



REFLEXÕES SOBRE CULTURA E DIVERSIDADE CULTURAL EM PAULO FREIRE: UM HUMANISMO CRÍTICO PARA A TRANSCULTURALIDADE EM EDUCAÇÃO.

Juliano Peroza - PUCPR.

Agência: CAPES

Resumo:

Nesse artigo, procuraremos refletir sobre o conceito de cultura e diversidade cultural no pensamento político-pedagógico de Paulo Freire a partir do seu humanismo crítico. No primeiro momento, destacaremos a sensibilidade crítica que foi o fundamento para a compreensão antropológica da cultura popular nordestina e a consequente elaboração de seu método de alfabetização. No segundo momento, se dará ênfase às reflexões que Paulo Freire fez sobre a diversidade cultural após a experiência do exílio, fato que estimulou seu interesse pela temática e o fez incorporá-la no bojo do seu pensamento educacional, revelando uma característica hermenêutica de seus próprios itinerários diante das outras culturas. E para finalizar, se propõe uma aproximação entre humanismo crítico freiriano e o conceito de transculturalidade em educação, de modo que se explicitem os pressupostos básicos para uma prática educativa significativa para que os diferentes preservem o que é essencial em suas diferenças e comunhem do que os aproxima em suas semelhanças em vista da assunção coletiva rumo a uma sociedade “universalmente plural”.

Palavras-chave: Paulo Freire, Diversidade Cultural, Educação, Transculturalidade.

Introdução

Ao tecermos o início desta reflexão sobre Paulo Freire e a diversidade cultural, será de extrema importância que façamos algumas considerações introdutórias. Primeiro, devemos considerar o caráter permanentemente humanista e dialético do seu pensamento. Freire não criou categorias fixas para encadeá-las em conceitos que não fossem sensíveis e significativos à problemática existencial de uma determinada realidade que nega as potencialidades de um grupo social, pelo contrário; as categorias de que se utiliza são extraídas da sua experiência e se movimentam na totalidade do seu pensamento em coerência e abertura dialogal no intuito de possibilitar as bases de uma autêntica humanização. Em segundo lugar, ao investigarmos as pistas deixadas por Freire quando este refletiu sobre a questão da cultura em sua prática educativa como um “andarilho pelo mundo”, não pretendemos, portanto, categorizá-lo como fundador de uma nova corrente filosófico-antropológica que dá o substrato conceitual para

questão do interculturalismo e sua relação com a educação, tanto por que a temática da diversidade cultural não é visivelmente explicitada em sua obra.

Trataremos, sim, de analisar como o educador brasileiro, com seu estilo dialético de pensar a práxis, construiu seu discurso político-pedagógico a partir da leitura que fez de suas próprias experiências diante das outras culturas, com um íntimo respeito e diálogo diante das especificidades do contexto histórico-cultural da realidade local, procurando compreender as suas “razões de ser” e de “ler” o mundo enquanto pressupostos para exercitar a práxis de ampliar os horizontes de efetivação da liberdade subjetiva (indivíduo) e intersubjetiva (sócio-cultural). Da mesma maneira, procuraremos identificar os limites e as potencialidades destas reflexões sobre a cultura em Paulo Freire diante de um contexto cultural múltiplo.

O artigo está organizado em 3 partes, sendo que na primeira discutiremos sobre o caráter humanista e a sensibilidade crítica que fazem parte da origem do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire na cultura nordestina brasileira. Na segunda parte, abordaremos como a experiência do exílio despertou em Freire o interesse pela temática multicultural. E para finalizar, faremos uma aproximação sobre a contribuição do seu pensamento humanista crítico na abordagem intercultural na educação.

1. Humanismo e Sensibilidade crítica no contexto de opressão: Paulo Freire e a cultura popular nordestina

O ponto de partida para compreender um pensador humanista não pode ser outro a não ser a partir da referência ao ser humano enquanto centralidade de todo seu esforço reflexivo. No entanto, há de se fazer uma breve distinção entre duas formas possíveis para se chegar a ser um humanista: há aquele que busca explicitar a universalidade da experiência humana partindo dos clássicos da filosofia, da teologia, da antropologia, da sociologia, da literatura, etc; e há aquele que se exercita de suas primeiras reflexões intuitivas sobre o humanismo a partir do convívio e das lições apreendidas com os homens e mulheres do seu contexto, da sua cultura, enfim, do seu mundo. Independente de qual seja a perspectiva, em cada caso deve haver a superação de sua unilateralidade para que se fecundem permanentemente as bases de um contínuo processo de encontro em direção ao que é próprio da condição humana. Quanto aos primeiros, devem ir ao encontro dos problemas concretos do ser humano de sua época para contemporizar suas descobertas historicamente consolidadas; já quanto aos segundos, é preciso voltar aos clássicos e encontrar os fundamentos teóricos para refutar ou corroborar as conclusões obtidas através de sua própria experiência. Em ambos os casos é necessário

transcender para aprofundar a busca da verdade. Somente assim alguém poderá afirmar-se coerentemente humanista e, quem sabe, repetir a afirmação do dramaturgo e poeta romano Terêncio: “*sou homem (mulher) e nada do que é humano me é estranho*”¹.

É nesse sentido que gostaríamos de iniciar esta reflexão sobre este grande educador de vocação humanista (FIORI, 1987, p. 5) que foi Paulo Freire. Esta definição nos parece mais apropriada para defini-lo, pois, seu compromisso com a afirmação dos valores universais da vida humana a partir do que é elementar no seu próprio contexto cultural foi uma prioridade em toda sua trajetória de vida, bem como evidência incontestável de toda sua produção intelectual.

Sua sensibilidade aguçada diante dos problemas de sua própria existência, bem como dos problemas das pessoas que o cercava foi um dos fatores decisivos para o despertar de sua formação intelectual sintonizada com os detalhes dos costumes, crenças e expressões populares próprios de sua cultura. Assim, podemos considerar Paulo Freire como alguém que cultivou as bases do seu humanismo político-pedagógico interpretando sua condição existencial somada às experiências obtidas nas relações de convívio e profissionais com as quais se defrontava:

Interessante, no contexto da infância e da adolescência, na convivência com a malvez dos poderosos, com a fragilidade que precisa virar a força dos dominados, que o tempo fundante do SESI, cheio de "soldaduras" e "ligaduras" de velhas e puras “adivinhações” a que meu novo saber emergindo de forma crítica deu sentido, eu "li" a razão de ser ou algumas delas, as tramas de livros já escritos e que eu não lera ainda e de livros que ainda seriam escritos e que viriam a iluminar a memória viva que me marcava. Marx, Lukács, Fromm, Gramsci, Fanon, Memmi, Sartre, Kosik, Agnes Heller, M. Ponty, Simone Weill, Arendt, Marcuse... (FREIRE, 1992, p.10)

Enquanto educador humanista que parte da sensibilidade diante realidade de opressão em que se encontra para observar-se a si mesmo em sua relação com a “fragilidade” dos demais, Paulo Freire amadurece aos poucos suas conclusões epistemológicas nomeando este ato de “criticamente dar sentido a velhas adivinhações”. Seu contato com os clássicos foi o movimento necessário para encontrar um estatuto teórico que validasse as intuições que brotaram das reflexões de sua prática cotidiana. Em outras palavras, Freire percebe que os hábitos, os costumes, as visões de mundo presentes na sua cultura, revelam alguns detalhes que precisam ser analisados em sua configuração histórica, ou seja, que se constituíram de

¹ Cf. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ter%C3%AAncio>

determinada maneira e têm suas razões de ser. Por isso, afirma insistentemente que a eficácia de uma prática educativa coerente precisa esforçar-se para desvelar a *semântica e a sintaxe* da cultura das classes populares com as quais se encontra.

É com esta posição investigativa que Paulo Freire inicia suas experiências na área educacional. Sua sensibilidade crítica, sua convicção humanista e seu encontro com o universo cultural das classes populares de um território específico no Brasil lhe possibilitaram o cenário propício para colocar em prática suas primeiras intuições. Para termos uma visão embrionária da sua reflexão sobre cultura e educação é indispensável que iniciemos este percurso a partir de algumas ideias originárias que fundamentaram o início de suas experiências educativas e que deram forma ao seu método de alfabetização de jovens e adultos naquilo que é específico do contexto do nordeste brasileiro na década de 1950.

Sobre isto Freire comenta num artigo publicado na **Revista Estudos Universitários** (Revista de Cultura da Universidade do Recife), o qual conta entre uma de suas primeiras publicações: *“um outro dado que partíamos era o de que a educação trava uma relação dialética com a cultura. Desta forma a nossa ciência educativa não poderia sobrepor-se à realidade contextual nossa”* (FREIRE, 1963, p.11). A questão da cultura é um dos temas centrais contidos entre os princípios da proposta político-pedagógica de Paulo Freire. Este reconhece a cultura do seu povo como porta de entrada para iniciar um diálogo significativo com a sua realidade, pois esta lhe permite captar a riqueza dos conhecimentos presentes do imaginário criativo expressos na sua linguagem, muitas vezes sinônimos de resistência², bem como de subserviência, também culturalmente elaborados como forma de resignação histórica para assegurar sua sobrevivência diante da dominação cultural. A dialeticidade que deve haver entre educação e cultura é a condição de possibilidade para que o conhecimento, resultado da investigação que brota desta relação, seja realmente significativo entre educandos e educadores. Uma prática educativa que se queira democrática não pode ser invasiva, sobrepor-se à realidade cultural em que está se dando.

O fato de ter trabalhado no SESI (Serviço Social da Indústria) no departamento de Educação e Cultura (FREIRE, 1992, p.9), no MCP (Movimento de Cultura Popular) e posteriormente no SEC (Serviço de Extensão Cultural) da Universidade do Recife (FREIRE, 1963), somando às suas leituras constantes das publicações do ISEB (Instituto Superior de

² A esse respeito comenta Freire: “Mas o passado escravocrata não se esgota apenas na experiência do senhor todo-poderoso que ordena e ameaça e do escravo humilhado que “obedece” para não morrer, mas na relação entre eles. E é exatamente obedecendo para não morrer que o escravo termina por descobrir que “obedecer”, em seu caso, é uma forma de luta, na medida em que, assumindo tal comportamento, o escravo sobrevive. E é de aprendizado em aprendizado que se vai fundando uma cultura de resistência, cheia de “manhas”, mas de *sonhos* também. De rebeldia, na aparente acomodação (Cf. FREIRE, 1992, p. 55)

Estudos Brasileiros), as quais refletiam intensamente a reflexão sobre a cultura nacional brasileira e o processo de desenvolvimento econômico; tudo isso ofereceu a Paulo Freire os subsídios teóricos/práticos para que aprofundasse a intimidade com os estudos culturais nacionais. Isso explica por que a temática da cultura foi um dos primeiros conteúdos sugeridos nas etapas do seu método para estimular no alfabetizando o exercício de compreender-se criticamente no mundo:

Pareceu-nos, então que o caminho seria levarmos o analfabeto, através de reduções, ao conceito antropológico de cultura. O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido da mediação que tem a natureza para as relações e comunicações dos homens. A cultura como acrescentamento que o homem faz ao mundo que ele não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. De seu esforço criador e recriador. O homem, afinal, no mundo e com o mundo, como sujeito e não como objeto. [...] descobrir-se-ia criticamente agora, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que ele, como o letrado, ambos têm um ímpeto de criação e recriação. Descobriria que tanto é cultura um boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor ou músico. Que cultura é a poesia dos poetas letrados do seu país, como também a poesia do seu cancionero popular. Que cultura são as formas de comportar-se. Que cultura é toda criação humana (FREIRE, 1963, p. 17).

Este breve conteúdo programático proposto por Freire para iniciar suas atividades de alfabetização seria uma forma de introdução ao processo de conscientização. A partir de algumas noções elementares sobre o conceito de “cultura”, Paulo Freire problematizava a realidade existencial dos seus alfabetizando a fim de, dialeticamente, distanciá-los do seu mundo, convidando-os de maneira estratégica a perceber a singularidade e universalidade da sua atividade produtiva, para reaproximá-los novamente desta mesma atividade com o “olhar” da criticidade. Esse exercício, por ingênuo que pareça, é um primeiro esforço político-pedagógico para explicar a ontologicidade da igualdade humana. Se cultura é toda e qualquer atividade produtiva humana, não há por que estabelecer graus de superioridade e inferioridade cultural entre as pessoas a fim de legitimar a segmentação social.

Daí que a ideia de “Círculo de Cultura”³ foi o recurso didático apropriado para superar a rigidez curricular do formalismo escolar e propiciar as condições indispensáveis para que

³ “De acordo com as teses centrais que vimos desenvolvendo, pareceu-nos fundamental fazermos algumas superações, na experiência que iniciávamos. Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o *Coordenador de Debates*. Em lugar de aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar

seus integrantes – educandos e educadores – se sentissem familiarizados para discutir temas significativos de mútuo interesse sem que estes fossem pré-fixados anteriormente por um regulamento curricular estático. O Círculo de Cultura desencadearia a efervescência cognitiva em torno dos problemas inerentes a um mesmo universo cultural comum, no qual os participantes poderiam refletir criticamente sobre o que antes era espontaneidade das suas atitudes cotidianas: *“É que todas estas reações orais que se vão dando durante as discussões nos Círculos de Cultura, devem ser transformadas em textos que, entregues aos alfabetizando, passam a ser por eles discutidos”* (FREIRE, 1981, p. 19).

Assim, o Círculo de Cultura é o local propício em que se encontram as condições favoráveis para que um grupo, em profundo processo de comunhão em torno do mútuo aprendizado, pudesse produzir conhecimento a partir dos elementos da sua cultura, os quais se tornariam sinônimos de resistência às imposições da cultura dominante, a qual Freire denomina de “invasão cultural” (FREIRE, 1987, p. 49). Por isso, toda e qualquer prática educativa que se diga libertadora e comprometida com os reais problemas do povo não pode ser invasiva, mas sim, considerar a perspectiva permanente de “síntese cultural”:

Neste momento primeiro da ação, como síntese cultural, que é a investigação, se vai constituindo o clima da criatividade, que já, não se deterá, e que tende a desenvolver-se nas etapas seguintes da ação. Este clima inexistente na invasão cultural que, alienante, amortece o ânimo criador dos invadidos e os deixa, enquanto não lutam contra ela, desesperançados e temerosos de correr o risco de aventurar-se, sem o que não há, criatividade autêntica (FREIRE, 1987, p. 105).

A exigência fundamental ao Coordenador do Círculo de Cultura é a sensibilidade criativa que este deve ter para com a totalidade das expressões humanas que estão codificadas no universo cultural do grupo com o qual se encontra. Seus gestos, suas expressões lingüísticas, seu próprio silêncio, tudo deve ser utilizado enquanto material de investigação para a produção de uma proposta de prática político-pedagógica. O “corpo” do educando também é “síntese cultural” da realidade em que se encontra, portanto, objeto de interpretação e transformação e, ao mesmo tempo, sujeito que interpreta e transforma, cria e recria o mundo. O animador cultural – coordenador - precisa aprender a despojar-se de pré-conceitos, de conclusões prévias para se inserir e deixar se envolver dialogicamente no novo contexto;

de aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo*. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, *programação compacta*, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado” (Cf. FREIRE, 1967, p. 109-110).

somente assim, terá criado horizontes de possibilidade para se apropriar da especificidade da cultura em que trabalha.

Dito isto, se conclui que é preciso insistir no que se refere à originalidade da proposta pedagógica freiriana, não para apropriar-se meramente do aspecto formal de sua metodologia de alfabetização enquanto aparato técnico para prospectarmos as bases de uma proposta educativa coerentemente crítica aos problemas da diversidade cultural. O que deve ser compreendido aqui é o “espírito” da práxis pedagógica freiriana, o qual exige uma profunda sensibilidade⁴ do educador que precisa estar aberta à totalidade das múltiplas experiências provenientes do universo cultural de seus educandos. A sistematização dos dados da investigação temática, (movimento crítico entre temas geradores e palavras geradoras) enquanto procedimento técnico do método, não pode ser isolada de sua finalidade última que é a conscientização:

Às técnicas do método de alfabetização de Paulo Freire, embora em si valiosas, tomadas isoladamente não dizem nada do método. Também não se ajuntaram ecleticamente segundo um critério de simples eficiência técnico-pedagógica. Inventadas ou reinventadas numa só direção de pensamento, resultam da unidade que transparece na linha axial do método e assinala o sentido e o alcance de seu humanismo: alfabetizar é conscientizar (FIORI, 1987, p. 5-6).

Até aqui, propomos uma reflexão sobre a experiência de Freire diante da realidade cultural brasileira, em específico no que se refere à sua compreensão dialética de cultura popular como ponto de partida para o desenvolvimento de um projeto educativo comprometido com a humanização, com a libertação.

Colocadas estas questões, se faz necessário adentrar a especificidade da reflexão freiriana diante do contexto de diversidade cultural para podermos prospectar possíveis nexos de sentido entre esta e o núcleo do seu pensamento político-pedagógico, no sentido de “reinventá-lo”, como ele mesmo propõe aos que se sentem desafiados pelo seu pensamento: *“A única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, alguma das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me. Para seguir-me, o fundamental e não me seguir”* (FREIRE, 1985, p. 21). Isso nos leva a anteciparmos uma questão que ajudaria na elucidação de nossa investigação: a experiência de Freire num contexto multicultural após o

⁴ Esta sensibilidade se traduz numa atitude de “ternura” crítica para estabelecer um diálogo com a realidade dos educandos no seu contexto, a qual exige uma profunda confiança em suas potencialidades. A esse respeito Freire comenta: “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este eliminar de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antialogicidade da concepção “bancária” da educação” (FREIRE, 1987, p.46).

exílio o fez repensar seu conceito de cultura? Essas questões servirão de base para problematizarmos uma leitura da proposta político-pedagógica freiriana que seja significativa e sensível aos desafios educativos de um contexto multicultural.

2. Paulo Freire e a experiência com a diversidade Cultural no Exílio: reflexões de um professor-aluno na “escola do mundo”

Após o exílio, Paulo Freire viveu com intensidade a experiência da diversidade cultural em vários contextos no mundo. Inicialmente passou pelo Chile (1964-1969) e Estados Unidos (1970), mas é em Genebra – Suíça (1970-1979), que poderá ter uma ampla dimensão do impacto da sua obra em escala global e poderá refletir sobre sua teoria/prática em todos os continentes: *“estava, já na época, absolutamente convencido de quão útil e fundamental seria a mim correr mundo, expor-me a contextos diversos, aprender das experiências de outros, rever-me nas diferenças culturais”* (FREIRE & FAUNDEZ, 1985, p. 12). A atitude de “reverso” diante de contextos culturais múltiplos foi um exercício contínuo que despertou em Freire o hábito de indagar a si mesmo a partir do impacto que teve frente ao contato com culturas diferentes. Isto revela uma característica hermenêutica que o educador faz de seus itinerários, mesmo de situações constrangedoras provenientes de suas próprias convivências com pessoas de culturas diversas presentes em suas atividades profissionais ou em até conversas informais nos lugares pelos quais passava⁵.

O contexto do exílio exigiu do intelectual brasileiro um esforço de inculturação permanente, uma prática “auto-pedagógica” de aprendizado dos detalhes do cotidiano das diferentes culturas diferentes em que se encontrou. Freire se fez, aos poucos, um “ser aprendente” das diferenças culturais, relacionando-se com estas como quem encara o desafio de incorporar o “novo” – hábitos, costumes, línguas, etc – para aprender a dialogar com as pessoas diferentes sem perder o que é fundamental de sua “nordestinidade”, suas características próprias, seu jeito de ser:

[...] o exílio, a minha experiência na cotidianidade diferente, me ensinou a tolerância de maneira extraordinária. Este aprendizado de viver no cotidiano diferente, como já disse, começou no Chile, se estendeu aos Estados Unidos, no meu ano em Cambridge, e me acompanhou nos dez de vida em Genebra. E é

⁵ “Esta primeira lição a de que das culturas não se pode simplesmente dizer que são melhores ou piores, aprendi no Chile, quando comecei a experimentar, concretamente, as formas diferentes, até de chamar o outro. Não sei se já reparaste, por exemplo, como é difícil num restaurante, em culturas estranhas, nos dirigirmos ao moço que serve! Há uma forma especial em cada cultura, que não pode ser rompida, há um certo código, não? (Cf. FREIRE & FAUNDEZ, 1985, p. 14).

impressionante como consegui, o que não foi fácil, vir propriamente me integrando ao diferente, à cotidianidade distinta, a certos valores que marcam, por exemplo, o dia-a-dia de uma cidade como Genebra, fazendo parte de uma cultura, como a Suíça, multicultural (FREIRE & FAUNDEZ, 1985, p. 15).

Assim, perceberemos que há uma sutil “superação” no que se refere ao desenvolvimento reflexivo-crítico que Freire faz sobre suas experiências de vida. Aos poucos, vai gradativamente incorporando ao seu pensamento a temática da multiculturalidade; ou seja, diante de uma multiplicidade de problemáticas advindas dos diversos ‘contextos’ em que se depara em suas “andarilhagens” (principalmente na direção do IDAC⁶) mundo afora, Freire assume aos poucos a questão da diversidade cultural enquanto elemento indispensável para a problematização de uma autêntica prática educativa libertadora que deve ser forjada a partir dos “detalhes” da cotidianidade da realidade do oprimido, pois, enquanto exilado, não deixa de refletir sobre sua própria condição, vítima da opressão imposta pelas autoridades militares que haviam tomado o poder no Brasil. Esta situação o faz refletir sobre o necessário cuidado a ser tomado para que sejam mantidos os valores da sua identidade cultural sem depreciar e deixar de aprender com os valores da cultura diferente em que se encontrava. Este cuidado consiste em “tomar consciência” do que é verdadeiramente essencial nas “marcas” da sua cultura para, de um lado, para não esvaziar o sentido histórico de sua própria subjetividade diante de um novo contexto cultural, e de outro, não absolutizar sua cultura como único parâmetro de verdade, ao ponto de desconsiderar a necessidade de integração com o novo contexto:

Muita gente já deve ter dito o que vou dizer agora. Percebi quão fortes são as nossas marcas culturais. Mas quão mais fortes elas se tornam na medida em que não as idealizamos. Na verdade, no momento em que começa a dizer: não, tudo o que é bom, só é chileno, as marcas da tua cultura enfraquecem. Mas, na medida em que, em lugar da idealização das tuas marcas, tu as trataas bem, cuidas delas seriamente, sem absolutizá-las, então percebes que, sem elas, te seria difícil, inclusive, receber outras marcas que, ao lado de tua história pessoal, fossem significativas (FREIRE & FAUNDEZ, 1985, p. 17).

Este ato de se ler, se compreender diante da experiência cotidiana num contexto cultural diferente, faz de Freire um intelectual que não se separa sua “coporeidade” da leitura

⁶ “O Instituto de Ação Cultural – IDAC – é um centro de pesquisa e intervenção pedagógica criado há dez anos atrás em Genebra, Suíça, por um grupo de brasileiros que os caminhos do exílio levaram a se reencontrar.” (Cf. FREIRE, P. et al. **Vivendo e Aprendendo**: experiências do IDAC em educação popular. 6ª Ed. Editora Brasiliense, São Paulo, 1983).

que faz da realidade. Diversidade Cultural para ele não é um conceito abstrato, mas concreto, pois reflete sobre as experiências de sua própria história, das “marcas” da sua identidade cultural que precisam ser cuidadas com a mesma sensibilidade para que estas não sejam invasivas e intolerantes com as “marcas” da cultura em que se encontra, ou seja, uma autêntica experiência diante do diferente exige uma “expertise” da alteridade, um “ir além” de uma relação verticalizada e paternalista de um grupo que se julga superior aos demais.

O fator decisivo que oportunizou a Freire, enquanto educador, um significativo aprendizado intercultural foi sua passagem pelo Conselho Mundial de Igrejas em Genebra, instituição que o projetou mundialmente e o colocou diante de uma infinidade de “contextos de opressão”, os quais, além de terem suas causas econômicas, também precisavam ser compreendidos culturalmente:

[...] o Conselho Mundial de Igrejas me oferecia o mundo, para que eu me experimentasse como docente. A Universidade me dava 25 alunos por ano. O Conselho Mundial das Igrejas abria as portas do mundo para a minha atividade pesquisadora, a minha atividade docente e a minha atividade discente. Quer dizer, no Conselho Mundial, a partir dele, eu teria gradativamente o mundo como objeto e como sujeito da aprendizagem. Eu iria ensinar e aprender (FREIRE, 2000, p. 91).

Freire encontra no CMI a possibilidade experimental de (re) aprendizado em do seu “saber de experiência feito”, de modo que sua proposta político-educativa construída primeiramente no Brasil e posteriormente consolidada em outros países da América Latina (Chile) seria colocada à prova em diferentes situações caracterizadas pela realidade de outras culturas (principalmente na África e na Europa). Vale destacar que é na África, principalmente no encontro com o líder revolucionário de Guiné Bissau, Amílcar Cabral, que Freire é desafiado a pensar sobre a importância da questão cultural para o processo de reconstrução educacional de uma nação. Dessa forma, Freire incorpora em seu discurso uma reflexão utilizada por Amílcar Cabral, o qual constatou no processo de libertação de seu povo aquilo que chamou “debilidades ou fraquezas da cultura”, atitudes culturais que se cristalizam em costumes anti-solidários e anti-democráticos, que precisam ser superados para serem transformadas em potencial revolucionário: *“Em última análise, a superação das debilidades da cultura”, que se constituem na prática social, requer a transformação desta, através das alterações que se vão dando nas relações sociais de produção*” (FREIRE, 1978, p. 51). Por isso a importância de entender também as manifestações culturais como relações

de poder, como forma mais ampla de uma conjuntura político-econômica que revela interesses de classes.

Essas reflexões nos permitiram compreender o sentido pedagógico do exílio na vida de Paulo Freire. Esta leitura nos provocou no sentido de que a experiência de conviver em ambientes culturais diversos desestabilizou e ao mesmo tempo enriqueceu sua reflexão sobre a politicidade da cultura, a qual não pode ser concebida estaticamente, mas em constante mudança, recriação, portanto, passível à crítica em suas debilidades, bem como ao respeito com os seus pontos fortes. Esse exercício nos conduz a novas questões que podem ser sugeridas a fim de elucidar a continuidade de nossa investigação curiosa sobre possíveis aportes entre o pensamento freiriano e a diversidade cultural, de modo que possamos fazer uma aproximação com o conceito de “transculturalidade” em educação.

3. Um Humanismo crítico-pedagógico para a Educação Transcultural

Até o presente momento, nossa proposta foi discutir alguns pressupostos básicos do pensamento do eminente educador brasileiro de modo a especificar questões centrais de sua proposta político-pedagógica em relação ao conceito de cultura, bem como à questão da diversidade cultural vivida e experienciada em sua prática educativa pós-exílica. Neste momento, trataremos de aproximar este debate da perspectiva “transcultural” em educação para, em seguida, propormos uma fecunda relação de sentido com os apontamentos tomados do pensamento freiriano.

Inúmeros debates têm sido travados em torno do conceito apropriado que responda amplamente as questões provenientes da problemática da diversidade cultural. Para situar brevemente a discussão, faremos referência à análise crítica de Akkari (2010, p. 75):

Em síntese, podemos constatar, em vários países, uma diferença notável na emergência da temática da diversidade cultural na escola, entre os países que optaram pela utilização do termo multicultural e os que escolheram o termo educação intercultural. Os primeiros, entre os quais encontramos a maioria dos países anglófonos, focalizam a necessidade do reconhecimento e a valorização das diferenças culturais. Os segundos, entre os quais encontramos os países francófonos, demonstram a preferência pelo termo educação intercultural, visto que ele permite evidenciar as interações, as trocas e as construções originadas dos contatos entre as culturas.

Dito isto, se constata que tanto a abordagem multicultural quanto a intercultural sinalizam avanços consideráveis no que se refere ao exercício de considerar a importância da diversidade cultural na educação, no entanto, ambas apresentam limitações conceituais que precisam ser discutidas e problematizadas para que se possa avançar nessas discussões. A primeira se refere à perspectiva da “justaposição” das culturas que se encontram num mesmo espaço, como se cada uma, lado a lado, formasse pequenos blocos de um “mosaico”; e a segunda, enfatiza o relacionamento das culturas que se encontram em contato, uma forma de propiciar a interação de grupos diversos, como se fosse um exercício de “gestão das diferenças”. Por isso, para superar as possíveis lacunas encontradas entre ambas, propomos a noção de “transculturalidade em educação”, discutida por Akkari (2010):

Observamos que o termo “perspectiva transcultural em educação”, menos presente na literatura pedagógica que os dois primeiros, é o que possui uma maior capacidade de transformar radicalmente a relação com a diversidade, pois é um componente do espaço escolar. Ele significa não somente a necessidade de trabalhar a partir das pertencas culturais dos estudantes, mas também de superá-las. Esse é o sentido no qual os filósofos do iluminismo situaram o papel da educação: produzir o universal e despertar a humanidade que há em cada indivíduo (AKKARI, 2010, p. 77).

Assim, percebemos que o conceito de *transculturalidade* amplia os horizontes de sentido para uma prática pedagógica politicamente libertadora, pois enfatiza com mais força (em relação ao inter e multiculturalismo) os mecanismos de “interpenetração” das culturas, de modo que não somente a harmonia, mas também o confronto propicie as bases para um encontro significativo e respeitoso entre os indivíduos que partilham de suas diferenças culturais num mesmo ambiente.

Dessa forma, concluímos que a “transculturalidade” em educação aproxima-se da reflexão de Paulo Freire fez em sua experiência diante da diversidade cultural, o que nos desafia a pensar uma prática educativa que seja dinâmica, uma verdadeira “ação” de modo que a relação que se estabelece com o diferente um torno da busca pelo conhecimento se torne uma atividade, jamais uma situação de inércia. Isso exige que se assuma o conceito dinâmico de cultura proposto por Freire:

Se a mudança faz parte necessária da experiência cultural, fora da qual não somos, o que se impõe a nós é tentar entendê-la na ou nas suas razões de ser [...]. Da mudança em processo, no campo dos costumes, no do gosto estético de modo geral, das artes plásticas, da música, popular ou não, no campo da moral, sobretudo no da

sexualidade, no da linguagem, como da mudança historicamente necessária nas estruturas de poder da sociedade, mas a que dizem *não*, ainda, as forças retrógradas. (FREIRE, 2000, p. 17).

Se a mudança é uma característica histórica que constitui o “estar sendo” das culturas, não podemos nos compreender “mutáveis” somente dentro de nosso universo cultural, pois esta (na perspectiva dialética) é uma lei universal, propósito inerente a todos os seres. Nesse sentido, a Síntese Cultural, enquanto “superação” de um encontro inevitável de “pólos opostos” é o resultado da educação compreendida enquanto exercício que busca a universalidade do “humano” que está em cada cultura (humanismo crítico) sem anular as diferentes formas de expressão dessa humanidade, ou seja, que a prática educativa seja uma legítima prática de “ação transcultural”.

Para isso, é fundamental admitir o pressuposto antropológico básico de que todas as culturas, pelo fato de serem criação humana, são ao mesmo tempo produtos e produtoras do ser humano em seus diferentes contextos, e que, as diversidades constatadas entre as inúmeras expressões culturais não passam de uma multiplicidade de experiências configuradas sócio-geograficamente, as quais revelam algumas características da própria complexidade humana que se efetiva na história. Desta maneira, não há porque se fazer distinção hierárquica entre cultura clássica e cultura popular, culturas indígenas e culturas européias, africanas ou chinesas. Todas são sínteses contextualizadas e temporalizadas da própria condição humana.

É neste sentido que Paulo Freire nos aponta algumas intuições político-pedagógicas que podem inspirar uma prática educativa da “transculturalidade”, sintonizada com a especificidade de contextos culturais diversos, cuja particularidade exige o exercício da humildade e inteligência sensível do educador que precisa considerar permanentemente uma perspectiva do diálogo crítico-humanista. Isso exige um posicionamento virtuoso de respeito, humildade e tolerância, sem os quais não é possível sintonizar-se à “órbita” cultural do diferente (lembramos aqui o conceito de “sensibilidade crítica” discutido no início deste texto). É o caso do conhecimento presente na comunidade indígena que Freire analisa sabiamente:

[...] o índio não optou por pescar flechando. O seu estágio cultural e econômico, social etc. é esse, o que não significa que ele não saiba, que não possa saber de coisas que se dera fora desse estágio cultural. Então eu acho que o meu respeito da identidade cultural do outro exige de mim que eu não pretenda impor ao outro uma forma de ser de minha cultura, que tem outros cursos, mas também o meu

respeito não me impõe negar ao outro o que a curiosidade do outro e o que ele quer saber mais daquilo que sua cultura propõe. (FREIRE, 2005, p. 83).

O respeito, também não é uma categoria estática, algo imóvel, uma atitude na qual podemos nos aquietar a fim de que nos isolem do contato com o outro para salvaguardar nossa identidade cultural e não nos comprometermos com a diferença que nos incomoda. Respeitar, para Freire, consiste em exercitar aos poucos diante do diferente as vias de comunicação que podem nos unir sem que cada um perca suas características fundamentais, uma postura que exige atenção na atitude de diálogo com o diferente que precisa ser visto em seus próprios termos. Aqui vale mais uma vez lembrarmos o respeito e o diálogo na perspectiva da “transculturalidade”, discutido por Akkari (2008), o qual sugere uma superação das fronteiras culturais no sentido de que se derrubem as barreiras que impedem um fecundo e sadio relacionamento autenticamente humano sem que haja discriminações ou sobre-determinação de um indivíduo sobre outro. O humanismo crítico que deve caracterizar a ação político-pedagógica do educador comprometido com uma prática educativa dialógica permite captar a “sintaxe” das palavras geradoras que sejam significativas para um intercâmbio cultural. Este é o pressuposto que fundamenta uma autêntica transculturalidade na qual os diferentes preservem o que é essencial em suas diferenças e comunguem do que os aproxima em suas semelhanças, em vista da assunção coletiva rumo a uma sociedade “universalmente plural”.

Em outras palavras, uma educação transcultural na perspectiva freiriana, como autêntica prática da liberdade, precisa se fundar numa respeitosa fusão das igualdades e preservação das diferenças, em que os indivíduos conscientes do seu “ser”, da sua história, e das suas origens, sejam capazes de encontrar os pontos de convergência para se expressar livremente nos espaços de sua convívio, a fim de superar as diferenças (no sentido cultural) para lutar contra os “antagônicos” (no sentido sócio-econômico), atitude que requer contínua prática de ação dialógica aliada à análise crítica de si mesmo (individual e coletivamente), requisitos fundamentais para expressar as fraquezas e as virtudes de nossa humanidade.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. **Introdução às perspectivas interculturais em educação**. Salvador: EDUFBA, 2010.

MAFRA, Jason. **A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire**. Tese de Doutorado PPGE USP; Orientador: Prof. Moacir Gadotti. São Paulo: s/n, 2007.

BRANDÃO, Carlos R. **El método Paulo Freire para la alfabetización de adultos**. Cuadernos do Cefral 3: Mexico, 1977.

FIORI, Ernani M. **Aprender a dizer sua palavra** (Prefácio à edição Brasileira da Pedagogia do Oprimido). In. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo**. Revista de Cultura da Universidade do Recife. Nº 4; Abril-Junho, 1963.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 5ª Ed., Rio Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné Bissau: Registros de uma experiência em processo**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. Ana Maria Araújo Freire (Org.). São Paulo: UNESP, 2005.

FREIRE, Paulo & FAUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: Ensaio**. 5ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001 (Coleção Questões de Nossa Época, vol. 23).

FREIRE, P. et al. **Vivendo e Aprendendo: experiências do idac em educação popular**. 6ª Ed. Editora Brasiliense, São Paulo, 1983.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história II**. 2ª Ed. São Paulo, Paz e Terra, 2000.

SCOCUGLIA, Afonso C. A **História das Ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 1999 (2ª edição) 205 p.

Referências da internet

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Ter%C3%A0ncio> (acessado em 3/2/2012).