O POTENCIAL HUMANITÁRIO DA OBRA DE PAULO FREIRE[1]
THE HUMANITARIAN POTENTIAL OF FREIRE'S WORK
LE POTENTIEL HUMANITAIRE DE L'OEUVRE DE FREIRE

João Casqueira Cardoso ORCID ID 0000-0002-0894-452X
Universidade Fernando Pessoa, Coletivo de Estudos das Minorias (CENMIN)/CEPESE.
Coordenador do Mestrado em Ação humanitária e cooperação para o desenvolvimento

Jaciana Castro Silva ORCID ID 0000-0002-1512-6963
Doutoranda em Estudos Políticos e Humanitários, Universidade Fernando Pessoa.

Tainara Ramos ORICID ID 0000-0001-7836-2536
Estagiária no Coletivo de Estudos das Minorias (CENMIN), Universidade Fernando Pessoa.

Resumo

A obra de Paulo Freire representa uma abordagem inovadora da pedagogia, numa perspetiva profundamente humanista. Ilustra essa perspetiva a sua vontade de dar voz aos alunos, de colocar o educador e o educando num plano de igualdade, e de fazer partir o ensino das condições concretas do meio de vida. A forma de ver a humanidade, e os princípios seguidos por Freire, tocam aqui a perspetiva humanitária. Para além disso, a obra colossal que Freire tem uma vocação universal e a sua abordagem uma vocação para aplicar-se à escala global. Para extrair o potencial humanitário da obra de Freire, é preciso de definir o seu contexto global, e em particular na sua vertente internacional. A análise implica igualmente um vai e vem entre os princípios humanitários e os princípios contidos na obra de Freire. Desta obra, que continuou para além do seu autor na encarnação diária do trabalho da educação, é possível perspectivar uma visão para a renovação dos princípios, éticos e políticos, próprios da prática humanitária.

Palavras-chave: Freire; education; humanitarian assistance; international cooperation; ethics.

Abstract

Paulo Freire's work represents an innovative approach to pedagogy from a deeply humanistic perspective. This perspective is illustrated by his desire to give students a voice, to place teacher and student on an equal footing, and to base education on the concrete conditions of the living environment. Freire's way of looking at humankind and the principles he follows are connected to the humanitarian perspective. Moreover, the colossal work that Freire leaves behind him has a universal vocation and his approach a vocation to be applied on a global scale. In order to extract the humanitarian potential from Freire's work, it is necessary to define its global context, and in particular its international aspect. The analysis also involves a back and forth movement between humanitarian principles and the principles contained in Freire's work. From this work, which has continued beyond its author, embodied in the daily work of education, it is possible to foresee a vision for the renewal of the ethical and political principles characterizing the humanitarian practice.

Keywords: Freire; education; humanitarian assistance; international cooperation; ethics.

[1]Recebido 08 de junho 2022
Publicado 08 de dezembro 2022

Résumé

L'œuvre de Paulo Freire représente une approche innovante de la pédagogie dans une perspective profondément humaniste. Cette perspective est illustrée par sa volonté de donner la parole aux élèves, de placer l'enseignant et l'élève sur un pied d'égalité, et de fonder l'éducation sur les conditions concrètes du milieu de vie. La façon dont Freire envisage l'humanité et les principes qu'il suit se croisent avec la perspective humanitaire. En outre, l'œuvre colossale de Freire a une vocation universelle et son approche tend vers une application à l'échelle mondiale. Afin d'extraire le potentiel humanitaire de l'œuvre de Freire, il convient de définir son contexte global, et en particulier son aspect international. Cette analyse implique également un va-et-vient entre les principes humanitaires et les principes contenus dans l'œuvre de Freire. À partir de son oeuvre, qui s'est poursuivie bien au-delà de son auteur dans l'incarnation quotidienne du labeur du monde de l'éducation, il est possible d'envisager une vision visant à renouveler les principes éthiques et politiques propres à la pratique humanitaire.

Mots-clés: Freire; éducation; aide humanitaire; coopération internationale; éthique.

Introdução

O pensamento de Freire, estruturado sob a forma de uma impressionante obra escrita destinada à melhoria da educação, toca a quase totalidade das áreas das ciências sociais. A área humanitária, nutrida pela ética, pelo direito, pela medicina e por outras ciências de cariz técnico ao serviço da humanidade (e.g., engenharia), não faz exceção. Torna-se interessante questionar a presença latente, indireta ou mesmo direta, da questão e dos princípios humanitários na obra de Freire. Se já é evidente a sua preocupação para com os grupos mais vulneráveis, na sociedade brasileira e no mundo, resta saber quais os elementos, na sua obra, que constituem uma espécie de caixa de ferramentas com a qual o cidadão, seja ele educador ou educando (ou ambos), poderá resistir frente às adversidades sociais, lutar contra a discriminação e fazer frente às crises humanitárias, sejam elas conflitos armados, catástrofes naturais, emergências sanitárias, ou situações de degradação em que o fracasso das instituições públicas ou privadas não permite assegurar ao ser humano a dignidade mínima de condições de vida que todas e todos deveriam ter.

Concebido num contexto histórico internacional e nacional de lutas emancipatórias, e tendo em vista o fortalecimento e a construção da autonomia do sujeito, o pensamento de Freire representa, já podemos antever essa conclusão, um potencial valioso. Sublinha-se desde já o caráter limitativo que consiste em interpretar Freire como um pensador da educação apenas no contexto de países em desenvolvimento, ou um pensador num contexto histórico que já passou. A frescura do seu pensamento é patente hoje, num momento em que se observa os limites às políticas da educação e às políticas públicas, seguidas em muitos países, desenvolvidos ou em desenvolvimento (Stanistreet, 2021). Esta contribuição, indo para além dos debates “pró” e “contra” Freire, sublinha a especificidade humanitária da abordagem da obra do autor. Neste texto, destaca-se primeiro o contexto da obra, que não deve ser confundido com a sua relevância, bem maior (1.). Segundo, e entrando *in media res*, analisa-se o potencial da sua obra para as questões humanitárias (2.). Numa parte final, deixam-se algumas reflexões sobre a crise pandémica atual, e a maneira como a crise sanitária reenvia aos ensinamentos contidos na obra de Freire (3.).

[1]Recebido 08 de junho 2022
Publicado 08 de dezembro 2022

1. O contexto político internacional do pensamento de Freire

O contexto no qual viveu Paulo Freire, natural de Recife, no estado do Pernambuco, Brasil, e nascido em 1921 (Freire, 2006), é essencial para compreender a sua abordagem intelectual. A sua infância foi marcada pela morte do seu pai, quando tinha 13 anos, e pela necessidade de sacrifícios numa família de quatro filhos, em que apenas o mais novo, Paulo Freire, prosseguiu os seus estudos. A América Latina sofreu da crise financeira de 1929 mas, sobretudo, Paulo Freire cresceu num país em que imperava a multiplicidade de formas de exclusão. Era um adulto quando o Brasil abraçou uma visão, que vincou nos anos 1950, de fórmulas todas feitas, impostas pelos Estados Unidos, vencedor da época e sem travões, e enveredou por práticas de ensino que resultaram naquilo que Freire qualificou como concepção "bancária" da educação, em contraste com a "educação libertadora" (Freire, 2005, capítulo II). A educação dominante seguia essa concepção "bancária", em que se dividem as águas e em que a educação tem um cariz vertical, em que os alunos recebem, e os docentes dão (ou concedem) o saber. O sistema educativo não alfabetizava e não educava realmente, e por isso igualmente não colocava fim aos abusos sociais próprios da fase do pós Segunda Guerra Mundial (Santos, 2007).

Nesta altura, a afirmação da Declaração Universal dos Direitos do Homem, pela nova organização internacional, a Organização das Nações Unidas (ONU), no dia 10 de dezembro de 1948, tinha aparentemente aberto um horizonte novo. A Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH) promovia uma visão educativa para a promoção dos direitos humanos, ao transmitir que a Assembleia Geral da ONU "Proclama a presente Declaração Universal dos Direitos do Homem como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, *tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação*, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades" (sublinhado nosso)(OHCHR, s/d). O artigo 26.º da Declaração coloca um foco exclusivo no direito à educação, e declara enfaticamente:

> 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. [...]
> 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Contudo, a DUDH deixava duas sombras cuja amplitude não pode ser ignorada: primeiro, tratava-se de uma mera "declaração" de cariz não vinculativo. Segundo, e para além disso, num ato de esquecimento, evitamento, ou de pura hipocrisia, os Estados membros da ONU decidiram adiar o problema das minorias. Essa decisão passou por uma resolução da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas que seguiu, aliás, a aprovação da Declaração Universal dos Direitos do Homem. Esta resolução (Parte C da resolução 217(III), ONU, 1948), pouco conhecida, intitulada significativamente sobre o "Destino das Minorias", afirmava:

> [...] Considerando que é difícil adoptar uma solução uniforme para esta questão complexa e delicada, que tem aspectos especiais em cada Estado em que surge, Considerando o carácter universal da Declaração dos Direitos do Homem [que, como vimos, não é vinculativa], Decide não tratar numa disposição específica a questão das minorias no texto da presente Declaração; Remete ao Conselho Económico e Social [...], e solicita ao Conselho que solicite à Comissão

[1]Recebido 08 de junho 2022
Publicado 08 de dezembro 2022

> dos Direitos Humanos e à Sub-Comissão para a Prevenção da Discriminação e a Protecção das Minorias um estudo aprofundado do problema das minorias, a fim de que as Nações Unidas possam tomar medidas eficazes para a protecção das minorias raciais, nacionais, religiosas ou linguísticas[1].

Na verdade, tal "Sub-Comissão" nunca viu a luz do dia, senão várias décadas mais tarde, e o problema ficou convenientemente adiado.

Contudo, e apesar das hesitações e do *stand-by* político criado em parte pela guerra fria, algumas evoluções estavam em curso. A negociação, durante vários meses, e a posterior aprovação das quatro Convenções de Genebra, em 1949, abria uma janela de esperança para as questões humanitárias. No seio destas quatro convenções, a mais relevante é a quarta convenção, relativa à proteção das *pessoas civis* em tempo de guerra (sublinhado nosso)(Ministério Público, s/d). A novíssima atenção que a quarta convenção dedica à educação não deixaria de constituir um apelo para o papel desta área da formação, em tempo de paz como em tempo de crise. A título de exemplo, o artigo 24.º da quarta convenção prevê:

> As Partes no conflito tomarão as disposições necessárias para que as crianças com menos de 15 anos que fiquem órfãs ou separadas de suas famílias em consequência da guerra não sejam abandonadas a si próprias e para que sejam facilitadas, em todas as circunstâncias, a sua manutenção, a prática da sua religião e *a sua educação*. Esta será, tanto quanto possível, confiada a pessoas da mesma tradição cultural (sublinhado nosso) (Ministério Público, s/d).

O artigo 50.º da quarta convenção é dedicado integralmente à questão do acompanhamento da criança. No caso de ocupação militar. Afirma, *inter alia*, que:

> A Potência ocupante facilitará, com a cooperação das autoridades nacionais e locais, o bom funcionamento das instituições consagradas aos cuidados e educação das crianças. [...] Se as instituições locais forem inadequadas para o fim a que se destinam, a Potência ocupante deverá tomar disposições para assegurar a manutenção e a educação [...]" (Ministério Público, s/d).

Para além disso, importa sublinhar o nascimento, na conferência de Londres de Novembro de 1945, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (UNESCO), cujo trabalho começou em 1946 e cujo objetivo era de preparar a reconstrução dos seus sistemas educativos no pós-guerra. O propósito era nobre – "solidariedade intelectual e moral da humanidade" para evitar a eclosão de uma nova guerra mundial (UNESCO, s/d).

A educação tornou-se, assim, no rescaldo da Segunda Guerra Mundial, uma das peças vinculativas para enfrentar crises cujo impacto as novas organizações internacionais queriam prevenir. Tratava-se de um apelo não só aos Estados, mas igualmente às pessoas, e às personalidades fortes, capazes de abraçar a mensagem da DUDH e de querer tornar o mesmo uma realidade para os seus países e para os seus concidadãos.

2. O potencial do pensamento de Freire

O pensamento de Freire, na verdade, vai bem para além da Educação. Como afirma justamente Haddad (2019), que escreveu uma biografia sobre o mesmo, Freire ajuda a desvendar a realidade. É interessante observar que Freire formou-se, antes de mais, em Direito. Contudo, não foi desta área do ensino nem noutra área profissional ligada ao estudo das normas jurídicas, que decidiu viver. A sua área de interesse foi a educação.

[1]. Nossa tradução.

[1]Recebido 08 de junho 2022
Publicado 08 de dezembro 2022

Deu aulas de Português, na cidade de Recife (no Colégio Oswaldo Cruz), em 1944, e a partir de 1947 no equivalente (em Portugal) de uma Escola Profissional (no mesmo local). No ano de 1955, trabalhou igualmente com crianças (e docentes), no Instituto Capibaribe (igualmente no Recife). Em 1959, e já com uma experiência de alguns anos de ensino no ensino superior (na área do Serviço Social, na Universidade de Recife), obteve em 1959 o Doutoramento em Filosofia e História da Educação, pela Universidade Federal do Estado do Pernambuco.

O contexto de opressão que sentia e vivia no Brasil, em especial a partir de 1964, com a instauração da ditadura (que durará até 1985), obriga relativamente rapidamente Freire a viver fora do Brasil, no Chile, com o objetivo de "superar a secular interdição de acesso à educação para favorecer a democratização da sociedade, a implantação da justiça social e o respeito pela dignidade da pessoa humana" (Giroux, 1996, p. 571). Note-se que, a partir de 1975, com a descolonização dos Países Africanos de Língua Portuguesa, Freire trabalhou com muitos desses países, para a promoção de métodos de educação inovadores.

Para Freire, essa integração dos direitos humanos na educação não era apenas uma posição teórica ou uma posição ética, mas sim uma exigência intrínseca ao processo educativo, o qual não podia deixar de ter como finalidade a justiça social. Os títulos e o conteúdo das suas obras ilustram bem essa perpetiva: *Pedagogia do oprimido* (Freire, 1968), escrito no Chile, *Pedagogia da esperança* (Freire, 1992), *Pedagogia da autonomia* (Freire, 1996), e *Pedagogia da indignação* (Freire, 2000), entre outras. Demonstram uma visão que antecipa Amartya Sen (2000), que enfatiza a importância da "capacitação" para o desenvolvimento da liberdade, tanto individual como colectiva.

Freire promove uma pedagogia que tem por finalidade a liberdade que passa pela promoção da autonomia da pessoa. Princípio essencial na obra de Freire é o princípio de autonomia. Trata-se de um princípio ético, mas igualmente a chave basilar de leitura do princípio de humanidade utilizado no campo humanitário. Agir, na ação junto das populações que precisam de ajuda, é estabelecer ou reestabelecer as condições da autonomia. Nada mais, sem paternalismo. Frases famosas da *Pedagogia do Oprimido* sublinham bem esta visão despida de paternalismo da autonomia: "Ninguém liberta ninguém. As pessoas se libertam em comunhão" (Freire, 1981, p. 52); e: "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1997, p. 79). Na forma de pensar de Paulo Freire, o educando tem que ser tratado como sujeito pensante, livre e autónomo, sendo capaz de interagir no processo de aprendizagem. Desta forma, o autor articula os direitos fundamentais, a ética e a educação, tendo em vista a justiça social. Em estudos desenvolvidos por Moreira e Pulino (2021) sobre Freire na perspectiva da educação como direitos humanos, os autores referem a sua visão da educação como *praxis da liberdade*. A perspetiva humanitária não atua de forma diferente, ao assentar no princípio de humanidade, que reenvia diretamente à liberdade e ao mesmo tempo a autonomia da pessoa. Brauman (1996; 1998) lembra que a ação humanitária é restabelecimento da autonomia, e que uma intervenção de emergência (ou ação mais longa de cooperação), deve deixar a liberdade de escolha de vida prevalecer, no terreno.

[1]Recebido 08 de junho 2022
Publicado 08 de dezembro 2022

Quer a educação advogada por Freire, quer a ação humanitária, têm em comum um apelo à razão e à razoabilidade, ligada ao princípio de intervenção mínima – um princípio bastante recente na prática humanitária aliás.
Na forma de atuar perante a força, seja ela violência bruta ou legalizada (Goemaere & Ost, 1998), a ação deve estar contida. É uma das interpretações da neutralidade, que implica de não envolver-se nas controvérsias. Mas Freire questiona, no seu método pedagógico, a neutralidade na sua interpretação mais negativa, afirmando: "Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? Lavar as mãos em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele." (Freire, 2007, p. 70).

Na figura 1, inspirada pelo trabalho de Goemaere e Ost, (1998), são representados os vários elementos em jogo numa situação humanitária: a legalidade (A), a força (B), e a moral (C). Existem tensões entre esses três elementos e, no nosso entender, o potencial do pensamento de Freire para permitir uma solução passa pela comunicação, com claras analogias com o pensamento de Habermas sobre esse ponto (Gutierrez & Bettine de Almeida, 2013).

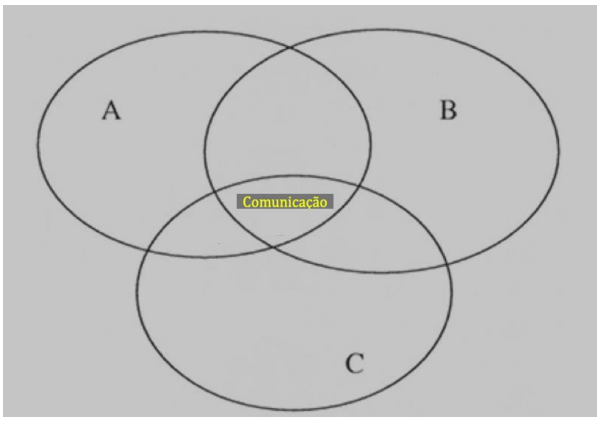


Figura 1.

Deyra (2001), ao analisar a ação humanitária e as suas normas que são feitas, na verdade, de princípios éticos, recorda precisamente essa concepção de razoabilidade que pauta as mesmas, perante os comportamentos humanos que podem ser violentos – e a forma como o agir humanitário deve prevenir atos de vingança.

Essa apelo à comunicação, ao diálogo promove uma *praxis social* que constrói o próprio sujeito através de uma relação intersubjetiva.

> O diálogo não é um produto histórico, é a própria "historicização". É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se a si mesmo num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesmo é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito (Freire, 1987, p. 16).

Nesse respeito, o pensamento de Freire representa um potencial teórico (e prático, pois é vertido para a pedagogia) para justificar o princípio de *accountability*, de responsabilização. Esse princípio, novo na ação humanitária, pretende ir além dos

[1]Recebido 08 de junho 2022
Publicado 08 de dezembro 2022

tradicionais conceitos de neutralidade e de independência, princípios operacionais essenciais mas ao mesmo tempo criticáveis. O princípio de *accountability* (Hilhorst *et al.*, 2021), ou responsabilização, significa prestar contas num plano que não é apenas legal, não é apenas moral, mas parte de um diálogo entre os vários envolvidos. Nesse diálogo, nessa responsabilidade ética partilhada, não existe a noção "bancária" de quem dá e quem recebe. Todos demos e todos recebemos.

Finalmente, o pensamento de Freire tem uma lógica que não pode ser ignorada, e que questiona o individualismo moderno. As suas referências a Erich Fromm demonstram que procurava uma terceira via, em termos políticos, profundamente emancipadora (Freire, 1996), mas ligada a uma certa visão do coletivo que parece interessante de aprofundar. A visão humanitária visa criar pontes entre as pessoas, e recordar que todos fazem parte de comunidades. A articulação entre essas comunidades é o grande desafio pedagógico. A pedagogia emancipadora de Freire (1997) significa a superação dos conflitos impostos pelas relações de poder, em especial nas esferas económicas e sociais. Para citar o próprio: "Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta" (Freire, 2000, p. 43). A preocupação de Freire com as condições reais e imediatas das pessoas, em particular "o local onde vivem, criam, produzem, sonham", mostra que para ele a transformação faz-se aqui e agora, envolvendo todos. Consegue, desta forma, combinar os princípios de igualdade e de não-discriminação, e aponta para a noção de sustentabilidade para as gerações futuras. Padilha, analisando a obra *Pedagogia do Oprimido*, sublinha que, para Freire, a pedagogia "[...] tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade" (Freire *cit. in* Padilha, 2008, p. 25). Esta frase podia certamente abrir um manual de ação humanitária.

Precursor daquilo que será pouco a pouco afirmado como uma das chaves da ação humanitária, o sentido de responsabilidade, o sentido de compromisso com a superação da realidade social desfavorável, Freire demonstra em toda a sua obra que não é possível satisfazer-se com o mínimo. Trata-se de uma lição importante para qualquer agente de transformação social, seja ela ou ele trabalhadora ou trabalhador no mundo da educação e/ou da ação humanitária.

3. Notas finais sobre a pandemia

Com a pandemia de SARS-CoV-2, ou COVID-19, houve uma profunda crise humanitária e de saúde pública. As crises podem funcionar como reveladores, e uma demonstração, por contraste, da necessidade de utilizar os recursos teóricos e práticos da obras de Freire.

No contexto educacional no Brasil, mas igualmente de vários países (e não apenas os países em desenvolvimento), a pandemia revelou os problemas graves com a quais certos grupos são obrigados a viver. Grupos mais atingidos pela pobreza, sem rendimentos suficientes, grupos à margem por questões de língua em particular, ou – no Brasil, e não só – as populações indígenas (e.g., os Guarani, mas igualmente muitos outros).

Apesar das grandes transformações provedoras de melhorias, como a informatização e o uso supostamente generalizado das tecnologias de comunicação, as desigualdades são

[1]Recebido 08 de junho 2022
Publicado 08 de dezembro 2022

gritantes (Carneiro, 2020; Frigotto, 2021). Na verdade, a educação à distância não satisfez as necessidades, tal como uma escola à distância é uma escola longínqua, e algo diferente de uma verdadeira escola. Para além disso, o acesso à educação por meio da tecnologia não é igual, nem o acesso à educação, e muito menos a qualidade no acesso à educação.

Importa sublinhar que as desigualdades apareceram de forma brutal, na crueldade própria às situações sanitárias, cercadas pela doença e a perda de seres humanos. Foram evidenciadas de forma súbita, em 2020, "uma vez que a pandemia conseguiu, em pouco tempo, dar grande visibilidade às desigualdades sociais latentes na sociedade capitalista, na qual produzimos historicamente nossa existência na contemporaneidade" (Da Silva Araújo *et al.*, 2021, p. 3). O défice quantitativo mas sobretudo qualitativo, no processo educativo no Brasil e, mais uma vez, em muitos outros países, ficou mais óbvio mos últimos anos, e a falta de literacia em saúde esteve associada à falta de literacia *tout court*. A falta de educação adequada significou, para o cidadão, um défice de cidadania, uma falta de possibilidade de acesso à prevenção, à sensibilização e, por fim, uma falta de proteção contra a doença. Recorda-se que o Brasil atingiu tristes recordes de óbitos, durante a pandemia, a par com os Estados Unidos e a Índia (WHO, s/d), dois países onde as desigualdades no acesso à educação são recorrentemente revelados pelas crises humanitárias (e.g., catástrofes naturais), e esta crise pandémica não foi exceção (Perry, Aronson & Pescosolido, 2021; Chowdhury, 2022).

Os tempos atuais são por isso, visivelmente, ainda marcados por lacunas e atropelos aos direitos humanos, e uma negligência dos mesmos no próprio sistema educativo. O grande jurista brasileiro Dalmo Dalari (IDDH, 2015) [2], que nos deixou há pouco tempo, lembrava esse facto, ao recomendar um "ensinamento sobre a natureza associativa dos seres humanos". Como indicava, numa perspetiva que une-se ao pensamento de Freire, "Nenhum ser humano existe sozinho, todos dependem de todos". Os tempos atuais são, ao mesmo tempo, tempos paradoxais, pois existe uma panóplia de instrumentos normativos sobre os direitos humanos. Este facto deve fazer refletir sobre a necessidade do processo de superação, via a educação, que Freire evoca na sua obra. Não basta a letra escrita das normas – é preciso a sua interiorização e encarnação na realidade".

A obra de Freire ajudar a compreender a forma como a educação deve ser integrada com os direitos humanos através de um olhar mais sensível para a sociedade. Por isso, e realçada na sua relevância pela pandemia, o uso de pedagogia de Freire, não constitui hoje apenas uma ferramenta de conhecimento, mas igualmente uma inspiração para novas ações e projetos, reinventando aquilo que o autor nos deixou, pensando o mundo como uma única comunidade.

Considerações finais

A visão humanista e, sublinha-se, humanitária contida na pedagogia libertária de Freire, tem traços que permitem um questionamento constante das ações, e não apenas na sala de aula, mas fora igualmente. Aprender, no fundo, é sobretudo reconhecer os erros, e tentar melhorar, não apenas com a falsa humildade de quem pensa, no fundo, "ter" mais saber, mas com a humildade da humanidade – por natureza sujeita à imperfeição.

Freire deixa um importante legado, o qual cruza-se e questiona os próprios princípios humanitários. Compreender o seu método, percurso filosófico e educativo compõe ainda

[2]. Destaca-se a sua contribuição na obra coordenada por Gadotti (1996).

[1]Recebido 08 de junho 2022
Publicado 08 de dezembro 2022

um desafio contemporâneo para sua compreensão e aplicação, principalmente após os últimos dois anos no contexto da pandemia.

Referências

Brauman, R. (1996). *Humanitaire, Le dilemme, Entretien avec Philippe Petit*, Paris: Les Éditions Textuel.

Brauman, R. (1998). Devoir humanitaire, devoir d'humanité. In O Abel *et al.*, *Humanité, humanitaire*. Bruxelles: Presses de l'Université Saint-Louis. http://books.openedition.org/pusl/19351.

Carneiro, W. (2020). *Pandemia e pós-pandemia: desafios à educação*. Debates Insubmissos, 01,06. https://www.facebook.com/341216022616408/videos/1070074190052901/.

Chowdhury, K. (2022). India's School Education Is in Grave Crisis. *The Diplomat*, 05.04. https://thediplomat.com/2022/04/indias-school-education-is-in-grave-crisis/

Da Silva Araújo, M., Pereira de Oliveira, D., Trindade, A. Aparecida Correia Trindade, & Dos Santos Nicolau, G. (2021). A atualidade de Paulo Freire em tempos de pandemia: tecendo diálogos sobre os desafios da educação e do fazer docente. *Práxis Educativa, 16*, 1-20, https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16610.

Deyra, M. (2001). *Direito Internacional Humanitário.* Lisboa, Procuradoria-Geral da República Gabinete de Documentação e Direito Comparado.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. 42.ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36.ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo, Ed. Unesp.

Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Freire, A.M.A. (2006). *Paulo Freire: Uma história de vida.* Indaiatuba, Villa das Letras.

Frigotto, G. (2021). Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. *Germinal: Marxismo e educação em Debate*, *13*(1), 636–652. https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.44442

Gadotti, M. **(Ed.)** (1996). *Paulo Freire: uma biobibliografia.* São Paulo, Cortez; Instituto Paulo Freire, Brasília, DF: UNESCO.

Goemaere, E., Ost, F. (1998). L'action humanitaire : questions et enjeux**, In:** O. Abel

[1]Recebido 08 de junho 2022
Publicado 08 de dezembro 2022

et al. **(Éds.).** *Humanité, humanitaire*. Bruxelles: Presses de l'Université Saint-Louis. http://books.openedition.org/pusl/19351

Giroux, H.A. (1996). Um livro para os que cruzam fronteiras. **In**: M. Gadotti **(Ed.)**. *Paulo Freire: uma biobibliografia.* São Paulo, Cortez; Brasília, Instituto Paulo Freire : UNESCO (pp. 569-570).

Gutierrez, G., Almeida, B. (2013). Teoria da Ação Comunicativa (Habermas): estrutura, fundamentos e implicações do modelo, *Veritas, 58*(1), jan./abr., 151-173. https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/view/8691/9031

Haddad, S. (2019). *O Educador: um perfil de Paulo Freire*. São Paulo, Todavia.

Hilhorst, D., Melis, S., Mena, R., & van Voorst, R. (2021). Accountability in Humanitarian Action, *Refugee Survey Quarterly*, *40*(4), December, 363–389. https://doi.org/10.1093/rsq/hdab015.

IDDH (Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos) (2015). *Entrevista: professor Dalmo Dallari*. https://iddh.org.br/entrevista-professor-dalmo-dallari/.

Moreira, A., & Pulino, L. (2021). Liberdade é conquista social? Freire e Vigotski na perspectiva da educação em direitos humanos, *Educação e Pesquisa*, *47*, e226278. https://www.scielo.br/j/ep/a/dqrP5GJcz8bsD6fQhG7qnDc/?lang=pt

Padilha, P.R. (2008). Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire, *Revista Múltiplas Leituras*, *1*(2), 23-35, jul./dez. http://dx.doi.org/10.15603/1982-8993/ml.v1n2p23-35

Perry, B., Aronson, B., & Pescosolido, B. (2021). Pandemic precarity: COVID-19 is exposing and exacerbating inequalities in the American heartland, *Proceedings of the National Academy of Sciences, 05.02,* 118(8) e2020685118. https://www.pnas.org/doi/10.1073/pnas.2020685118

Santos, M. (2007). *Poder Norte, O - Americano e a America Latina no Pos-Guerra Fria Capa comum*. Edição Português.

Sen, A. (2000). *Desenvolvimento como Liberdade*. São Paulo, Companhia das Letras.

Stanistreet, P. (2021). Revolution in the head: A conversation with Paulo Freire. *International Review of Education, 67*, 561–567. https://doi.org/10.1007/s11159-021-09922-w

UNESCO (s/d). *El mandato y la misión de la UNESCO en resúmen*. https://www.unesco.org/es/brief>[Consultado em: 10/05/2022].

WHO (World Health Organization) (s/d). *WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard*. https://covid19.who.int.

[1]Recebido 08 de junho 2022
Publicado 08 de dezembro 2022