



ALFABETIZAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS E A PEDAGOGIA ENGAJADA DE PAULO FREIRE

LITERACY FOR HUMAN RIGHTS AND PAULO FREIRE'S ENGAGED PEDAGOGY

Fabiane Castilho Oliveira¹
Saraí Schmidt²

RESUMO: O presente artigo visa estabelecer um diálogo entre os conceitos apresentados por Paulo Freire (2020), bell hooks (2017), Patrícia Hill Collins (2021) e Sirma Bilge (2021). Inserido no campo dos estudos críticos da pedagogia engajada, o estudo tem como foco as contribuições das obras "Pedagogia do Oprimido", "Ensinando a Transgredir" e "Interseccionalidade", buscando apontar possíveis pontos de convergência entre as três produções no diálogo com a reflexões sobre a construção de frestas para promover a diversidade no território escolar. Utilizando uma abordagem qualitativa e crítica, o estudo justifica-se pela observância de dados empíricos sobre discriminação escolar, destacando a necessidade de práticas pedagógicas que considerem as interseccionalidades. A análise ressalta a importância de uma educação que promova uma pedagogia dialógica e crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Engajada. Paulo Freire. Direitos Humanos. Interseccionalidade.

ABSTRACT: This article aims to establish a dialogue between the concepts presented by Paulo Freire (2020), bell hooks (2017), Patrícia Hill Collins (2021) and Sirma Bilge (2021). Inserted in the field of critical studies of engaged pedagogy, the study focuses on the contributions of the works "Pedagogy of the Oppressed", "Teaching to Transgress" and "Intersectionality", seeking to point out possible points of convergence between the three productions in dialogue with the construction of cracks to promote diversity in the school territory. Using a qualitative and critical approach, the study is justified by the observation of empirical data on school discrimination, highlighting the need for pedagogical practices that consider intersectionalities. The analysis highlights the importance of an education that promotes a dialogical and critical pedagogy.

KEYWORDS: Engaged Pedagogy. Paulo Freire. Human rights. Intersectionality.

¹ Professora Alfabetizadora da EMEB Adolfina J.M. Diefenthäler, mestranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social, pesquisadora do Grupo Criança na Mídia. fabianeoliveira@edu.nh.rs.gov.br

² Saraí Schmidt é Jornalista com Doutorado (2006) e Mestrado (1999) em Educação na linha dos Estudos Culturais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente dos Programas de Pós-Graduação Processos e Manifestações Culturais e Inclusão Social e Diversidade Cultural da Universidade Feevale. Coordena o grupo Criança na Mídia: Núcleo de Estudos em Comunicação, Educação e Cultura e é co-fundadora da Rede de Pesquisa em Comunicação, Infâncias e Adolescências e integra o projeto de extensão Cidade Vida: Crítica Midiática como Ato Comunicacional.





1. INTRODUÇÃO

O presente artigo visa estabelecer um diálogo entre os conceitos apresentados por Paulo Freire (2020), bell hooks (2017) e a interseccionalidade sob a perspectiva das autoras Patricia Hill Collins (2021) e Sirma Bilge (2021). Desta forma, tem-se como cenário o campo dos estudos críticos e da pedagogia, tendo em vista que tanto Freire quanto hooks são agentes de importante protagonismo nesta área, defendendo práticas pedagógicas de reflexão e ação para a emancipação e conscientização dos sujeitos. Tendo como principais títulos as obras “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire, que aponta para uma práxis de educação crítica e que promova a libertação dos sujeitos oprimidos a partir da reflexão de suas situações-limite e de temas geradores; “Ensinando a Transgredir”, de bell hooks, que avança para as questões de gênero e raça junto ao debate da educação libertadora; e “Interseccionalidade”, de Patricia Hill Collins e Sirma Bilge, que apresenta de forma didática a complexidade das identidades e das diferentes formas de opressão que se entrelaçam e, também, se reforçam mutuamente.

Sendo assim, este artigo desenvolve as afinidades neste diálogo entre as/os autoras/es na construção de uma pedagogia mais crítica e promotora de territórios escolares em que a diversidade possa ter a possibilidade de existir, em tempos em que a escola quebra o paradigma da “igualdade”, trazendo à tona a importância do olhar sensível para as vidas plurais que pulsam neste espaço. O artigo também objetiva explorar os diálogos possíveis entre essas teorias, com foco em observar as divergências e convergências, visando o desenvolvimento de uma prática pedagógica que considere as discriminações como formas de opressão que afetam os processos escolares desses sujeitos, principalmente no que diz respeito à sua trajetória de empoderamento e emancipação.

Justifica-se essa análise através da observância do estudo de José Afonso Mazzon, intitulado "Projeto de Estudo Sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar,





Organizadas de acordo com Áreas Temáticas, a Saber, Étnico-Racial, Gênero, Geracional, Territorial, Necessidades Especiais, Socioeconômica e Orientação Sexual", que aponta dados referentes às discriminações que ocorrem no território escolar e que afetam direta e indiretamente o desempenho dos estudantes, contribuindo para vidas marcadas pelo preconceito e exclusão. De acordo com Mazzon (2009), o grupo que mais reproduz e mantém preconceitos na escola são os próprios estudantes, corroborando a estrutura interseccional que sustenta um sistema repleto de desigualdades.

Uma vez que as ações discriminatórias que acontecem na escola estão ligadas ao desempenho escolar dos sujeitos, a reflexão para uma educação crítica, emancipatória e antidiscriminatória, ancorada nos diálogos entre os conceitos aqui destacados, torna-se uma possibilidade de práxis respeitosa e inclusiva que contribui para que os espaços escolares sejam mais acolhedores e valorizem a diversidade dos sujeitos. Enquanto prática, isso é importante em uma escola e sociedade que buscam cada vez mais equidade e justiça social, considerando a interseccionalidade dos indivíduos. O principal argumento é que bem-estar e aprendizado precisam andar juntos, primando pela defesa da existência de todos os sujeitos neste território, partindo do pressuposto de que a evasão escolar também está relacionada com a exclusão social.

De acordo com o artigo 1 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade" (Organização das Nações Unidas, 1948). A escola, enquanto espaço de desenvolvimento e construção de pessoas, também tem o dever de garantir uma educação pública qualificada, sendo vetor de mudanças que promovam micro-revoluções cotidianas na vida de crianças, jovens e adultos, com a intenção de construir uma sociedade mais justa, começando pela sala de aula de cada professor. Essa construção dialoga com o conceito de inédito viável, de Paulo Freire, na intenção de quebrar paradigmas através da





estruturação de aulas que sejam críticas, que busquem promover a consciência dos sujeitos, bem como refletir sobre seus contextos por meio de situações cotidianas que contribuam para um olhar crítico sobre suas próprias realidades.

Ao mesmo tempo, cabe lembrar que essa construção de uma educação crítica ainda é fragilizada, tendo em vista a grande disputa neste campo, em que professoras e professores necessitam estar atentos e ancorados em suas formações para que o debate não seja encaminhado para a polarização política em que vivemos.

Essa análise foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa e crítica do conteúdo, em que a leitura foi feita em busca dos conceitos pontuais, bem como de possíveis convergências, para que as teorias pudessem se inter cruzar, contribuindo para a reflexão/ação com vistas à construção de uma prática pedagógica. Para isso, foi criada uma categorização de afinidades, para que, através da análise comparativa, fosse possível uma compreensão coletiva das obras, suas contribuições e aplicabilidade para uma pedagogia crítica e engajada.

Desta forma, para este artigo foram elencadas duas categorias: Pedagogia Engajada e Interseccionalidade, a fim de relacionar esses conceitos e buscar pistas para a construção de um território escolar mais democrático e plural através desta pedagogia.

Refletindo sobre a pedagogia engajada e considerando as leituras realizadas para esse estudo é necessário observar que existem diferentes desafios no território escolar. Persiste sendo algo complexo uma vez que como os próprios autores Paulo Freire e bell hooks já alertavam: as professoras e professores muitas vezes se vêem despreparados ou com suporte teórico-pedagógico frágil para atirar-se na empreitada de uma educação libertadora. E nesse contexto escutar e considerar as crianças torna-se tão importante, visto que é nelas que se deve manter os olhos atentos, não apenas para a realização de diagnósticos ou avaliações, mas, sim, manter o olhar em suas percepções estabelecendo uma relação dialógica,





As crianças são os melhores teóricos, pois não receberam a educação que nos leva a aceitar nossas práticas sociais rotineiras como “naturais” e, por isso, insistem em fazer as perguntas mais constrangedoramente gerais e universais, encarando-as com maravilhamento que nós, adultos, há muito esquecemos. Uma vez que ainda não entendem nossas práticas sociais como inevitáveis, não vem porque não poderíamos fazer as coisas de outra maneira (hooks, 2021, p. 83).

Em suma, a pedagogia crítica como possibilidade de impactar sujeitos durante seu processo de aprendizagem na vida escolar, também, perpassa pela construção de seu empoderamento como cidadão integrante de uma sociedade, de forma engajada e política, pensante e crítica. Paulo Freire, aponta o desafio da pedagogia do oprimido, que reflete a dualidade do oprimido, que se instala em seu ser: “descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autênticamente. Querem ser, mas temem ser” (Freire, 2020, p. 47). Uma educação promotora da libertação deve ser motor encorajador de ser e existir, rompendo os paradigmas de uma sociedade castradora que oprime e controla sob a lógica de uma educação mercantil, bancária que vincula ao ter e não ao ser, acorrentando, nisso, a classe trabalhadora “ao fazer para ter”, introjetando seu ser refém da “consciência opressora”,

Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não opressor de dentro de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar ou no seu poder de transformar o mundo (Freire, 2020, p. 48).

A Pedagogia Engajada para a libertação, portanto, não é um processo simples, muito menos indolor. Requer esforço individual e coletivo, pois nenhum sujeito se liberta sozinho; da libertação surge um novo sujeito, que não mais oprime ou é oprimido, um sujeito em libertação. E assim, “não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração” (Freire, 2020, p. 51). Transformar-se a si e ao mundo, cabe aos sujeitos, é tarefa humana e histórica, afinal não existe homem no vazio. Eis aí a práxis autêntica que





reflete e age na reflexão de si e do que há ao seu redor. De acordo com hooks (2017, p. 243),

As pessoas de classe trabalhadora que estão na academia adquirem poder quando reconhecem que são agentes, reconhecem sua capacidade de participar ativamente do processo pedagógico. Esse processo não é simples nem fácil: é preciso coragem para abraçar uma visão da integridade do ser que não reforce a versão capitalista segundo a qual sempre temos de renunciar alguma coisa para ganhar outra.

O mito capitalista “*Estude, enquanto eles dormem. Trabalhe, enquanto eles se divertem. Lute, enquanto eles se divertem. Depois viva, o que eles sempre sonharam*”. É a grande falácia da meritocracia criada para justificar a desigualdade social, ou seja, se não tem o suficiente é porque trabalhou pouco, se está em um emprego que lhe explora, deveria ter estudado mais, e assim se ignoram as estruturas sociais que nos afastam da equidade social.

O conceito da interseccionalidade, aqui presente através de Collins e Bilge (2021), é um conceito advindo de mulheres negras e que se encontra com a pedagogia engajada justamente através da intenção da libertação coletiva, uma vez que para que os sujeitos possam libertar-se em comunhão através da crítica e do saber quem somos, quem podemos e devemos ser. É através da interseccionalidade que é possível olhar para o território escolar e perceber o quanto esse respira pluralidade, quer queira, quer não, a escola é o território da diferença. Ignorar isto é contribuir para a manutenção das estruturas que sustentam as desigualdades educacionais, atreladas às desigualdades de gênero, étnico raciais, de classe social e à exclusão de pessoas com deficiências, entre outras.

Ainda através das reflexões trazidas, é possível estabelecer um diálogo direto com Paulo Freire, como quando refletem sobre o termo oprimidos e pessoas privadas de direitos, Os oprimidos de Paulo Freire no Brasil do século XX são análogos aos de hoje:





sem-teto, sem terra, mulheres, pobres, pessoas negras, minorias sexuais, indígenas, imigrantes sem documentos, indivíduos em cárcere, minorias religiosas, jovens e pessoas com deficiência. O uso que Paulo Freire dá aos termos "opressão" e "oprimido" evoca desigualdades interseccionais de classe, raça, etnia, idade, religião e cidadania. Por essa escolha de palavras, ele vincula as necessidades das pessoas oprimidas aos apelos em favor da justiça social. No contexto dos eufemismos contemporâneos - como pessoas "privadas de direitos"[...] (Collins; Bilge, 2021, p.212).

Ao nomear as discriminações que afastam os sujeitos das oportunidades, o movimento crítico da pedagogia engajada através da interseccionalidade é justamente colocar a lente sobre as discriminações ao enfrentá-las através da conscientização e do empoderamento. Quando a escola opta em realizar o movimento de fechar os olhos e não promover práticas antidiscriminatórias acaba por realizar a manutenção da estrutura social que marginaliza os grupos privados de direitos, mesmo que estes não sejam sempre a minoria. Desta forma muitos não concluem a educação básica, uma vez que a escola não é espaço em que todos possam viver, e, é nesse ponto, que as desigualdades educacionais prevalecem.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

No percurso da construção metodológica desta pesquisa, o campo emergiu como elemento essencial para a experimentação do referencial teórico e para a compreensão de como este diálogo se manifesta no cotidiano da escola pública. A pesquisadora, que também atua como docente de duas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, pôde narrar e tecer a si mesma nesse processo, reafirmando-se enquanto parte integrante e transformadora, constituída pela afetividade inerente à pesquisa. Ao longo dessa construção metodológica, o conceito de interseccionalidade, trazido por Collins e Bilge (2021), revelou-se uma ferramenta analítica crítica, permitindo uma análise das situações intrínsecas à escola que perpetuam





as desigualdades educacionais, vinculadas às desigualdades de gênero, raça, classe social e à exclusão de pessoas com deficiência, entre outras.

A pesquisa-ação, fundamentada na resolução de problemas coletivos, envolve uma estreita associação entre pesquisadora e participantes, como destacado por Thiollent (2011, p. 20). Através desta abordagem, foi possível estabelecer uma interação ampla e direta entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa, possibilitando a identificação dos problemas e a proposição de soluções baseadas em um planejamento crítico e antidiscriminatório.

Assim, esta pesquisa caracterizou-se como uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa, em que a pesquisadora, enquanto professora regente das turmas compostas por 53 crianças entre 8 e 9 anos, esteve imersa no campo. Conforme exposto por Thiollent (2011, p. 31), "na organização e na condução de uma pesquisa-ação, a metodologia das ciências sociais desempenha um papel fundamental", contrariando a visão de que esta metodologia seria adotada apenas por pesquisadores descomprometidos com rigor metodológico. Ao contrário, é uma prática comprometida com a transformação social e a emancipação dos sujeitos.

Partindo em defesa do campo teórico com o qual esta pesquisa utiliza, é preciso explicitar para não confundir. Seguindo a construção com Thiollent (2011, p. 32), a metodologia lida com a "avaliação de técnicas de pesquisa" e a experimentação de métodos capazes de resolver problemáticas teóricas e de investigação, "além de ser uma disciplina que estuda os métodos, a metodologia é também considerada como modo de conduzir a pesquisa" (Thiollent, 2011, p. 32).

A pesquisa foi desenvolvida, inicialmente, através da interação em que pesquisadora e crianças envolvidas na situação investigada. Frente a turma de terceira etapa do primeiro ciclo, investigar as possibilidades e limitações de um planejamento de uma pedagogia engajada promotora de uma alfabetização para os direitos humanos.





Nesta perspectiva, perceber se as crianças atribuem sentido às aprendizagens de educação discriminatória e se, de alguma forma, esta práxis contribui para a evolução de seu processo de alfabetização. Dessa maneira, a pesquisa contou com a construção de uma práxis do fazer reflexivo na qual os sujeitos possam criticar as situações limites em que estão inseridos, a fim de usar da reflexão para a mudança.

3. PEDAGOGIA ENGAJADA E ALFABETIZAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS

Em 1988, Paulo Freire destacou em sua obra A importância do ato de ler que "a leitura de mundo precede a leitura da palavra". Esse conceito, central na pedagogia freireana, reconhece o sujeito como um agente capaz de transformar a si mesmo e o mundo ao seu redor de maneira consciente e intencional, tendo como ponto de partida o "ato de ler". Dessa forma, "o ser humano pode, em diálogo com seus semelhantes e com a própria realidade, ler o mundo e agir intencionalmente sobre ele, visando sua transformação" (Pini, 2019, p. 21).

Ainda de acordo com Freire (1991, p. 6), "Eis aí um princípio essencial: a alfabetização e a conscientização jamais se separam." Neste artigo, o objetivo é relatar e fundamentar teoricamente uma experiência pedagógica que foi tanto docente quanto discente, na qual a educadora também foi educanda, e as/os educandas/os se tornaram educadoras/es. Ao refletir sobre a construção dessa práxis conjunta com as crianças, não poderia haver outra premissa inicial senão a de Paulo Freire (2020, p. 97): "Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora."

Com o objetivo de promover uma alfabetização crítica, em que os sujeitos pudessem dar continuidade aos seus processos, mas também se apropriar, por meio da reflexão-ação, de sua capacidade de transformar o mundo e seu contexto em busca de uma liberdade coletiva, a proposta foi embasada, inspirada e construída a partir dos princípios





de Paulo Freire. Principalmente, a partir de Pedagogia do Oprimido, que propõe "uma pedagogia que precisa ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade" (Freire, 2020, p. 43).

Dentro dessa abordagem metodológica, para além do objetivo de ensinar e aprender habilidades referentes à leitura e à escrita, o cerne deste trabalho foi empoderar os sujeitos por meio do ato de ler — ler o mundo e ler e escrever suas próprias histórias — enquanto agentes de mudança de si mesmos e dos outros. O diálogo foi utilizado como instrumento central de construção e partilha, especialmente por meio dos "Círculos de Cultura", com uma escuta sensível e ativa, buscando o envolvimento dos educandos e educadores no processo, valorizando suas experiências, desejos, curiosidades e necessidades. Durante esse processo metodológico, a problematização da realidade trazida pelos educandos foi fundamental, com o objetivo de promover a reflexão e a ação crítica sobre as questões sociais presentes nas suas vivências.

Nesta práxis, além da estrutura metodológica já mencionada, foram utilizados temas geradores, oriundos das falas das crianças durante os momentos de troca, para construir uma reflexão coletiva que motivasse os sujeitos a saírem da imersão passiva que impede a mudança e limita suas perspectivas. Paulo Freire (2020, p. 130) escreve sobre as "situações-limite", "que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa senão adaptar-se".

Por meio de planejamentos críticos e subjetivos, com práticas de leitura e escrita intencionais e contextualizadas a partir do universo das crianças, buscou-se engajar e despertar o desejo de aprender dos sujeitos. Os Círculos de Cultura tornaram-se uma constante e, muitas vezes, ocuparam o planejamento mesmo quando não estavam previstos. Este é também o sentido de ser educador-educando e educando-educador. Os círculos contribuíram diretamente para a tomada de decisões, muitas vezes de forma





conjunta, e foi possível perceber como temas relacionados aos direitos humanos atravessavam as vivências das crianças. O primeiro tema a emergir foi o racismo, seguido por marcadores de gênero, quando as crianças expressaram já entender o que podiam ou não fazer com base em serem meninos ou meninas. Esse foi outro tema gerador presente.

4. O DIÁRIO DE UM DETENTO CHAMADO “MEU PAI”

São Paulo, dia 1º de Outubro de 1992, oito horas da manhã
 Aqui estou, mais um dia
 Sob o olhar sanguinário do vigia
 Você não sabe como é caminhar com a cabeça na mira de uma
 HK
 Metralhadora alemã ou de Israel
 Estraçalha ladrão que nem papel
 Na muralha, em pé, mais um cidadão José
 Servindo o Estado, um PM bom
 Passa fome, metido a Charles Bronson
 Ele sabe o que eu desejo
 Sabe o que eu penso
 O dia tá chuvoso, o clima tá tenso
 Trecho da Música “Diário de um Detento” - Racionais Mc’s

Neste capítulo, optei por escrever em primeira pessoa, dada a força desta experiência dentro da pesquisa:

Coincidentemente, era o dia 8 de março de 2023, um dia de luta, quando a turma me recebeu em clima de tensão. Me preparava na sala de convivência, onde as professoras se organizavam antes do início das aulas. Na saída da sala, fui abordada por cerca de oito





meninos, que me contaram que um colega estava na coordenação após ter se envolvido em uma confusão com a vizinha, mãe de outra estudante da escola. O que era da comunidade havia emergido na escola — assim acontece, pois ambas são vivas e interligadas —, mas naquele momento, a situação havia causado uma ebulição na turma.

Eu havia me preparado para iniciar a aula com a história *Um Reino Todo Quadrado*, de Caio Riter, mas começamos a aula com um de nós faltando na sala. Paralelamente, uma outra situação já vinha acontecendo há alguns dias: uma menina da turma tentava me contar que seu pai estava preso. Muitas vezes, ela mencionava isso de forma rápida e repentina, dizendo, por exemplo: “Essa música me lembra meu pai, ele tá preso”.

Não sabia se estava preparada para essa conversa, mas decidi que, na próxima vez que ela falasse sobre isso, eu pararia tudo para escutá-la. Pensei em avisar a orientadora, mas, na verdade, acho que estava tentando me preparar. Não tive tempo. A sala de aula e as crianças emergem. E emergiram!

Ao fim do dia, senti a necessidade de não deixar as crianças irem para casa tão confusas sobre o início da nossa manhã. Disse a elas o quanto estava feliz por estar ali, compartilhando a manhã com todos, e que, apesar de ter sido um dia difícil e diferente, eu agradecia por estar com eles. Foi então que um dos meninos levantou a mão e, sem saber de nada, expressou tudo: “Sabe, profe? É difícil mesmo. Meu irmão tava preso, não tava mais em casa, mas agora ele saiu e já tá morando na casa dele”. Seu relato desencadeou uma série de depoimentos sobre familiares que estavam ou haviam sido privados de sua liberdade. O último relato? O da menina que mais precisava falar.

A professora, que começou a manhã acreditando que contaria uma história, terminou o dia aprendendo uma lição. A vida emerge! É urgente viver! E, em meio ao pranto que correu ao final da aula, além do fortalecimento dos vínculos, as crianças encontraram um espaço para simplesmente ser, assim como tudo que se é. Paulo Freire, em *Educação e Mudança*, nos lembra: “o homem não é, pois, um homem para adaptação.





A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais” (Freire, 1988, p. 31). Na esperança que brota da desesperança, as crianças descobriram o verbo *esperançar* na experiência de uma educação dialógica, na qual foram protagonistas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que a alfabetização para os direitos humanos aponte possibilidades para a educação, é necessário observar que existe um grande desafio no próprio território escolar. Persiste sendo algo complexo e relativamente recente, uma vez que como os próprios autores Paulo Freire e bell hooks já alertavam: as professoras e professores muitas vezes se vêem despreparados para atirar-se na empreitada de uma educação libertadora. Por esse motivo, as crianças são tão importantes, visto que é nelas que se deve manter os olhos atentos, não apenas para a realização de diagnósticos ou avaliações, mas, sim, manter o olhar em suas percepções estabelecendo uma relação dialógica.

A alfabetização para os direitos humanos, enquanto conceito, é também um posicionamento político – a alfabetização como ato político, alfabetização embasada através dos estudos de Paulo Freire e que abarque, por exemplo, a leitura de mundo. Com o conceito Alfabetização para os Direitos Humanos salientar o posicionamento de exaltação da Pedagogia do Oprimido e da busca de uma Pedagogia da Interseccionalidade, em que a alfabetização se aplique de forma que a escola seja um território capaz de alfabetizar sujeitos para a vida com diversidade e inclusão juntamente com os direitos humanos. E nesta perspectiva, perceber que no que diz respeito aos direitos humanos somos, em grande parte, não alfabetizados: “ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como





“escrever” o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo” (Freire; Macedo, 2022, p. 83).

Esta análise reforçou a convicção da importância de uma educação que vá além da transmissão de conhecimentos, que se diferencie da “educação bancária” e construa uma educação dialógica e crítica. De acordo com Freire (1988, p.33)

Todo o amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos que saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos.

Ao refletir os conceitos de Pedagogia Engaja, Alfabetização para os Direitos Humanos e Interseccionalidade foi possível entender o quanto a reflexão e a ação, podem ocupar o território escolar a fim de promover uma pedagogia em que se ensine e aprenda através do desejo de impactar e transformar o mundo, com olhos de leitura crítica desse mundo que compartilhamos de diferentes formas e na busca permanente de menos injustiça e mais inclusão.

REFERÊNCIAS

BILGE, Sirma; COLLINS, Patricia Hill. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.





MAZZON, José Afonso (coord.). **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual.** São Paulo: Fipe, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2024.

NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro de 1948. Brasília, DF: UNICEF, [2023?]. Adotada e proclamada em 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 8 abr. 2024.

PINI, Francisca Rodrigues. Educação popular em direitos humanos no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos: uma experiência do projeto mova-brasil. **Dossiê - Paulo Freire: O Legado Global. Educ. rev. 35.** Jan-Dec 2019. <https://doi.org/10.1590/0102-4698X214479>

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Recebido em: 30/04/2025
Aprovado em: 06/05/2025

