

**PAULO FREIRE E A DIVERSIDADE CULTURAL:  
UM HUMANISMO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PARA A TRANSCULTURALIDADE  
NA EDUCAÇÃO**

Juliano Peroza<sup>1</sup>  
Camila Pompeu da Silva<sup>2</sup>  
Abdeljalil Akkari<sup>3</sup>

---

**Resumo**

Nesse artigo, buscamos relacionar as reflexões de Paulo Freire, enquanto pensador humanista, à questão da diversidade cultural. Primeiramente, exploramos o caráter humanista no seu pensamento, relacionando sua proposta às práticas pedagógicas que valorizam a multiculturalidade. Na segunda parte, abordamos as reflexões de Freire à respeito da cultura depois do exílio, ou seja, como ele construiu seu discurso político-pedagógico a partir de uma leitura própria, diante das outras culturas. Para finalizar, refletimos sobre sua contribuição à educação transcultural, a partir da relação com cinco conceitos centrais: os Círculos de (inter) Cultura, o Método Dialético, o Diálogo, a Consciência Crítica e as Palavras Geradoras.

**Palavras-chave:** Paulo Freire; Diversidade Cultural; Humanismo Crítico; Transculturalidade; Educação

---

## 1 INTRODUÇÃO

Para dar início à nossas reflexões sobre Paulo Freire e a diversidade cultural, consideramos de extrema importância fazer algumas considerações introdutórias. Primeiro, devemos considerar o caráter permanentemente humanista e dialético do seu pensamento.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pelo PPGE da PUCPR. Endereço: Rua Dra. Alzira Pirath Correa, 650; Bl 10; apto 7; CEP: 81150-300; Pineirinho; Curitiba – PR, Brasil. Tel. (41) 9676-4247 – [juperoza@gmail.com](mailto:juperoza@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Éducation de L'Université de Genève. Endereço: 6, Rue Pradier, 1201, Genève, Suisse – [camipompeu@hotmail.com](mailto:camipompeu@hotmail.com)

<sup>3</sup> Professor da Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Éducation de L'Université de Genève. Endereço: 40, Blvd du Pont d'Arve, CH 1211, Genève 4. Tel: (41) 79 6495125; [abdeljalil.akkari@unige.ch](mailto:abdeljalil.akkari@unige.ch)

PAULO FREIRE E A DIVERSIDADE CULTURAL.  
UM HUMANISMO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PARA ATRANS CULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO

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 que 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 a questão do multiculturalismo e sua relação com a educação, tanto por que a temática da diversidade cultural não é visivelmente explicitada em sua obra. Tratamos, 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, procuramos identificar os limites e as potencialidades destas reflexões sobre a cultura em Paulo Freire diante de um contexto cultural múltiplo, do qual surgem novas problemáticas e novos desafios caracterizados pela singularidade da época contemporânea. Este exercício nos possibilita identificar algumas categorias antropológicas, políticas e pedagógicas do pensamento freiriano como humildade, diálogo, respeito, as quais se tornam virtudes indispensáveis para uma fecunda prática educativa da tolerância que seja significativamente eficaz para um humanismo pedagógico transcultural.

O artigo está organizado em três partes, sendo que na primeira discutimos sobre o caráter humanista e a sensibilidade crítica que fazem parte da origem do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire na cultura nordestina no Brasil. Na segunda parte, abordamos como a experiência do exílio despertou em Freire o interesse pela temática multicultural. E para finalizar, fizemos uma aproximação sobre a contribuição do seu pensamento crítico na abordagem intercultural na educação.

## 2 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 referência ao ser humano como centro de todo seu esforço reflexivo. No entanto, é necessário distinguir entre duas formas possíveis de ser considerado 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”<sup>4</sup>.

É nesse sentido que damos início a esta reflexão sobre este grande educador de vocação humanista 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.

Enquanto educador humanista que parte da sensibilidade diante da 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” (FREIRE, 1987, p. 5). 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,

---

<sup>4</sup> Cf. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ter%C3%A0ncio>

PAULO FREIRE E A DIVERSIDADE CULTURAL:  
UM HUMANISMO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PARA ATRANS CULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO

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 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 iniciarmos este percurso a partir de algumas ideias 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 consta entre 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 presente na 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 coletivo expressos na sua linguagem, muitas vezes sinônimos de resistência<sup>5</sup>, 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 para que o conhecimento, resultado da investigação que brota desta relação, seja realmente significativo entre educandos e educadores. Uma prática educativa que se propõe democrática não pode ser invasiva, nem poderá sobrepor-se à realidade cultural em que se concretiza.

---

<sup>5</sup> 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).

Pelo fato de Paulo Freire 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 Estudos Brasileiros), as quais refletiam intensamente a reflexão sobre a cultura nacional brasileira e o processo de desenvolvimento econômico; tudo isso ofereceu à 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. [...] 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 alfabetizandos a fim de, dialeticamente, distanciá-los do seu mundo, convidando-os de maneira estratégica à perceber a singularidade e a universalidade da sua atividade produtiva, para reaproximá-los novamente desta mesma atividade com o “olhar” da criticidade. 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.

Na perspectiva dialética de pensar a intersubjetividade dos educandos no seu contexto, Paulo Freire provocava o iletrado a fazer a leitura do mundo para, então, proceder a leitura da palavra. E, a leitura do mundo se faz, inicialmente, por meio da imagem do mundo forjada em sua realidade existencial, a qual foi sendo construída. Isso significa ir da imagem à palavra. Por isso, Paulo Freire conta, na sua *Pedagogia da Indignação* (2000), como, a seu pedido, Francisco Brenand, artista plástico brasileiro de renome internacional, produziu as dez

“situações” que iriam ser utilizadas na preparação dos “animadores culturais”. Assim, se expressa

eram dez as situações concretas, codificações, como as chamo, cuja “leitura” possibilita o começo do desvelamento da atividade cultural humana. Foi Francisco Brenand, genial artista brasileiro, excelente pintor e não menos ceramista, que as produziu a meu pedido. A bem da verdade, foi Ariano Suassuna [...] quem me disse: “Você precisa conversar com Brenand. Já estou vendo a beleza do trabalho dele pintando as diferentes situações de que você necessita para desafiar os animadores na discussão sobre cultura”. (FREIRE, 2000, p. 96).

Assim, Paulo Freire lançou mão da expressão artística para “desafiar” os animadores culturais, formadores nos círculos de cultura, a fazerem eles mesmos a leitura do mundo. Era a imagem, criada pela mão de um artista, que iria servir à educação na tarefa de levar os educadores a realizarem a leitura do mundo. E, para Paulo Freire, amante da estética e, portanto, das expressões artísticas, este ato representaria o que ele chamava de “boniteza” da ação pedagógica. Portanto, a curiosidade despertada pela imagem, pelo belo artístico, levaria os alfabetizando a “sentirem-se cultos”, pois eles também “podiam fazer isso”, diziam, “apontando para o jarro de barro projetado na tela”. (FREIRE, 2000, p. 98-99).

Freire queria dizer para o sertanejo simples, analfabeto, imerso em sua auto-aniquilação de não reconhecer a singularidade e universalidade de sua existência ‘no’ e ‘com’ o mundo, que sua atividade produtiva é tão importante e relevante para a humanidade quanto a atividade de um professor, médico ou juiz. A “complexidade” do letramento não é um privilégio de “seres” superiores, ou mais capazes. Neste sentido, Fiori (1987, p. 9) esclarece: “A cultura letrada não é invenção caprichosa do espírito; surge no momento em que a cultura, como reflexão de si mesma, consegue dizer-se a si mesma, de maneira definida, clara e permanente. A cultura marca o aparecimento do homem no largo processo da evolução cósmica”.

Na verdade, Freire intuiu o quanto é importante afastar-se da “espontaneidade” que é condição da realidade cultural alienada, para objetivá-la à luz da análise crítica. Quando se está imerso no caráter espontâneo da cultura enquanto um conjunto de práticas, costumes, normas, idéias, linguagem, etc, vividos por um determinado grupo social, não há uma reflexão para explicar certas razões de ser e de agir. Quem nasce num determinado contexto social recebe de herança e partilha de um universo cultural que é aceito com naturalidade, o qual o condiciona e é reproduzido automaticamente.

Por esse motivo que a ideia de “Círculo de Cultura”<sup>6</sup> foi o recurso didático apropriado para superar a rigidez curricular do formalismo escolar e propiciar as condições indispensáveis para que 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 alfabetizandos, 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<sup>7</sup> do Círculo de Cultura é a sensibilidade criativa que este deve ter para com a totalidade das expressões humanas que estão codificadas

<sup>6</sup> “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 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).

<sup>7</sup> “A grande dificuldade que surge e que exige um alto sentido da responsabilidade, se baseia na preparação dos quadros de coordenadores e supervisores. Não porque haja dificuldades na aprendizagem puramente técnica do procedimento. A dificuldade está na própria criação de uma nova atitude, ao mesmo tempo tão velha no educador. Referimo-nos ao diálogo. Trata-se de uma atitude dialógica à qual os coordenadores devem converter-se para que façam realmente educação e não domesticação. Precisamente porque, sendo o diálogo uma relação

PAULO FREIRE E A DIVERSIDADE CULTURAL:  
UM HUMANISMO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PARA ATRANS CULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO

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 pelos desafios do novo contexto. Somente assim, poderá criar horizontes de possibilidade para se apropriar da especificidade da cultura em que trabalha.

Deste modo, concluímos 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. Mas o que é importante compreender é o “espírito” da práxis pedagógica freiriana, o qual exige uma profunda sensibilidade<sup>8</sup> do educador que precisa estar aberto à totalidade das múltiplas experiências provenientes do universo 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, 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 juntaram 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).

O sentido do “método” freiriano só se explicita na medida em que suas técnicas sejam revigoradas, construídas e reconstruídas na relação entre educandos e educadores de

---

eu – tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converte o “tu” desta relação em mero objeto, ter-se-á pervertido e já não se estará educando, mas deformando” (Cf. FREIRE, 1979, p. 45).

<sup>8</sup> 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 antidualogicidade da concepção “bancária” da educação” (FREIRE, 1987, p. 46).

acordo com a situação em que se encontram, desde que procurem continuamente desvelar a raiz dos problemas de sua existência a fim de definir a centralidade de seus próprios “temas” em torno dos quais possam assumir atitudes de engajamento sócio-histórico. Por isso, a finalidade do método, que é a conscientização, processo contínuo de perceber-se e atuar “no” e “com” o mundo, é o que direciona os aspectos formais de sua técnica, os quais correspondem à investigação temática, codificação, descodificação, decomposição silábica, entre outros. A elaboração dos procedimentos técnicos (neste caso para a alfabetização de jovens e adultos) deve estar intencionalmente a serviço do processo de humanização enquanto etapas a serem descobertas na própria práxis educativa. O critério de validade deste “método” é justificado de acordo com as exigências reais e concretas de um determinado grupo social e podem assumir contornos diferentes em contextos diferenciados, sempre respeitando a circunstancialidade da situação, em nosso caso, a conscientização numa realidade de diversidade cultural.

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. Porém, Freire ainda não havia explicitado uma reflexão focada sobre a diversidade cultural, apesar do contexto em que se encontrava ser marcado fortemente pelos problemas de preconceitos historicamente constatados na pluralidade étnica do nordeste brasileiro. Sua crítica, até então, acentuava-se mais na problemática das diferenças sócio-econômicas.

Estabelecidas estas questões, podemos então, discutir sobre a reflexão freiriana diante do contexto de diversidade cultural fora do Brasil, para podermos prospectar possíveis vínculos significativos entre esta e o núcleo do seu pensamento político-pedagógico para “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 é não me seguir” (FREIRE, 1985, p. 21). Isso nos leva a anteciparmos algumas perguntas que ajudam a guiar a curiosidade de nossa investigação: a experiência de Freire num contexto multicultural após o exílio o fez repensar seu conceito de cultura que até então era meramente antropológico? É possível pensar uma proposta freiriana - nos moldes do Circulo de Cultura – para a elaboração de um “circulo transcultural”? Essas questões servirão de base para

problematizarmos uma leitura inovadora da proposta político-pedagógica freiriana que seja significativa e sensível aos desafios educativos de um contexto multicultural.

### 3 PAULO FREIRE E A EXPERIÊNCIA COM A DIVERSIDADE CULTURAL NO EXÍLIO: 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 “reverse” 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 passava<sup>9</sup>.

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 aprendiz” 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 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

---

<sup>9</sup> “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” (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 fez 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 IDAC<sup>10</sup>) 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 cuidado necessário 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, 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 & FREIRE, 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 separa sua “coporeidade” da leitura 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

<sup>10</sup> “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, Paulo et al. *Vivendo e Aprendendo: experiências do IDAC em educação popular*. 6ª Ed. Editora Brasiliense, São Paulo, 1983).

PAULO FREIRE E A DIVERSIDADE CULTURAL:  
UM HUMANISMO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PARA ATRANS CULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO

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<sup>11</sup>.

O fator decisivo que oportunizou a Freire, enquanto educador, um significativo aprendizado multicultural 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 do seu “saber de experiência feito”, de modo que sua proposta político-educativa construída primeiramente no Brasil e posteriormente consolidada na América Latina (por exemplo, o 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-solidárias e anti-democráticas, que precisam ser superadas para serem transformadas em potencial revolucionário:

---

<sup>11</sup> “O que eu quero dizer é o seguinte: nas minhas relações com negros, com chicanos, com chicanas, com homossexuais, com *homeless*, com operários, brancos ou negros, não tenho por que tratá-los paternalista-mente, transbordante de culpa, mas de com elas e eles discutir, debater, deles ou delas discordar como companheiros já ou como companheiros que poderão vir a ser, companheiros de luta, de caminhada. Na verdade, os interditados, os renegados, os proibidos de ser não precisam de nossa “mornidade” mas do nosso “calor”.” (Cf, FREIRE, 1992, p. 77).

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. Mas, como esta superação não é mecânica e sim dialética, a ação político-pedagógica a ela endereçada é importante e mesmo fundamental. Por outro lado e por isso mesmo os seminários em torno da educação sanitária vinculam, usualmente, à análise da saúde, a compreensão crítica do esforço de reconstrução nacional, o que significa também discutir a saúde em suas relações com a produção, sobretudo com o modo como se dá a produção e as relações sociais que neste ou naquele modo de produção se processam. Discussões que necessariamente se prolongam em debates de ordem política. (FREIRE, 1978, p. 51).

Por isso a importância de entender as manifestações culturais como relações de poder, como um instrumento de posições políticas que disputam projetos de construção de identidade nacional que revelam interesses de classes. É nesse sentido que Freire propõe o conceito de Ação Cultural como exercício da liberdade em que as classes oprimidas possam conhecer as causas da opressão para superá-la, ou seja, um processo de libertação do indivíduo oprimido, baseado na afirmação e conscientização de si mesmo como parte de uma classe que se encontra na mesma condição. O indivíduo percebe-se como parte da realidade, rompendo com a cultura do silêncio (debilidade cultural incorporada como costume) imposta pela classe dominante.

Dessa forma, a reflexão de Paulo Freire em sua experiência diante das múltiplas culturas nos desafia a pensar uma prática educativa que seja dinâmica, uma verdadeira “Ação Cultural,” de modo que a relação que se estabelece com o diferente em torno do conhecimento se torne uma atividade, jamais uma situação de inércia. Este ato exige a prática de uma tríplice atenção compreensiva: 1) é preciso *conhecer os horizontes de sua própria cultura*, de modo a estabelecer as fronteiras dos seus limites e de suas vias de comunicação com as culturas diferentes; 2) esta postura nos faz *assumir uma posição crítica* de vigilância diante das sobre-determinações da cultura dominante que busca se consolidar de forma hegemônica; 3) se faz necessário uma *condição de abertura consciente* para o aprendizado em ambientes de multiplicidade cultural, respeitando e valorizando as positivities de suas tradições numa constante atitude de diálogo. Isto implica em assumir 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. Para aceitá-la ou negá-la devemos compreendê-la, sabendo que, se não somos puro objeto seu, ela não é tampouco o resultado de decisões voluntaristas de pessoas ou de grupos. Isto significa, sem dúvida, que, em face das mudanças de compreensão, de comportamento, de gosto, de negação de valores ontem respeitados, nem podemos

PAULO FREIRE E A DIVERSIDADE CULTURAL:  
UM HUMANISMO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PARA ATRANS CULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO

simplesmente nos acomodar, nem também nos insurgir de maneira puramente emocional. É neste sentido que uma educação crítica, radical, não pode jamais prescindir da percepção lúcida da mudança que inclusive revela a presença interveniente do ser humano no mundo [...]. 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 uma situação de inércia 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, uma legítima “ação transcultural”. O ser humano que busca “ser mais” precisa lutar contra as razões que o impedem de desenvolver permanente este processo.

Em outras palavras, uma educação inter/transcultural na perspectiva freiriana, como autêntica prática da liberdade, acontece 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 em sua convivialidade livremente, a fim de superar as situações de divergências (no sentido cultural) para lutar contra as situações “antagônicas” (no sentido econômico), atitude que requer contínua prática de ação dialógica aliada à análise crítica de si mesmo, requisitos fundamentais para expressar as fraquezas e as virtudes de nossa humanidade.

Essas reflexões nos permitiram compreender o sentido pedagógico do exílio na vida de Paulo Freire no que se refere ao tratamento das questões sobre a diversidade cultural. Esta leitura nos provocou no sentido de que a convivência em ambientes culturais substancialmente diversos desestabilizou e ao mesmo tempo enriqueceu sua reflexão sobre a politicidade da cultura, a qual não pode ser concebida estaticamente e nem desconexa das relações sociais materiais de produção, mas em constante mudança, recriação, portanto, passível à crítica em suas debilidades, bem como ao respeito com as suas riquezas. Esse exercício nos conduz a novas questões que podem ser sugeridas a fim de elucidar a continuidade de nossa investigação sobre possíveis aportes entre o pensamento freiriano e a multiculturalidade, a saber: qual o sentido do termo “conscientização” num contexto

educativo culturalmente plural? A proposta educativa de Paulo Freire seria apropriada para o trabalho multicultural? Esse exercício nos conduz a novas questões que podem ser sugeridas a fim de elucidar a continuidade de nossa investigação sobre possíveis aportes entre o pensamento freiriano e a diversidade cultural, de modo que possamos fazer uma aproximação entre os categorias básicas do seu pensamento político-pedagógico como, círculo de cultura, diálogo, consciência crítica, palavras geradoras e concepção dialética da realidade com a perspectiva da “transculturalidade” em educação.

#### 4 UM HUMANISMO CRÍTICO PARA A EDUCAÇÃO TRANSCULTURAL

Até o presente momento, nossa proposta foi discutir sobre alguns pressupostos básicos do pensamento de Paulo Freire de modo a especificar as questões centrais de sua proposta político-pedagógica em relação ao conceito de cultura, bem como à temática da diversidade cultural. Neste momento, buscaremos aproximar este debate da perspectiva “transcultural” em educação para, em seguida, propormos uma relação significativa entre ambas.

Inúmeros debates têm sido travados em torno do conceito apropriado que responda amplamente as questões provenientes da problemática da diversidade cultural. Para situar a discussão no plano internacional, 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 valorizar a diversidade cultural no contexto educacional. No entanto, ambas apresentam limitações conceituais que precisam ser discutidas e problematizadas para que se possa avançar nessa discussão. A crítica mais presente em relação à abordagem multicultural é sobre sua parcialidade ou seja, 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”. Já para a abordagem intercultural há a ênfase no relacionamento das culturas que se encontram em

PAULO FREIRE E A DIVERSIDADE CULTURAL:  
UM HUMANISMO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PARA ATRANS CULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO

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. (p. 77).

Percebe-se que o conceito de *transculturalidade* amplia os horizontes de sentido no que se refere a uma prática pedagógica politicamente coerente com os princípios de uma “unidade plural”, 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 suas diferenças culturais num mesmo ambiente em vista de um projeto comum. De fato, esta tem se constituído como um avanço notável no que se refere à educação multicultural, pois ela insiste sobre a interação e a troca, na busca de uma síntese cultural que seja significativa e sensível ao contexto em que se dá, devendo se fazer presente de forma evolutiva a todos os níveis do sistema educativo, desde o nível de decisões políticas, até os professores e alunos na sala de aula. É neste sentido que nós julgamos necessário ir além da educação intercultural.

A educação transcultural coloca em evidência a necessidade de que os indivíduos atravessem suas próprias fronteiras culturais, de que saiam de suas identidades esclerosadas, que possam ir em direção ao Outro e se transformem, por esta mobilidade, no encontro com a alteridade. Para além da interculturalidade (aceitação, troca, contato) é pertinente refletir sobre uma transculturalidade no sentido de uma transformação das representações, dos modos de pensar e dos comportamentos de cada um. Este processo implica no reconhecimento do confronto entre culturas diferentes, fato que implica em tensões, como conflitos interiores ou exteriores que, positivamente, são considerados como motores de evolução e, ao mesmo tempo, elementos indispensáveis à aprendizagem de outra cultura (BLAISE, 2008). A transculturalidade implica num avanço de si mesmo em relação ao outro, e do outro em relação a si mesmo, uma mudança nessas representações, uma transformação que se opera no

processo comum de confronto com a realidade, com outras realidades e às realidades do mundo contemporâneo.

Assim, nos parece pertinente conectar a contribuição da pedagogia freiriana à educação transcultural, pois, na verdade, é necessário passar de uma visão da diferença cultural como “realidade não reconhecida” ou “problema a resolver” à diversidade cultural como uma “oportunidade” (OCDE, 2010). Se Paulo Freire é utilizado na América do Norte na corrente multiculturalista crítica, nos pareceu útil mostrar neste artigo que sua obra pode ser usada e experimentada em outros contextos culturais

Na América do Norte, Paulo Freire circula nos meios acadêmicos e universitários, constituindo uma referência importante dos grupos que colocam no programa político (e educacional) as questões de classe, de raça e de gênero. Curiosamente, a análise específica das “minorias” não é presente nos primeiros escritos de Freire. Mais, o que mais chama a atenção dos intelectuais (e militantes) do “primeiro” mundo é a sua posição de princípio contra toda forma de discriminação social. Através da articulação entre a “linguagem da crítica” e uma “linguagem de possibilidade”, ele abre perspectivas de ação sem, entretanto, cair numa atitude inocente e desengajada. (NÓVOA, 1996, p. 54).

É neste sentido que a contribuição de Freire à educação transcultural nos parece fundamental para operacionalizá-la, principalmente em cinco conceitos centrais do seu pensamento político-pedagógico já debatidos neste artigo: o Círculo de (inter) Cultura, as Palavras Geradoras, o Diálogo, a Consciência Crítica e a Síntese Cultural.

O Círculo de Cultura, enquanto espaço que vai além do formalismo da sala de aula pode ser um lugar propício para a prática da “transculturalidade”, uma condição de possibilidade oportuna em que o grupo que “se educa” em conjunto, se disponibilize a confrontar sua visão de mundo em torno dos problemas imediatos da comunidade. Deste modo, cria-se um clima de cumplicidade, de companheirismo, condições indispensáveis para que os indivíduos assumam a substancialidade das suas diferenças sem ter medo ou vergonha de se sentir coagidos, de discutir livremente, enfim, de que cada um possa se expressar sinceramente nos limites de sua cultura.

As palavras geradoras, sugeridas por Freire, podem auxiliar na implementação da educação transcultural. De fato, o que se tem percebido é que os termos utilizados para falar de diversidade cultural têm uma forte carga emocional para os alunos. Falar de diferenças, igualdade, raça, racismo, etnia, mestiçagem, origem, língua, cultura, permite aos estudantes confrontar suas representações sobre esses termos. Nós temos constatado em nossas próprias

pesquisas no Brasil (AKKARI & SANTIAGO, 2010; 2012) a sensibilidade dos alunos quando estes evocam situações críticas vivenciadas na escola e quando utilizam palavras de forte carga emocional (discriminação, racismo, origem familiar, diferença, igualdade, preto, negro, carvão, negão, macaco, branquelo, branco, mulato, África, afro-brasileiro, mestiço, nordestino, índio, escravo, embranquecimento). Freire estimou que as palavras geradoras têm o poder de produzir outras palavras nos educandos. Os educandos podem trabalhar o significado dessas palavras tanto na escola quanto na vida cotidiana. As palavras geradoras têm o potencial de desmascarar a estrutura da opressão numa determinada situação social.

A conscientização na perspectiva da transculturalidade leva o oprimido a tomar consciência de sua situação de “diferente” e a (inter) agir, ampliando as esferas possíveis de comunicação pelo diálogo. O estado último da conscientização é o da consciência crítica que se caracteriza pela capacidade de analisar os problemas em sua profundidade, a confrontar seu ponto de vista com o dos outros, a ultrapassar os pré-conceitos, como racismo e sexismo e aceitar a atitude de contestação no diálogo. Isto supõe, também, a aquisição de uma confiança em suas próprias forças e na capacidade dos homens e das mulheres em agir, em transformar a realidade socioeconômica e as condições concretas da vida em sua comunidade. O termo inglês “*empowerment*” resume bem o produto da consciência crítica, o qual se opõe à impotência e à alienação.

E finalmente, a Síntese Cultural, enquanto resultado do exercício dialético entre todos os atores envolvidos no processo educativo da transculturalidade é a expressão máxima da tomada de consciência individual e coletiva do que os diferencia e do que os iguala. Assim, o conhecimento provisório da totalidade da realidade em que se dá a prática pedagógica politizada é o reflexo do avanço estratégico de um grupo que procura criar sua própria “identidade” em torno de problemas que sejam comuns.

O interculturalismo e multiculturalismo na educação são reduzidos em numerosos contextos à prática de manifestações pontuais e folclóricas apolíticas ou despolitizadas. Ora, ao lermos Paulo Freire vemos que a educação nunca é politicamente neutra e a educação intercultural ainda menos. A superação das “fronteiras culturais” rumo a uma autêntica “interculturalidade” na educação é um desafio que exige uma visão abrangente da comunidade escolar, bem como da totalidade da conjuntura social da qual esta faz parte. O humanismo político-pedagógico que se caracteriza na atitude de sensibilidade crítica do educador comprometido com uma prática educativa dialógica permite captar a “sintaxe” das

palavras geradoras que sejam significativas para um intercâmbio cultural. Esse cenário mostra uma autêntica superação dialética 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”.

---

## PAULO FREIRE AND THE CULTURAL DIVERSITY A POLITICAL- PEDAGOGICAL HUMANISM FOR TRANSCULTURALITY ON EDUCATION

### Abstract

This article seeks to relate the ideas of Paulo Freire, while humanist thinker, to the issue of cultural diversity. First, we will explore the humanistic character of his thinking, making a link between his proposal and the pedagogical practices that values multiculturalism. In the second part, we will approach Freire's reflections about the culture after the exile, i.e., how he built his political-pedagogical discourse from a reading of its own, in front of other cultures. And finally, we will discuss his contribution to the transculturality of education, based on the relation with five central concepts: Circles of (Inter) Culture, the Dialectical Method, Dialogue, Critical Conscience and Generating Words.

**Keywords:** Paulo Freire; Cultural Diversity; Critic Humanism; Transculturality; Education

---

## PAULO FREIRE Y LA DIVERSIDAD CULTURAL: UN HUMANISMO POLÍTICO- PEDAGÓGICO PARA LA TRANSCULTURALIDAD EN EDUCACIÓN

### Resumen

En este artículo, intentaremos relacionar las reflexiones de Paulo Freire, en tanto que pensador humanista sobre la cuestión de la diversidad cultural. En primer lugar, vamos explorar el carácter humanista de su pensamiento, para relacionar su propuesta con las prácticas pedagógicas que promueven la multiculturalidad. En la segunda parte, se discuten las reflexiones de Freire a respecto de la cultura después de su exilio, es decir, cómo se construyó su discurso político-pedagógico desde una lectura de su vida, en frente de otras culturas. Por

último, reflexionaremos sobre su contribución a la educación transcultural, a partir de la relación con los cinco conceptos centrales: Círculos de (inter) Cultura, método dialéctico, el diálogo, la Conciencia Crítica y las Palabras Generadoras.

**Palabras clave:** Paulo Freire; Diversidad Cultural; El Humanismo Crítico; Transculturalidad; Educación

---

### REFERÊNCIAS

- AKKARI, Abdeljalil. **Introdução às perspectivas interculturais em educação**. Salvador: EDUFBA, 2010.
- AKKARI, A. & DASEN, P. R. **De l'ethnocentrisme de la pédagogie et sés remedes**. In: Pédagogies et Pédagogues du Sud. Paris, France: L'Harmattan, 2004, p. 7-21.
- AKKARI, A. & SANTIAGO, S. **A gestão da diversidade cultural no contexto educacional brasileiro**. *Revista Educação em Questão*, 38 (24), 2010, p. 9-33.
- AKKARI, A. & PACHECO MARQUES, L. **A diversidade cultural nas escolas juizforanas: as vozes de professoras**, 2012.
- BLAISE, M. **De la pluralité culturelle à la transculturalité**. L'apprentissage-enseignement d'une langue vivante peut-il avoir un rôle de transformation personnelle et collective ? *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, 4(152), 2008, 451-462.
- 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.<sup>12\*</sup>
- 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.

---

\* As referências às obras de Paulo Freire neste artigo foram extraídas de seus livros digitalizados, portanto, é provável que os números das páginas não coincidam com as obras impressas. Cf. <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/dados.htm>, acessado em 13/04/2012.

PEROZA, J.; SILVA, C. P.; AKKARI, A.

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 & 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.

NÓVOA, Antônio. **Paulo Freire**. In : *Pédagogies Contemporains*. Sous la direction de Jean Houssaye – ‘Formation des Enseignants’. Armand Colin / Masson Paris, 1996.

OECD. **Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge**. Paris: OECD Publishing, 2010.

Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ter%C3%A0ncio>. Acesso em: 03 fev. 2013.

Data de recebimento: 27/11/2012

Data de aceite: 01/10/2013