



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

[eccos@uninove.br](mailto:eccos@uninove.br)

Universidade Nove de Julho  
Brasil

Apoluceno de Oliveira, Ivanilde  
Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire  
EccoS Revista Científica, núm. 25, enero-junio, 2011, pp. 109-124  
Universidade Nove de Julho  
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71521708007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc



Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# CULTURA E INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO POPULAR DE PAULO FREIRE

## CULTURE AND INTERCULTURALITY IN PAULO FREIRE'S POPULAR EDUCATION

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Pós-doutora em educação – PUC-RIO;  
Doutora em Educação: currículo – PUC-SP e UNAM-UAM-México;  
Professora Titular, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
e Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – UEPA.  
Belém – PA [Brasil]  
[nildeapoluceno@uol.com.br](mailto:nildeapoluceno@uol.com.br)

**RESUMO:** Este artigo contém dados parciais de uma pesquisa realizada em 2010 e financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de analisar a influência da educação popular, de base freireana, na educação intercultural no contexto brasileiro. Consiste em uma pesquisa bibliográfica, que tem como base a leitura de obras de Paulo Freire e de autores que tratam sobre educação popular, bem como assuntos de interface com o tema em estudo. Neste artigo trago para estudo a educação popular de Paulo Freire tendo como foco os conceitos de cultura e de interculturalidade, evidenciando a sua contribuição na construção da educação intercultural no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cultura. Educação popular. Interculturalidade. Paulo Freire.

**ABSTRACT:** This article contains partial data from a survey conducted in 2010 and financed by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, in order to analyze the influence of Freirean popular education on intercultural education in the Brazilian context. It consists of a bibliographic search, which is based on the reading of the Paulo Freire's works and authors who deal with popular education, as well as issues of interface with the topic studied. In this article I bring to the study the Paulo Freire's popular education focusing on the concepts of culture and interculturality, underlining his contribution for the construction of intercultural education in Brazil.

**KEY WORDS:** Culture. Interculturality. Paulo Freire. Popular education.

## 1 Introdução

Este artigo contém dados parciais de uma pesquisa realizada em 2010 e financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com o objetivo de analisar a influência da educação popular, de base freireana, na construção da educação intercultural no Brasil. Um dos pontos de referência desta contribuição, apontada por alguns autores, entre os quais Fleuri (2003) e Walsh (2009), é o fato de nos anos 60 do século passado, os movimentos de educação popular e, especificamente, a educação de Paulo Freire, focar como centro de debate a cultura e o engajamento ético-político com os segmentos sociais oprimidos, direcionando as práticas pedagógicas para o exercício crítico da cidadania e para a afirmação tanto destes atores sociais como sujeitos como de sua cultura.

Consiste em uma pesquisa bibliográfica, que tem como base a leitura de obras de Paulo Freire e de autores que tratam sobre educação popular, bem como assuntos de interface com o tema em estudo.

O estudo sobre a educação intercultural no Brasil perpassa pela análise do papel da educação popular promovida pelos movimentos sociais, no qual Paulo Freire foi um dos participantes, na luta ético-política contra a desigualdade e a exclusão social, bem como sobre a importância da cultura na prática educacional, considerando, conforme Brandão (2002b), ser a cultura popular uma ideia-chave nos movimentos de educação popular dos anos 1960.

No cenário do surgimento da educação popular no Brasil encontra-se a crítica dos movimentos populares à imposição da cultura dominante e a valorização de experiências da cultura popular, sendo realizado o debate epistemológico da legitimação social do saber popular, que historicamente é desvalorizado pelo seu corte de classe, gênero e etnia, em relação ao saber científico. A relação entre os saberes na educação popular está dimensionada no campo político e cultural.

Neste artigo estudo a educação popular de Paulo Freire tendo como foco os conceitos de cultura e de interculturalidade, evidenciando a sua contribuição na construção da educação intercultural no Brasil.

## 2 A cultura na educação popular

Nos anos 1960, a educação popular teve em Paulo Freire um dos seus principais idealizadores e os Movimentos de Cultura Popular as principais agências de realização de experiências educacionais. Nesse período, segundo Brandão (2002a) as iniciativas de educação popular não se originam de uma fonte social única: o estado ou a sociedade, e sim de diversas ações, de espaços e instituições.

A educação popular emerge em um contexto histórico em que algumas questões se evidenciam no cenário socioeducacional: (1) as resistências populares contra a opressão e a alienação de uma cultura dominante sobre a cultura popular; (2) a educação relacionada às transformações sociais; (3) a educação de jovens e adultos vista como necessária para as massas de migrantes provenientes da industrialização urbana e (4) a luta política pela democratização do ensino público.

A insuficiência das escolas para o atendimento das classes populares e a crítica à escola e à educação bancária causadora da evasão e expulsão escolar de segmentos da classe popular, provocou o debate sobre nova forma de fazer a escola.

Freire (1983, p. 66 e 67) denomina de educação bancária a que se torna “[...] um ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador o depositante [...] é o ato de depositar, de transferir, de transferir valores e conhecimentos [...]”

Segundo Brandão (2002a), a crítica era de que a educação não era neutra e servia aos interesses da classe dominante em duplo sentido: na seleção social de seus incluídos e excluídos, que se dava de modo desigual, e na escolha dos conteúdos do ensino, com o objetivo de manter o ideário e a lógica de pensar do sistema capitalista.

A escola era criticada por não ser democrática e não estar integrada aos espaços culturais e tempo histórico de sua sociedade. “Como [...] aprender a discutir e a debater numa escola que não nos habitua a discutir, porque impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele [...]” (FREIRE, 2001b, p. 90).

As críticas à escola e ao seu processo de alienação, na visão de Freire (1989) incorporavam a resistência da cultura popular contra a educação

institucional vigente, mas se pensava usar o espaço da escola, por meio de uma educação democrática, inclusiva e comprometida politicamente com as classes populares.

Nesta nova forma de fazer a escola, a educação não seria depositária nem do acúmulo de conhecimentos. Freire (1995, p. 120) refuta a ideia de que “[...] o conhecimento se transfira ou se transmita de um sujeito a outro que, no caso, receberia passivamente o “presente” que lhe foi feito [...]” Para ele, “[...] conhecimento se cria, se inventa, reinventa, se aprende. Conhecimento se faz. O aluno conhece na medida em que, aprendendo a compreensão profunda do conteúdo ensinado, o aprende. Aprender o conteúdo passa pela prévia apreensão do mesmo [...]”

A escola, na perspectiva freireana, necessitaria de um estudo que envolvesse a participação e a criatividade dos educadores e educandos, supondo não apenas o acesso das classes populares à escola, mas também a sua participação efetiva na vida cotidiana escolar.

A educação popular não é uma atividade pedagógica *para*, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do saber *compartido* cria a experiência *do poder compartilhado* (BRANDÃO, 1984, p. 72, grifos do autor).

A educação popular, nesta perspectiva, é a que “o povo cria,” em contraposição à educação que é direcionada “para o povo”, o que implica na exigência de uma participação efetiva das classes populares no processo educacional.

Brandão (2002b) explica que “cultura popular” é uma ideia-chave nos movimentos de educação popular dos anos 1960. O termo é transformado de uma categoria neutra para ideológica e política, bem como a sua concepção, de sinônimo de folclore transforma-se “[...] na proposta de criação de uma *cultura popular* [...]”, em que se “[...] identifica o trabalho político de conscientização e organização militante dos trabalhadores rurais e urbanos, a partir da crítica de uma *cultura popular* imposta e de intenção política de uma *cultura popular* libertadora a construir” (p. 33-34, grifos do autor).

Cultura popular compreendida como “[...] expressão cultural que, com propósito de obter informações sociais e simbólicas, preserva, recupera e incorpora elementos cujo conteúdo é essencialmente popular, fortale-

cendo a consciência de classe e a organização popular.” (HENRIQUES; TORRES, 2009, p. 129).

Brandão (2002b) chama atenção para o fato de que a ideia de cultura vai ser repensada pelos movimentos de educação popular associada a sua ética, à política e a um “projeto de humanização”. Neste sentido, cultura não é vista apenas como produto do trabalho do ser humano sobre a natureza, mas relacionada ao trabalho, à história e à dialética.

*Trabalho*, como modo humano de ação consciente sobre o mundo; *história*, campo de realização e produto do trabalho do homem; *dialética*, como a qualidade constitutiva das relações entre homem e a natureza e dos homens entre si, através de cujo movimento o ser humano *cria* a cultura e *faz* a história (p. 38, grifos do autor).

A cultura, por meio dos movimentos de educação popular, passa a ser alvo de críticas quando nega a afirmação do ser humano no processo histórico de sua construção e torna-se alienante. Alienação cultural que se efetiva em relações de desigualdades e de poder.

Conforme Brandão (2002b, p. 45, grifos do autor), os movimentos dos anos 1960 “[...] reconhecem na *educação brasileira* uma cultura alienada, produtora de sucessivas estruturas sociais de dominação e tradutora de sequentes esquemas simbólicos de valores, conhecimentos e princípios de relações sob controle de grupos e classes dominantes [...]” Constitui uma “cultura de conquista” de grupos opressores sobre diferentes categorias de sujeitos: “índios, negros e brancos subalternos”. Assim, para esse autor, o que o Movimento de Cultura Popular trouxe de novo foi fazer uma crítica histórica à cultura, como ponto de partida, e propor um “[...] trabalho coletivo como história através da cultura”. Por meio da cultura é feito um “[...] trabalho político de recriá-la com o povo, para conscientizá-lo através dela” (Ibidem, p. 47).

Freire (1989, p. 62), tal como Brandão, destaca que nos anos 1960, “[...] a educação popular nascia não apenas da cultura dos livros ou de museus; ela nascia da cultura que os movimentos populares usam e criam em suas lutas.”

Paulo Freire chama atenção para o processo educativo proveniente das lutas dos movimentos populares, que se pauta nos saberes vivenciados

na prática social. Saberes que são culturais e envolvem o corpo inteiro, ou seja, a consciência e o corpo, a razão e a sensibilidade. Saberes da cultura popular expressos pela oralidade, pelo corpo, pelo olhar, pelos gestos.

Veja que a mão humana é tremendamente cultural. Ela é fazedora, ela é sensibilidade, ela é visibilidade; a mão faz proposta, a mão idealiza, a mão pensa e age. E eu faço ênfase nesses movimentos pelos quais o corpo humano vira corpo consciente. O corpo se transforma em corpo perceptor. E ele descreve, ele anota que, em sua transformação, a vida social está mudando também. O corpo age e, durante suas atitudes, ele desaninha de si e de suas relações o conhecimento sobre a vida [...] O corpo expressa suas descobertas, esse corpo se agrupa em um grupo e se expõe em movimentos sociais. (FREIRE, 1989, p. 34-35).

Nesta perspectiva, Paulo Freire não dicotomiza o corpo e o pensamento, compreendendo o ser humano em sua inteireza. Afirma: “[...] sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também.” (FREIRE, 2001c, p. 18).

Nas práticas sociais, a luta popular de resistência na busca das soluções das necessidades básicas, vividas no cotidiano, engendra um saber e um fazer popular, que são culturais e que se constituem no suporte teórico da educação popular.

Nos anos 1960, por parte dos intelectuais e dos movimentos populares, havia uma crítica às condições sociais de produção cultural em vigência, por reproduzir a cultura da classe dominante, e a valorização e o desenvolvimento de experiências da cultura popular. “Tratava-se de ir às fontes populares, no campo ou na cidade e, desde ‘ali’, a partir de um ‘saber do povo’ em direção à criação cultural de um ‘saber de classe’” (BRANDÃO, 2002a, p. 146). Destaca, ainda, este autor que:

[...] pela primeira vez surge a proposta de uma educação que é *popular* não porque o seu trabalho se dirige a operários e camponeses excluídos prematuramente da escola seriada, mas por-

que o que ela “ensina” vincula-se organicamente com a possibilidade de criação de um saber popular, através da conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia. (BRANDÃO, 1984, p. 70, grifo do autor).

A educação popular, então, traz para debate a questão epistemológica da legitimação social do saber popular que, historicamente, pelo seu corte de classe, gênero e etnia, é desvalorizado em detrimento do saber científico.

Para Chauí (1990) o saber científico se reveste de um caráter opressor na sociedade moderna, constituindo-se esse saber em elemento de diferenciação de classe social. A cultura dominante se apresenta como “saber de si e do real” e a cultura dominada como “não-saber”. E isso se constitui em uma:

[...] forma nova e sutil de reafirmar que a barbárie se encontra no povo na dimensão da ‘incultura’ e da ‘ignorância’, imagem preciosa para o dominante sob dois aspectos: de um lado, a suposta universalidade do saber dá-lhe neutralidade e disfarça seu caráter opressor; de outro lado, a ‘ignorância’ do povo serve para justificar a necessidade de dirigi-lo do alto e, sobretudo, para identificar a possível consciência da dominação com o irracional, visto que lutar contra ela seria lutar contra a verdade (o racional) fornecida pelo conhecimento (CHAUÍ, 1990, p. 51).

O saber científico apresenta-se como rigoroso e sistemático, estando vinculado ao processo de escolarização, e o saber popular, vinculado ao senso comum e à “tradição oral”, constitui-se na expressão do ser humano daquilo que é vivido concretamente, o seu fazer, as suas ações práticas e experiências cotidianas. Para Brandão (1984, p. 25):

[...] o que diferencia os dois saberes é que o saber ‘erudito’ tornou-se uma forma própria, centralizada e legítima de conhecimento associado à diferentes instâncias de poder, enquanto o ‘popular’, restou difuso, não centralizado em uma agência de especialistas ou em um pólo separado de poder, no interior da vida subalterna da sociedade.



A educação popular, desta forma, evidencia o caráter epistemológico do saber popular. Martinic (1994) refere-se à sabedoria popular como um saber que transcende o acontecer prático do sujeito, constituindo num processo de elaboração que envolve abstração e generalidade. É um saber que tem um caráter orgânico porque:

[...] forma parte de los procesos de formación de identidades colectivas y es el producto de la elaboración crítica que los hombres tienen de su propia visión del mundo [...] Este conocimiento no sólo tiene una estructuración lógica, sino que responde a un sistema global de comprensión, donde lo que se sabe sobre una cosa o fenómeno se relaciona y compara con otros, integrando tales hechos en un sistema cognoscitivo más amplio (MARTINIC, 1994, p. 72- 76).

Nesta perspectiva, a legitimidade do saber popular está na sua própria racionalidade, por apresentar uma estrutura própria, apresentando uma sistematização fundamentada em metódicos sistemas de indagação, mas que expressa a realidade institucionalizada pelo grupo social.

Freire e Faundez (1985, p. 57) estabelecem uma relação dialética entre o saber científico e o saber do senso comum e consideram a união entre os saberes como fundamental para a luta política na educação. A posição de Freire (1985, p. 59) é a de “[...] nem ser elitista nem basista [...]”, mas a da “[...] comunhão entre o senso comum e a rigorosidade [...]”, considerando que: “[...] toda rigorosidade conheceu um momento de ingenuidade e não há nenhuma rigorosidade que esteja estabilizada.” Haveria, então, um processo histórico e permanente de superação do saber: “o que é absolutamente rigoroso hoje, pode já não ser amanhã, e vice-versa.”

Freire (1989, p. 19-20) define a educação popular “[...] como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica [...]”, sendo necessária a organização popular por meio de um “[...] saber que é sistematizado ao interior de um ‘saber-fazer’ próximo aos grupos populares [...]”, para o exercício do poder, para fazer a escola de outro jeito. Destaca, então, a necessidade da interação entre os saberes na luta política da educação popular. Para ele, um dos temas fundamentais e atuais da etnociência é o de

[...] como evitar a dicotomia entre esses saberes, o popular e o erudito ou o de como compreender e experimentar a dialética entre o que Snyders chama ‘cultura primeira’ e ‘cultura elaborada’ e que, “o respeito a esses saberes se insere no horizonte maior em que eles se geram – o horizonte do contexto cultural, que não pode ser entendido fora do seu corte de classe [...] O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural (FREIRE, 1993a, p. 86).

Assim, a relação entre os saberes está dimensionada na educação popular no campo “político” e “cultural”. Respeitar os saberes dos educandos significa respeitar a sua forma de expressar, a sua linguagem, os saberes culturais apreendidos em suas práticas sociais, como os da religiosidade, da saúde, enfim, respeitar a sua cultura. E o respeito às culturas pressupõe o diálogo, ou seja, a relação dialógica entre as mesmas.

A categoria “diálogo” torna-se uma base epistemológica fundamental na educação de Paulo Freire, pelo fato de considerar que os seres humanos conhecem e transformam o mundo, como sujeitos, fazendo comunicados e dialogando. O diálogo, na visão de Freire, viabiliza, também, aos sujeitos aprenderem e a crescerem na diferença, bem como a humanizarem-se.

Freire (1993b, p. 99) questiona o fato da linguagem das crianças das classes populares não serem respeitadas na escola, sendo considerado apenas o padrão culto da língua portuguesa do Brasil. Considera a necessidade de compreender-se que a linguagem envolve questões ideológicas e de poder. “Se há um ‘padrão culto’ é porque há outro considerado inculto. Quem perfilou o inculto como tal?”

A referência da educação popular em Paulo Freire é a ação cultural, entendendo a cultura vinculada aos movimentos e relações sociais. Neste sentido, a cultura não é apenas a erudita, mas também a popular. Cultura “[...] seria o que dá sentido nas relações humanas [...]” (FREIRE, 1989, p. 61); “[...] é tudo que o [ser humano] cria e recria.” (1981, p. 56).

Todos os produtos que resultam da atividade do homem [ e das mulheres], todo o conjunto de suas obras, materiais ou espirituais, por serem produtos humanos que se desprendem do homem [e das mulheres], voltam-se para ele [ela] e o [a] mar-

cam, impondo-lhe formas de ser e de se comportar também culturais. Sob este aspecto, evidentemente, a maneira de andar, de falar, de cumprimentar, de se vestir, os gestos são culturais. Cultural também é a visão que tem ou estão tendo os homens [e as mulheres] da sua própria cultura, da sua realidade (FREIRE, 1981, p. 57).

Entendemos, portanto, que a cultura é inerente ao existir humano e faz parte do seu processo histórico de humanização, ou seja, o ser humano ao criar cultura faz a si mesmo e a sua história, na medida em que é um ser em permanente tornar-se e fazer-se. Para Brandão (2002b, p. 22, grifos do autor):

[...] nós somos aquilo que nos fizemos e fazemos ser. Somos o que criamos para efemeramente nos perpetuarmos e transformarmos a cada instante. Tudo aquilo que criamos a partir do que nos é dado, quando tomamos as coisas da natureza e as recriamos como os objetos e os utensílios da vida social representa uma das múltiplas dimensões daquilo que, em uma outra, chamamos de: *cultura*. O que fazemos quando inventamos os mundos em que vivemos: a família, o parentesco, o poder do estado, a religião, a arte, a educação e a ciência, pode ser pensado e vivido em uma outra dimensão.

Na visão desse autor, a cultura faz parte do processo de criação de mundos. Em sua relação com a natureza o ser humano cria formas de ser e de viver diferentes, constituindo-se a experiência social da cultura “[...] todo o complexo e diferenciado aparato de ordenação da própria vida social [...]” (BRANDÃO, 2002b, p. 24). Ao transformar a natureza dando-lhe significado, homens e mulheres fazem-se no mundo como seres culturais.

Assim, no debate sobre a transformação da escola, a mudança passa pelo jeito de entender a cultura e a realidade social e por modificações no ambiente escolar.

A escola democrática não apenas deve estar permanentemente aberta à realidade contextual de seus alunos, para melhor compreendê-los, para melhor exercer a sua prática docente, mas

também disposta a aprender em suas relações com o contexto concreto (FREIRE, 1993b, p. 100).

Os movimentos populares ao co-relacionarem educação e transformação, possibilitaram a ampliação do entendimento sobre cultura. Educação popular, cultura e mudança social andam juntas, com o objetivo de transformar pessoas, as práticas de educar e a sociedade. Esta compreensão da relação da educação com a mudança social perpassa além do conceito de cultura, pelo conceito de história. O ser humano é “criador da cultura” e “fazedor da história” (FREIRE, 1980).

A história em Freire (2000, p. 120) é possibilidade e o futuro problematizado, isto significa que não há uma determinação histórica nem um futuro inexorável. O ser humano, face à sua consciência de inacabamento, intervém no mundo, “[...] faz a história em que socialmente se faz e se refaz.” Por isso, “[...] a razão de ser da vida está se dando. E não está dada, nem terminada.” (FREIRE, 1989, p. 43).

A educação popular, nesse sentido, surge do movimento de conquistar e inovar tanto o espaço escolar quanto os não escolares, já que os movimentos populares também são vistos como educativos, na perspectiva da transformação social.

Mas é importante considerar que há níveis de educação popular, que são estabelecidos em função das características de suas lutas: as “organizadas”, sindicais, partidárias ou regionais e as “cotidianas”, envolvendo as lutas diárias pela água, moradia, entre outras, cuja forma de ensinar e a aprender tem como base a sobrevivência (FREIRE, 1989).

Os Movimentos de Cultura Popular e a educação popular elaborada por Paulo Freire ao colocarem como eixo de discussão a “cultura”, segundo Candau et al. (2002), contribuíram para o debate sobre a educação intercultural no Brasil.

Fleuri (2006, p. 497) explica que o termo educação intercultural tem sido utilizado por Stephen Stoer e Luiza Cortesão de Portugal, “[...] para indicar o conjunto de propostas educacionais que visam a promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos.”

Nas práticas de educação intercultural consideram-se:

- a) a diversidade de sujeitos e de culturas – como referencial das práticas educativas;
- b) a relação entre os saberes – o uso de diversas formas de representações, presentes na práxis cotidiana social, expressas nas narrativas orais e escritas e nos discursos dos diferentes campos específicos do conhecimento e,
- c) a relação dialógica e solidária entre os sujeitos – o estabelecimento de relações intersubjetivas solidárias e dialógicas, possibilitando o respeito à diversidade de sujeitos e grupos sociais.

Assim, a “cultura”, o “diálogo” e a “relação entre os saberes” presentes na educação popular de Paulo Freire contribuíram na construção da educação intercultural no Brasil. Entretanto, o debate sobre a interculturalidade aparece nas obras de Paulo Freire somente nos anos 1990, influenciado pelo vivenciado no período de exílio. A convivência em vários países com diferentes culturas lhe possibilitou compreender melhor as diversas formas de viver dos seres humanos no mundo.

### 3 A interculturalidade na educação de Paulo Freire

Paulo Freire situa a multiculturalidade no processo de libertação, que não se caracteriza pela justaposição de culturas nem pelo poder exacerbado de uma sobre as outras, mas se fundamenta:

[...] na *liberdade conquistada*, no direito *assegurado* de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas [...] (FREIRE, 1993a, p.156, grifos do autor).

Considera Freire (1993a) que na multiculturalidade existe uma tensão entre as culturas, que é a de se exporem por serem diferentes, nas relações democráticas em que se promovem, inclusive por se acharem em processo permanente de construção e criação. Além disso, caracteriza-se

por ser uma criação histórica e um fenômeno não espontâneo, já que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas.

Para que haja multiculturalidade, pensa Freire (2001a) ser necessária a “unidade na diversidade”, para que os vários grupos oprimidos possam tornar-se mais efetivos em sua luta coletiva contra todas as formas de opressão. Para ele, sem a unidade na diversidade não tem como as minorias lutarem pelos seus direitos e superarem as suas situações de opressões.

Freire (1993a p. 154, grifo do autor) afirma que “[...] o caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a *unidade na diversidade* [...]”, fora da qual não vê como aperfeiçoar-se e até como constituir-se uma democracia substantiva, radical. Destaca, ainda, que a “[...] busca na unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da multiculturalidade [...]” (Ibidem, p. 157).

Nessa perspectiva, há na tese da “unidade na diversidade”, o reconhecimento da diferença entre as culturas, das especificidades das opressões, mas também, de que a luta pela libertação tem de ser coletiva, congregando forças políticas.

Nas relações interculturais o reconhecimento das diferenças pressupõe o “respeito ao outro” e à “identidade cultural do outro”.

Freire e Faundez (1985) ressaltam a necessidade do descobrimento do Outro, da diferença, para a descoberta do ser humano, e da importância de partir do Outro, “como cultura, uma cultura diversa”, para a *práxis* transformadora da realidade. Assim, compreender criticamente que a cultura do outro não é melhor ou pior, mas diferente, possibilita assumir-se uma atitude de tolerância e de respeito às diferenças culturais.

O respeito ao outro implica na oposição radical à discriminação, a recusa em aceitar qualquer tipo de discriminação, racial, de gênero, de classe, cultural etc. (FREIRE, 2001a).

O respeito à cultura do Outro pressupõe o reconhecimento de sua identidade cultural. Para Freire, a “identidade cultural” ocorre em um contexto social e histórico e implica no “[...] respeito pela linguagem do outro, pela cor do outro, o gênero do outro, a classe do outro, a orientação sexual do outro, a capacidade intelectual do outro [...]” (FREIRE, 2001a, p. 60); implica, também, na habilidade de estimular a criatividade do outro.

No debate sobre a interculturalidade Freire (2004) chama atenção para a importância das relações entre as culturas, não se restringindo à questão de apenas compreender a cultura do outro. O importante é compreender a relação entre as culturas. Assim, “[...] o problema é de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está na relação entre as duas.” (FREIRE, 2004, p. 75).

Paulo Freire, então, aponta nas relações interpessoais, a necessidade de não se impor ao outro a forma de ser de uma dada cultura, mas também de não se negar ao outro a curiosidade de saber mais do que a sua cultura propõe, existindo, nesta relação de respeito à cultura do outro, certa complexidade.

Conforme Souza (2001), Paulo Freire não ignora as negatividades, as fraquezas ou debilidades que estão presentes em quaisquer culturas ou traços culturais de uma mesma cultura, bem como aponta para tensões, que numa situação de multiculturalidade, apresenta-se diferente de outras tensões nas relações entre culturas, por fatores de justaposição, dominação, submissão ou entre outros.

A interculturalidade em Paulo Freire tem como referência, não apenas a compreensão de que há diferenças entre as culturas e tensões entre elas, mas, sobretudo, a valorização das relações interculturais, que pressupõe a dialogicidade e a eticidade. Relações de respeito que se dimensionem como uma síntese cultural, viabilizando a dinâmica criadora do processo de produção cultural.

A interculturalidade presente no pensamento educacional de Paulo Freire é crítica, considerando algumas características apresentadas por Walsh (2009): problematiza a estrutura social vigente evidenciando as relações de poder; tem como ponto de partida as pessoas que sofrem um histórico processo de submissão e subalternização; preocupam-se com práticas de desumanização e exclusão que privilegiam uns sobre outros, naturalizam a diferença e ocultam a desigualdade social e tem suas raízes nas discussões políticas postas pelos movimentos sociais.

## 4 Considerações finais

Paulo Freire teve papel fundamental no cenário educacional brasileiro nos anos 50 e 60 do século passado, mas que continua relevante

no contexto atual. Por meio da educação popular Paulo Freire problematiza a exclusão das classes populares do acesso à educação escolar, bem como à estrutura da escola, cujas práticas tradicional, antidemocrática, conteudista e antidualógica contribuem para a manutenção do quadro de exclusão educacional e social. Pensando em uma nova escola inclusiva e democrática e que atenda aos interesses dos diversos segmentos populares, Freire anuncia os pressupostos pedagógicos de sua educação tendo a cultura como eixo central.

Paulo Freire não somente destacou em seu pensamento educacional a cultura, como tratou em suas obras sobre a interculturalidade. O “diálogo”, o “debate epistemológico das relações entre os saberes” e “ético-político das relações entre as culturas” aproximam a educação popular de Paulo Freire da educação intercultural crítica e evidencia a importância de se aprofundar os estudos sobre a educação popular freireana, na busca de compreenderem-se questões sobre a diversidade cultural.

A educação popular freireana, ao problematizar a opressão social, aponta para segmentos sociais discriminados por fatores étnicos, de gênero, entre outros, além do de classe social, consolidando suas ideias pedagógicas, na construção de uma educação intercultural e libertadora.

## Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002a.
- \_\_\_\_\_. *A educação como cultura*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2002b.
- \_\_\_\_\_. *Educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- \_\_\_\_\_. et al. Multiculturalismo e educação: a construção de uma perspectiva. In: CANDAU, Vera Maria. *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- FLEURI, Reinaldo; FLEURI, Reinaldo. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. In: *Revista Educação & Sociedade*, v. 27, n. 95, p. 331-334, maio/ago., 2006. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em: 11 jun. 2010.
- \_\_\_\_\_. Intercultura e educação. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/jun./jul./ago. Rio de Janeiro: ANPED, 2003.



- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001a.
- \_\_\_\_\_. *Educação & atualidade brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001b.
- \_\_\_\_\_. *À sombra desta mangueira*. 4. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2001c.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 6. ed. São Paulo: UNESP, 2000.
- \_\_\_\_\_. *A educação na cidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993a.
- \_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 2. ed. São Paulo: Olho D'Água, 1993b.
- \_\_\_\_\_. ; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1989.
- \_\_\_\_\_. ; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 12e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- HENRIQUES, Lucas Fernando César; TORRES, Michelangelo Marques. Potencialidades do círculo de cultura na Educação Popular. ASSUMPÇÃO, Raiane (Org.). *Educação popular na perspectiva freiriana*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- MARTINIC, Sérgio. Saber popular e identidade. In: *Educação Popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez; Edusp, 1994.
- SOUZA, João Francisco de. *Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*. Recife: Bagaço; Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular da UFPE (NUPEP), 2001.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

Recebido em 12 abr. 2011 / Aprovado em 20 maio 2011

**Para referenciar este texto**

OLIVEIRA, I. A. Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire. *EccoS*, São Paulo, n. 25, p. 109-124, jan./jun. 2011.