está relacionado al concepto de cultura como resultado de la acción y reflexión humana, de carácter histórico y gnoseológico (Gustsack, 2010). Freire explica que: “Isto implica que a síntese cultural é a modalidade de ação com que, culturalmente, se fará frente à força da própria

cultura, enquanto mantenedora das estruturas em que se forma” (Freire, 2005, p. 209).

Otro concepto que se relaciona con el concepto de alfabetización y síntesis cultural es el concepto de “dialogicidad”. Para Freire (2005), el proceso de enseñanza debe ser permeado por el diálogo fraterno entre educadores y educandos. Para Freire (2005) no hay diálogo fuera de un contexto de enunciación: “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (91). La palabra se establece en la práctica educativa que es soporte para concientizar a los (as) alumnos (as), así el sujeto puede superar las contradicciones, o sea, las “situaciones límites”, por medio de los “actos límites” (acción histórica), llegando al inédito viable, o sea, al hecho histórico aún no alcanzado, pero viable, que se da en la *praxis*. Es, por lo tanto, toda acción cultural de carácter dialógico (Gustsack, 2010).

Para que ocurra el diálogo, para Freire (2005) es preciso: amor, humildad, esperanza, confianza, fe, pensamiento crítico y un contenido programático. Ese contenido solamente puede emerger cuando el educador es capaz de comprender como se da el pensamiento de sus alumnos sobre los hechos sociales, o sea, su universo temático – sus palabras y temas generadores, donde puedan reconocer las “situaciones límites”, o sea, las contradicciones sociales que “implicam a existencia daqueles a quem direta ou indiretamente servem e daqueles a quem negam e freiam” (Freire, 2005, p. 109). Para tal, Freire (2005) desarrolla una metodología - una metodología para la concientización, fundamentada en una “Teoría de la Acción Dialógica”.

Para que se comprenda mejor el concepto de alfabetización, también hablaremos sobre el concepto de consciencia y concientización. Para Freire (2013), “a consciência é gerada na prática social de que se participa” (79). Consciencia, por lo tanto, es la percepción de la realidad en su historicidad,

existe un carácter individual y colectivo. Macedo (2013) habla de una “consciencia individual” y “consciencia colectiva”, reforzando una perspectiva freireana que comprende que la consciencia se hace en la colectividad, en la interacción social, y que a su vez existe un factor subjetivo, o sea, individual. En este sentido, los autores (Macedo y Freire) exploran los conceptos de subjetividad y objetividad: “Não me compreendo se trato de me entender à luz apenas do que penso ser individualmente ou se, por outro lado, me reduzo totalmente ao social” (Freire y Macedo, 2013, p. 81).

Concientización se refiere a la toma de consciencia de manera crítica, investigando, interrogando la realidad (contestando y no simplemente aceptando los hechos), pero también tiene un carácter práctico – es comprensión e intervención en la realidad, en la historia – es *praxis*.

Para Freitas (2010) la concientización en la obra de Paulo Freire está en la centralidad de su producción teórica. Es comprendida en su obra como un proceso de toma de consciencia crítica de las relaciones sociales y su posicionamiento en el contexto histórico. Es importante destacar que la concientización no se limita a una toma de consciencia, porque tiene relación con una actuación para la acción transformadora y también no se limita solamente a una dimensión política, porque engloba todas las dimensiones que fundamentan el conocimiento (es política - histórica e ideológica, pero es también cultural, estética).

Freitas (2010) destaca que este concepto se revela en tres fases en la obra de Paulo Freire: una en la que se muestra como la finalidad de la educación, o sea, a la educación que problematiza el mundo cabe la concientización de los (as) oprimidos (as); la segunda en que usa más “tímidamente” el término, temiendo los malos usos de interpretación que les dieron, y otra en que refuerza la necesidad de la concientización en el acto pedagógico-político, reafirmando su posición inicial.

Para Freire (2005), de esta manera, la educación debe estar fundamentada en una tarea de (re)creación del conocimiento humano y no en el simple acto de memorización. Debe fundamentarse en el diálogo fraterno entre profesor y alumno, así, el diálogo es el método de la *praxis* alfabetizadora – Ann Berthoff (2013) llama este proceso como “intercambio dialéctico”. Tal enseñanza, se fundamenta especialmente en el acto de creación de la creatividad por medio de una práctica educativa hecha con los alfabetizandos, no “sobre”, no “para”, pero “con”; o sea, el educando necesita ser visto como sujeto de este proceso y no un objeto que va a recibir simplemente el conocimiento – el alfabetizando debe ser actor de su propio aprendizaje. En la “Pedagogía del Oprimido”, por lo tanto, se fortalece el concepto de educación/alfabetización que estará en toda la obra del autor, anteriormente ya tratada por Freire en “Educación como Práctica de la Libertad”.

Para comprender el concepto de “educación crítica” es también necesario entender que para Freire (1983; 2005; 2008; 2013) no existe práctica “no-ideológica” (no existe práctica “neutra”). Para el autor (Freire, 2008), todo acto humano está lleno de cultura e ideología. De este modo, los educadores y educadoras tienen que escoger entre una práctica educacional/alfabetizadora que lleve al educando y educanda a la comprensión crítica del mundo, o a una práctica “ingenua”, “mágica”, que solamente colabora para la permanencia de los esquemas de dominación social, entre “opresores (as) y oprimidos (as)”. Es cierto que para Freire (2008), incluso en un contexto de educación ingenua, los (as) educandos (as) se irán a encontrar con las contradicciones sociales, en un movimiento que puede hacer también una contestación de los papeles socialmente hechos. Pero, enseñando por medio de la educación crítica el profesor y la profesora colabora para que el educando y educanda se haga un sujeto capaz de interferir en los hechos, y si realiza una enseñanza “ingenua” colaborará para que el educando y la educanda sean un objeto, un ser que tal

vez simplemente irá a adaptarse, conformarse con los hechos (un sujeto que no hace la historia, solamente la vivencia).

Además del concepto de educación crítica, dialógica, existen otros conceptos que son importantes para el entendimiento del concepto que Freire comprendía como “alfabetización” y se expresan en la relación entre “lecto-escritura” y “palabra-mundo”, porque la “palabra” es significado, ella es interpretación y acción de la (y “en la”) realidad social.

De acuerdo con Andreola (2010), en la concepción freireana: *“Para o homem, o mundo é contexto de existência (ex-sistência), e ele transforma, com sua ação, este contexto, fazendo dele um mundo da cultura e da história”* (p. 283). Aún de acuerdo con el autor: *“Freire relaciona a categoria mundo com: natureza, cultura, história, existência, consciência, trabalho, ação transformadora, palavra e práxis, conceitos através dos quais ele tenta explicar a relação dialética: leitura do mundo-leitura da palavra, fundamento de toda a alfabetização e de toda a educação”* (p. 283).

Hay otra cuestión importante para el entendimiento de este concepto en Freire (2008), es la de que, para el autor, que hace uso de la teoría dual (Coelho, 2009), porque ve el sujeto como condicionado y no determinado por el medio social y objetivo en que vive, el sujeto solamente se hace “en el” y “con el” mundo, o sea, solamente se hace en la *praxis* (Andreola, 2010).

En “La importancia del acto de leer” (2008), publicado por la primera vez en 1981, Freire presenta, en cerca de 66 (sesenta y seis) ocasiones la palabra “alfabetización”, siendo 05 (cinco) dichas por Severino (2008) en el Prefacio, 18 (dieciocho) de “post-alfabetización”, todas dichas por Freire. El proceso de escritura y lectura en esta obra es comprendida como una práctica social que debe ser consciente, o sea, la enseñanza de la escritura y lectura como procedimientos técnicos, fundamentados en simples procesos de memorización no llevan al educando a la práctica efectiva de la alfabetización como medio para actuar en el mundo. En este tipo de enseñanza, la palabra no puede estar

“separada” de su contexto de enunciación, por eso, la palabra debe ser entendida como parte de las culturas y de las ideologías humanas.

Freire (2008) dice que el aprendizaje de la palabra es la manera para “escribir” y “reescribir” el mundo por medio de nuestra práctica consciente; dice, también que *“Entendemos, então, facilmente, não ser possível pensar a educação, sem que estejamos atentos a questão do poder”* (p. 24), poder que permea las relaciones entre las clases sociales, promoviendo opresores(as) y oprimidos(as).

En “Alfabetización: lectura de la palabra, lectura de la realidad” (2013), publicado por primera vez en 1987, la palabra aparece cerca de 381 (trescientas ochenta y una) veces, siendo 06 (seis) dichas por Berthoff (2013) en el Prefacio y 119 (ciento diecinueve) por Giroux (2013) en la “Introducción”. Solamente 01 (una) vez ocurre la palabra “post-alfabetización”. En esta obra Macedo y Freire (2013), con estos conceptos, refuerzan la idea de la alfabetización como prácticas para “empoderar⁵” o “desempoderar” hombres y mujeres, refiriéndose a sus capacidades de actuar socialmente.

Freire, en diálogo con Donaldo Macedo, así explica su idea acerca del concepto de alfabetización que defiende:

Ao responder a sua pergunta, tentarei ir mais além dessa compreensão rígida de alfabetização e começar a entender alfabetização como a relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que ocorre exatamente no meio social mais geral em que os educandos transitam, e mediada, também, pelo discurso oral que diz respeito a essa prática transformadora. Esse modo de compreender a alfabetização leva-me à ideia de uma alfabetização abrangente que é necessariamente política (Freire, 2013: 120).

⁵Es importante destacar que para Freire “empoderar” tiene relación con la concientización. Para Guareschi (2010) “empoderamiento” en la obra de Freire es la relación entre consciencia y libertad, porque solamente la consciencia crítica puede llevar el sujeto a la libertad. Por lo tanto, es resultado de las relaciones sociales, de la *praxis*.

El concepto de alfabetización al que se refiere Freire (2013) también está, por lo tanto, implicado en el concepto “mundo”. Para el teórico no existe alfabetización eficiente si no se supera la mera escritura y lectura de la palabra (codificación y decodificación): *“Toda prática educativa que vá mais adiante disto, quier dizer, que evite a dicotomia entre leitura da realidade e leitura da palavra, leitura do texto e leitura do contexto, perde o aval da pedagogia e se transforma em mera ideologia”* (Freire, 2013, p. 54) – se destaca, de esta manera, el concepto de “*reconición*”, o sea, el proceso de alfabetización es codificación, decodificación, pero, principalmente, “*reconición*”, o sea, de acuerdo con Berthoff (2013), la alfabetización debe ser un proceso de interpretación crítica del lenguaje, que, por su vez, ocurre en las relaciones objetivas y subjetivas existentes en el mundo. “Mundo”, por lo tanto, es entendido como la propia existencia humana, la realidad social, en su historicidad y dialéctica.

Giroux (2013) habla sobre una pedagogía crítica de la alfabetización en la obra de Freire y Macedo. En esta pedagogía, el autor resalta la necesidad de que se tenga en consideración la voz y el saber de los alumnos. Giroux (2013) habla de una pedagogía crítica y teoría radical de alfabetización, diciendo que esta educación propuesta por Freire es aquella que crea condiciones para el “empoderamiento” de los sujetos y enseña la lengua como discursos ideológicos humanos.

Macedo (2013), por su parte, presenta, en un ejercicio que busca comprender los diferentes sesgos de este término, los distintos abordajes conceptuales y de la práctica de la “alfabetización”, por medio del concepto de “lectura”: Primero, abordaje académico de la lectura – abordaje en que la enseñanza se fundamenta en conocimientos determinados por una elite intelectual; ocurre solamente para reproducir valores y significados dominantes; Segundo, abordaje utilitario de la lectura – está fundamentada en un tipo de enseñanza de conocimientos básicos, con objetivo de formar para el

trabajo en la sociedad industrializada; Tercero, abordaje de la lectura del punto de vista cognitiva – está fundamentada en la construcción del significado por los alumnos, pero raramente se preocupa con problemas de la reproducción cultural; es influenciada por la obra de John Dewey y por las estructuras cognitivas piagetianas; Cuarto, abordaje romántico – esta modalidad se fundamenta en el abordaje interaccionista; enfatiza el carácter afectivo y entiende la lectura como experiencia de satisfacción personal. Macedo explica sobre esos abordajes: *“Embora essas abordagens possam divergir quanto a seus pressupostos básicos a respeito da alfabetização, todas elas compartilham um traço comum: todas elas ignoram o papel da linguagem como força da maior importância na construção das subjetividades humanas”* (Macedo, 2013: p. 183).

Por fin, quinto, el abordaje emancipador – en el cual se localiza el abordaje freireano del proceso de adquisición de la lectura y de la escritura, llamada *alfabetización emancipadora*. En este tipo de abordaje, la lectura y, por lo tanto, la alfabetización, son entendidas como mecanismos de (re)creación de la cultura y de la historia, individual y colectiva, es un acto de creatividad, que promueve el pensar crítico sobre la realidad.

De esta manera, el concepto de alfabetización o educación de Freire (1983; 2005; 2008; 2013) se relaciona con el concepto de educación defendido por las propuestas sobre la Educación en Derechos Humanos y esa relación será presentada en el próximo ítem.

ALFABETIZACIÓN EN LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: CONTRIBUCIONES DE FREIRE.

De acuerdo con Candau (2003), existen dos marcos políticos e ideológicos que sirven como referencial de la Educación en Derechos Humanos, el primero es caracterizado por la ideología neoliberal, que ve los derechos humanos como estrategia para hacer mejor la sociedad dentro del modelo

vigente, y el segundo marco, parte de una visión dialéctica y contra hegemonía, que ve los derechos humanos como la manera para cambiar la realidad social. Pero, se cree que en Freire (1983; 2005; 2008; 2013) a partir del estudio realizado del concepto de alfabetización, existe la defensa de un otro marco (un tercer marco), un marco dialógico, fundamentado en el diálogo democrático, que puede llevar a las personas a la construcción de un proyecto de sociedad mejor (no impuesto, pero si construido colectivamente).

El objetivo fundamental de esta educación es la libertad de los(as) oprimidos(as) y Freire (1983 y 2005), justamente, propone la capacitación a través de un tipo de alfabetización, denominada emancipadora y libertadora, que promueve la formación de consciencias críticas, ya que, según el autor, apenas dotado de una consciencia crítica el sujeto podrá librarse de su condición de sumisión y verse como capaz de alterar su propia historia y de la sociedad como un todo colectivo. Por lo tanto, en el contexto de esta presentación, se comprende que la alfabetización emancipadora propuesta por Freire y Macedo (2013) se presenta con el mismo tipo de enseñanza necesaria para que se practique la Educación Intercultural y en Derechos Humanos.

Se cree que la Educación en DD.HH. debe ser aplicada en todos los momentos pedagógicos, no solamente como contenido (tema escolar) y si como programa escolar y abordaje metodológico. En este sentido, la filosofía freireana sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje empieza como un modo de alfabetizar, pero se extiende por todas las asignaturas, por toda la práctica educativa y así se comprende que debe ser la práctica de la Educación en Derechos Humanos.

A partir de los análisis de las ocurrencias del concepto, se han establecido cinco categorías fundamentales: (1) para Freire la alfabetización es un derecho para la ciudadanía plena; es emancipación social, por eso debe ser vista como política pública de suma importancia. Freire ve la alfabetización

como inserción crítica de las personas en el mundo del conocimiento históricamente construido por la humanidad, así, debe hacer a las personas no solamente adaptarse pero también construir conocimiento y hechos históricos. El autor (Freire, 1983, 2005, 2008, 2013) ve la alfabetización como un proceso complejo, inserido en un contexto social, cultural y económico, el concepto tiene, de esta manera, una dimensión mayor de desarrollo de la historicidad y cultura por medio de la criticidad; tiene, por lo tanto, (2) una dimensión de la praxis, o sea, la alfabetización debe permitir la acción real, no meramente virtual del sujeto en la realidad. (3) Tiene una dimensión comunicativa, fundamentada en la dialogicidad, porque para el actor el aprendizaje se da a través del diálogo, de la interacción respetuosa y fraterna entre profesor (a) y alumno (a) y debe estar inserida en un proyecto individual, pero, sobre todo, colectivo - hay, así, un carácter de superación de las condiciones de opresión, o sea, de (4) empoderamiento social. Por fin, tiene una dimensión política, porque no hay practica educativa neutra – en este sentido, solamente una profesora o profesor crítico podrá formar alumnas y alumnos críticos.

Para Freire (1983; 2005; 2008; 2013), por lo tanto, la alfabetización es entendida como derecho social, pero también, como estrategia para la formación ciudadana y los procesos sociales democráticos, o sea, puede ser comprendida como educación en derechos.

En esta perspectiva, se comprende que las prácticas pedagógicas en Educación en DD.HH. tienen que llevar en cuenta esas categorías (en especial las prácticas que envuelven procesos de alfabetización), no olvidándose que para empezar la practica educativa es necesario: *“amor, humildad, esperanza, confianza, fe, pensar crítico y un contenido programático”*, porque solamente así se desarrolla el diálogo (Freire, 2005, p. 91-99).

No se verifica en la obra de Freire (1983; 2005; 2008; 2013) un cambio del concepto de “alfabetización”, como ocurre con el concepto de

“concientización”, como hemos dicho anteriormente, se verifica solamente una ampliación de sentido en este concepto, porque el autor empieza a hacer uso también del concepto de “post-alfabetización”. El pensador, sin embargo, desde el inicio de sus estudios sobre el concepto y prácticas de alfabetización asocia el proceso de adquisición de enseñanza de la lengua como indisociable de la comprensión más grande de las relaciones sociales, todavía, no se dedica mucho a hablar sobre los géneros discursivos específicamente.

Flecha y Puigvert (1998) resaltan, aún, que: *“Si los planes educacionales se basan en el aprendizaje significativo en lugar de en el diálogo no es porque ya hayan superado la obra freireana sino porque aún no han llegado a ella”* (p. 3). Así, (re)pensar la producción científica de Freire es de gran importancia y se presenta como contribución para las reflexiones sobre las estrategias de enfrentamiento al analfabetismo, pero, sobre todo, como estrategia de desarrollo de la inserción social crítica del sujeto. De esta manera, el concepto de alfabetización freireano se relaciona a las propuestas de la Educación en DD.HH., porque pensar los procesos de alfabetización a partir de esta perspectiva, de necesidad de empoderamiento de identidades sociales históricamente subyugadas, puede hacer este proceso más significativo para estas personas y, por lo tanto, más eficiente socialmente para la construcción de las relaciones humanas más justas e igualitarias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andreola, B.(2010). Mundo. (pp. 282 y 283) En: Streck, D. R; Redin, E; Zitkoski (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Bardin, L. (2011). *A análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Berthoff, A. E. (2013). Prefácio (pp. 11 – 30). En: Freire, P; Macedo, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Brandão, C. R. (2010) *Círculo de Cultura*. (pp. 69 y 70). En: Streck, D. R; Redin, E; Zitkoski (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- _____. (2010) *Método Paulo Freire*. (pp. 263 y 264). En: Streck, D. R; Redin, E; Zitkoski (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica Editora.
- Candau, V.M. (2016). *Educação em Direitos Humanos: desafios atuais*. [en línea]. Recordado en: < http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/23_cap_3_artigo_01.pdf>. Consultado el: 28 de septiembre de 2016.
- _____. (2003). *Educação em direitos humanos no Brasil: realidade e perspectivas*. (pp. 72 – 99) En: Candau, V. M. y Sacavino, S. (Org.). *Educar em Direitos Humanos: construir democracia*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- Cerutti-Rizatti-, M. E.. (2012). *Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais*. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, Brasil, v.. 03, (nº 118). (pp. 291-305).
- Coelho, M. N. (2009). *Memórias de Angola e Vivências no Brasil: educação e diversidades étnica e racial*. Tesis Doctoral. São Carlos, Brasil: UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos).
- Contreras, R. (2016). *Abertura del X Foro Mundial Paulo Freire: Paulo Freire y la superación del neoliberalismo*. Santiago, Chile: 06 de septiembre de 2016.
- Decreto 7.037. (2009). *Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências*. [en línea]. 21 de diciembre de 2009. Brasília: 21 de diciembre de 2009. Recuperado en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm Consultado el: 07 de septiembre de 2013.
- Estadísticas. UNICEF – *Fundo das Nações Unidas para a Infância*. (2016). [en línea]. Recordado en: https://www.unicef.org/infobycountry/chile_statistics.html Consultado el: 30 de septiembre de 2016.
- Faraco, C. A. (2003) *Carlos Alberto Faraco*. (pp. 63 – 70). En: Xavier, A. C. y Cortez, S. (Org). *Conversas com Linguistas: Virtudes e Controvérsias da Linguística*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Fiori, E. M. (2005). *Aprender a dizer sua palavra*. (pp. 07 – 22). En: *Pedagogia do Oprimido*. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Flecha, Ramon y Puigvert, Lidia. (1998) *Aportaciones de Paulo Freire a la Educación y a las Ciencias Sociales*. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado* (Vol. 33). (pp. 21–28).
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 21ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. y Macedo, D. (2013). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- _____. (2008). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1983). *Educação como Prática da Liberdade*. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, A. L. S. (2010). Conscientização. (pp. 88 y 89). En: Streck, D. R; Redin, E; Zitkoski (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Giroux, H. A. (2013). Introdução: Alfabetização e a Pedagogia do Empowerment Político (pp. 33 – 77). En: Freire, P. y Macedo, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Guareschi, P. (2010). Empoderamento. (pp. 147 y 148). En: Streck, D. R; Redin, E; Zitkoski, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- _____ y Freitas, C. R. (2010). Unidade na Diversidade. (pp. 410-412). En: Streck, D. R; Redin, E; Zitkoski, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Gustsack, F. (2010). Síntese Cultural. (pp. 373-375). En: Streck, D. R; Redin, E; Zitkoski, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Macedo, D. (2013). Alfabetização e Pedagogia Crítica. (pp. 169 – 198) En: Freire, P. y Macedo, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Magendzo, A. y Toledo-Jofré, M. I. (2009). Educación en Derechos Humanos: Curriculum Historia y Ciencias Sociales del 2º año de enseñanza media, subunidad “Regimen Militar y transición a la democracia”. *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXV, Educación en Derechos Humanos (Nº 1), (pp. 139-154).
- Magendzo, A. (1999). *Introducción: La Educación en Derechos Humanos en América Latina*. [en línea]. Recordado en: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-educacion-en-derechos-humanos-en-america-latina-una-mirada-de-fin-de-siglo-abraham-magendzo.pdf> , consultado el septiembre de 2016.
- Mapa do Analfabetismo no Brasil. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* [en línea]. (2003). Brasília, Brasil. Recordado en: < [file:///C:/Users/TEID/Downloads/ analfabetismo2003.pdf](file:///C:/Users/TEID/Downloads/analfabetismo2003.pdf)>. Consultado el: 28 de septiembre de 2016.
- Minayo, M. C. de S. (1998) *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 5ª ed. São Paulo, Brasil: Hucitec. Rio de Janeiro: Abrasco.

- Plano de Ação: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, Primeira Fase. (2012). Título original: Plan of Action: World Programme for Human Rights Education; first phase. Publicado en 2006 por el *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO)* y por el *Alto Comisariado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH)*. Traducción: Ministério da Educação. Brasília, Brasil.
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. (2003). Brasília, Brasil: *Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos; Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação*.
- Resolução nº 01. (2012). Ministério da Educação; *Conselho Nacional de Educação: Conselho Pleno*. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. [en línea]. Brasília, Brasil: 30 de maio de 2012. [en línea]. Recuperado en: http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/semana/2012/Resolucao1_30maio2012_DiretrizesEducacaoDH.pdf. Consultado el: 07 de septiembre de 2013.
- Relatório de Monitoramento Global de EPT. (2014). UNESCO. Título original: Teaching and Learning: Achieving Quality for All; EFA Global Monitoring Report, 2013; Summary. Publicado en 2013 por la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura*. [en línea]. Recuperado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>. Consultado el: 25 de octubre de 2016.
- Schugurensky, D. (2010). Escola Cidadã. (pp. 156 – 158). En: Streck, D. R; Redin, E; Zitkoski, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Severino, A. J. (2008). Prefácio. (pp. 09 y 10). En: Freire, P. *A importância do ato de ler*. 49ª ed. São Paulo: Cortez.
- Silva, A. L. (2001). A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução (pp. 9 – 25). En: Silva, A. L. y Ferreira, M. K. L. (Orgs.). *Antropologia, História e Educação: A questão indígena na escola*. São Paulo: FAPESP, Global, Mari.
- Taxa de Analfabetismo das Pessoas de 15 anos ou mais de Idade, por sexo, Brasil, 2007-2014. (2015). *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. [en línea] Recordado en: < <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>>. Consultado el: 28 de septiembre de 2016.
- Viola, S. E. A. (2010) Direitos Humanos (pp. 120 y 121). En: Streck, D. R; Redin, E; Zitkoski, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Weffort, F. C. (1983) Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. (pp. 01 – 26). En: Freire, P. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.