
CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA PENSAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA SOCIEDADE MULTICULTURAL

Claudete Robalos da Cruz^()
Gomercindo Ghiggi^(**)
Cláudia Battestin*

INTRODUÇÃO

Frequentemente tem-se propagado, no campo educacional, a difusão de temas como diferença, multiculturalidade, diversidade, alteridade. Essa difusão, de acordo com Yúdice (2004) se deve ao fato de que hoje, a cultura “é invocada para resolver problemas que anteriormente eram de competência das áreas econômica e política” (YÚDICE, 2004, p. 13), resultando numa culturalização da economia e da política. A cultura se tornou elemento estratégico na sociedade contemporânea. Passou a ser vista como recurso rentável, como algo que se deve investir, tornando-se, neste século, a mola propulsora da indústria cultural. Assim, as reivindicações em torno da diferença cultural “são convenientes na condição de que elas multipliquem as mercadorias e confirmem direitos à comunidade” (YÚDICE, 2004, p. 46). Em outras palavras, o diferente, o singular se transforma em atrativo cultural, e é tratado pelos economistas e políticos como mercadoria, daí se observa a conveniência da cultura no contexto globalizado. No entanto, no Brasil, o educador Paulo Freire, acreditou no potencial da cultura como indispensável na formação da consciência crítica, para tanto, tratou a dimensão cultural como elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem. Sua bibliografia evidencia que Freire buscou desencadear ações culturais visando à inserção dos sujeitos na realidade para transformá-la. Diante do atual contexto, em que há uma conveniência da cultura, por razões meramente econômicas ou políticas, o presente artigo traz contribuições da pedagogia freiriana para pensar o processo de ensino e aprendizagem a partir da cultura como práxis, como instrumento capaz de romper com a alienação e a cultura de submissão.

Paulo Freire exercitou suas primeiras reflexões a partir do convívio e das lições apreendidas com os homens e mulheres do seu entorno. Tomava a realidade local como ponto de partida para o processo de alfabetização, que tinha por finalidade desenvolver a consciência crítica, a formação do sujeito ativo e comprometido com o processo social e histórico, por meio de um processo de conscientização. Freire não admitia a concepção determinista da história, mas reconhecia na sua

^(*) Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Bolsista CAPES. E-mail: cruzufpel@gmail.com.

^(**) Professor do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: Ghiggi@terra.com.br.

capacidade de orientar a cultura de acordo com padrões valorativos de cada época, e assim condicionar certos comportamentos; por outro lado, considerava a história como possibilidade de reconhecimento e fortalecimento das identidades culturais.

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.

A CONVENIÊNCIA DA CULTURA DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Através das Tecnologias de Informação, aliada a modernização dos meios de transportes, tornou-se mais fácil administrar, padronizar a sociedade global, seja por meio da moeda, dos costumes, dos hábitos alimentares e até mesmo pela maneira de pensar. Atualmente, nos diz Larrosa & Skliar “agora não construímos grandes relatos de emancipação, mas pequenos relatos de convivência” (2001, p. 11). Ainda os autores salientam que

[...] as palavras ambíguas, cada uma delas com sua parte de verdade e sua parte de manipulação, são democracia, comunidade, coesão, diálogo... e outras palavras relacionadas, como diversidade, tolerância, pluralidade, inclusão, reconhecimento, respeito. E são essas palavras as que nos soam como falsas quando as ouvimos no interior de muitos dos discursos dominantes no campo político, educativo, cultural, ético, estético ou, inclusive, empresarial. São palavras cada vez mais vazias e esvaziadas que significam, ao mesmo tempo, tudo e nada: marcas, clichês, etiquetas de consumo, mercadorias que se avaliam bem no mercado com a alta da boa consciência: palavras que mascaram a obsessiva afirmação das leis e da excessiva ignorância dos sentidos [...]. (LARROSA; SKLIAR, 2001, p. 11).

A convivência com as contradições, com paradoxos, parece ser a característica principal da sociedade contemporânea, da pluralidade, da diversidade de discursos que tentam abarcar a realidade complexa, ao mesmo tempo, manipulam e administram-se as mentalidades de acordo com interesses particulares e específicos de uma minoria dominante.

Na atual conjuntura, Lucci em um trabalho com o geógrafo Milton Santos, consideram que o mundo está sob o domínio dos “Ms”. De acordo com Lucci (2011) é possível identificar o processo de estruturação da sociedade global, a partir dos anos 1990, sob a égide de alguns poderes que em

quase sua totalidade são representados pela letra “m”. O primeiro dos Ms é o Mercado. “Entende-se por mercado todas as relações de compra e venda seja ela entre pessoas, instituições ou países. O comércio internacional hoje é uma das atividades mais importantes de toda a história da humanidade.” (LUCCI, 2011, p. 4).

A partir da década de 1960, emerge o Segundo grande M, que, começa a mandar no planeta é o M representado pelas empresas Multinacionais ou Transnacionais que desenvolvem seus produtos todos voltados para o mercado internacional. Essas empresas que eram em 1960, aproximadamente 3.000 (três mil), chegam ao final dos anos 1990, com um número estrondoso de 60.000 (sessenta mil).(LUCCI, 2001).

O terceiro M é representado pelo marketing, que a partir de 1960, o marketing ganha uma força monumental e cujo principal objetivo é “criar necessidades”, ou melhor, ainda, vender aquilo que não queremos comprar.

O quarto M que alimenta a cadeia do consumo, que faz a alegria das multinacionais é a “marca”. Tudo hoje, no mundo das compras, é regido pelas marcas, como afirma Lucci “desde as fraldas de um recém – nascido até o desespero dos mais velhos em consumirem vitaminas e suplementos produzidos pelas grandes farmacêuticas multinacionais com o intuito de estender a vida humana no planeta.” (2011, p. 5).

O quinto M é a moda, que vem como consequência da marca que é trabalhada insistentemente pelos meios de comunicação que usam para isso grandes nomes da televisão, cinema e do esporte como referências do consumo de determinados produtos e marcas.

Um M mais recente e que ganha proporções é o Messenger. Um meio de comunicação em que diminuiu as fronteiras geográficas.. Há também um outro M decorrente ao avanço dos meios tecnológicos, que é o MP3. O MP3, que hoje já encontra-se em versões mais atualizados, conforme Lucci “revolucionou o mercado de players dando espaço a novas marcas e produtos que também foram influenciados pelo marketing e moda. Também revolucionou a venda de músicas, quando há alguns anos atrás se comprava CD`s, hoje, compra-se MP3 e MP4 em lojas virtuais.”

Todos esses recursos favorecem a uma tentativa de homogeneização de culturas, gostos e modos de vida. Os shoppings Centers são exemplo dessa padronização da cultura. Ao mesmo tempo, esses recursos servem como meios para difundir a concepção de culturalização da economia. Que se refere à agregação de valor que a Cultura, enquanto conjunto dos sistemas simbólicos confere aos negócios ou às atividades econômicas. Isto é, a cultura local, a singularidade e especificidade local são utilizadas pela mídia, pelo marketing como uma forma rentável de negócio.

Na esfera da legitimação política, com o declínio da religiosidade, a cultura passa a ser fonte significativa dessa legitimidade. A relevância da questão cultural esteve inicialmente ligada às elites, e “paulatinamente, por meio da luta de diferentes segmentos oprimidos, passa a ser constituído por expedientes democráticos, como o sufrágio universal, que implicam a construção de hegemonia e a colocam em cena como condição vital para realização da política” (RUBIM, 2007, p. 108). Ainda Rubim aponta que “a politização da cultura deriva, por conseguinte, de dois movimentos diferentes da política, mas interligados: a necessidade da legitimidade secular e a busca de hegemonia em lugar da estrita dominação.” (2007, p. 109). Não se trata de dominar necessariamente territórios, colonizar países, mas sim de homogeneizar as mentalidades, criando o que Shiva (2004) chama de “Monoculturas da mente”, ultrapassando qualquer fronteira. Shiva (2004, p.21) ressalta que

[...] o saber local resvala pelas rachaduras da fragmentação. É eclipsado com o mundo ao qual está ligado. Desse modo, o saber científico dominante cria uma monocultura mental ao fazer desaparecer o espaço das alternativas locais, de forma muito semelhante à das monoculturas de variedades de plantas importadas, que leva à substituição e destruição da diversidade local. O saber dominante também destrói as próprias condições para a existência de alternativas, de forma muito semelhante à introdução de monoculturas, que destroem as próprias condições de existência de diversas espécies. (2004, p. 25).

O saber dominante, cientificiza a paisagem, o território e homogeneiza a cultura a fim de garantir seu domínio. Através da economia, esse saber se consolida, uma vez que, mantém um círculo vicioso que assegura sua hegemonia.

Neste cenário que emerge a culturalização da política, como afirma Rubim (2007, p.111)

[...] aos “tradicionais” temas da política moderna – como Estado; governos (executivo, legislativo e judiciário); monopólio da violência legal; direitos civis; liberalismo econômico etc. –, a partir do século XX, são agregadas novas demandas político-sociais, muitas delas de teor cultural. Ecologia; gênero; orientação sexual; modos de vida; estilos de sociabilidade; comportamentos; desigualdades societárias; diferenças étnicas, religiosas e nacionais; diversidade cultural; valores sociais distintos etc. são temáticas incorporadas ao dia-a-dia da política; passam a compor programas de partidos políticos e a fazer parte das políticas governamentais, sendo, simultaneamente, reivindicados pelos movimentos sociais e pela sociedade civil. Enfim, tais “políticas de identidade” são agendas introduzidas, de modo crescente e substantivo, no universo da política.

Nessa perspectiva, o cenário da política contemporânea se amplia, ao incorporar, esses novos temas com forte impregnação cultural. Todavia, essa agregação se realiza de forma superficial, resultando em tensões e conflitos, não respondendo as necessidades básicas dos agentes envolvidos.

A DIMENSÃO CULTURAL EM FREIRE: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

É possível considerar Paulo Freire como um educador que cultivou as bases do seu humanismo político-pedagógico interpretando sua condição existencial aliada às experiências obtidas nas relações de convívio e profissionais que vivenciava. No livro *Pedagogia da Esperança*, destacou que

[...] interessante, no contexto da infância e da adolescência, na convivência com a malvadez 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 observação da realidade de opressão em que se encontra para compreender a si mesmo em sua relação com a fragilidade dos demais, Paulo Freire amadurece aos poucos denominando esse processo de transposição da “consciência ingênua” para aquisição de uma “consciência epistemológica.” Seu contato com os clássicos foi o movimento necessário para transpor suas reflexões da prática cotidiana para apropriação crítica do conhecimento.

Sua teoria pedagógica fundamenta-se nesse movimento dialógico que enfatiza a relação do conhecimento, da cultura e da sociedade. De acordo com Freire (1976, p. 81):

[...] enquanto a ação cultural para a libertação se caracteriza pelo diálogo, “somo selo” do ato de conhecimento, a ação cultural para a domesticação procura embotar as consciências. A primeira problematiza; a segunda “sloganiza”. Desta forma, o fundamental na primeira modalidade de ação cultural, no próprio processo de organização das classes dominadas, é possibilitar a estas a compreensão crítica da verdade de sua realidade.

Freire concebeu a educação como uma necessidade ontológica do ser, pelo *ser mais*. É no processo de relação do ser inacabado com o mundo que emerge o aprendizado, a educação e a cultura. Em outras palavras, “o que temos como cultura, como sociedade e como modos de expressão dos sujeitos individuais é o resultado da construção de um conhecimento humano” (BOUFLEUER, 2010, p. 85). Para Freire (1969) a cultura é tudo o que o homem acrescenta ao mundo, entende como resultado do trabalho humano, do seu esforço criador e recriador. Assim, nesse processo histórico de criação humana, saltamos do mundo natural deixando a posição de indivíduo biológico e assumimos posição de indivíduos sociais, impregnados de cultura própria de seu grupo.

Nas palavras de Brandão (2010, p.100)

Assim, vivemos e interagimos na e através da cultura objetivamente criada por nós. E somos subjetivamente a interiorização de práticas culturais do fazer, de regras do agir (as diferentes gramáticas sociais), de sistemas de significação da vida e do mundo em que vivemos (as ideologias, as teorias e os sistemas mais abrangentes do saber e sentido).

Freire aponta a dimensão cultural como instrumento de libertação tanto nos Movimentos de Cultura Popular como enquanto Secretário da Educação do Município de São Paulo. Como mostra o documento publicado no Diário Oficial do Município de São Paulo em Fevereiro de 1989, com o título “*Aos que fazem a Educação conosco em São Paulo*”, Freire retoma a proposta de uma educação incorporada a realidade vivida, que ele concebeu nos Movimentos de Educação de Jovens e Adultos. Assim destaca

A qualidade dessa escola deverá ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola – incluindo pais e comunidade – tiverem de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura (FREIRE, 1995, p.15).

Ainda Freire (1995, p. 16) alerta que

[...] não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. [...] A escola como um espaço de

ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser.

Freire utiliza-se da realidade concreta como ponto de partida, como via de acesso para despertar a consciência crítica, através do processo de conscientização da ação educativa. Apontava que o momento de aprendizagem deve oportunizar problematização das *situações-limites*¹, pois considerava que o conhecimento se constrói a partir da ação dialética entre educador, educando e objeto do conhecimento. O conhecimento, de acordo com Bouffleuer “só existe “aderido” a pessoas, enquanto significado por sujeitos cognoscentes, ou reconhecido como tal” (2010, p.85). Portanto, para haver conhecimento é necessário primeiramente os indivíduos reconhecerem-se enquanto sujeito históricos e culturais, pois o processo de conhecer, acontece através de uma construção coletiva mediada dialogicamente, numa interação dialética entre os sujeitos aprendentes, assim como da experiência da vida prática com a sistematização rigorosa e crítica do saber.

Conforme Osowski (2010, p.382) sujeito é

[...] um homem enraizado não só historicamente, mas acima de tudo aquele que expressa sua humanização. Ele exercita sua liberdade, assume as tarefas do seu tempo, reflete e analisa-as, posicionando-se criticamente e tomando decisões que interferem e alteram a realidade. Faz isso junto com os demais, em comunhão: dialoga e age.

Freire destacava que, “somente a partir da investigação deste universo vocabular mínimo é que o educador pode organizar o programa que, desta forma, vem dos alfabetizandos para a eles voltar, não como dissertação, mas como problematização” (1978, p. 18). No entanto, para problematizar a realidade é necessário uma aproximação rigorosa da situação concreta, pois “o aprendizado da leitura e da escrita não pode ser feito como algo paralelo ou quase paralelo à realidade concreta dos alfabetizandos. Aquele aprendizado, por isto mesmo, demanda compreensão da significação profunda da palavra” (FREIRE, 1978, p. 16). O processo de problematização inicia com a compreensão crítica da significação da palavra, para então construir condições para o anúncio de outra realidade possível. Pois, conforme Freire “quanto mais progride a problematização mais penetram os sujeitos na essência do objeto problematizado e mais capazes são de ‘desvelar’

¹ “Situações-limites são constituídas por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como *fatalismo* aquilo que lhes está acontecendo. Como não conseguem afastar-se disso, nem se percebem com algum *empowerment*, aceitam o que lhes é imposto, submetendo-se aos acontecimentos” (OSOWSKI, 2010, p. 375).

esta essência” (1980, p. 89). O conhecer passa ser um exercício de investigação, pesquisa e descoberta.

Assim, ao demonstrar, nos Círculos de Cultura, o papel do diálogo na construção do significado, Freire também indica um modo de romper com a pedagogia “bancária”, com a cultura do silêncio, que consiste na mudez, na dificuldade dos alunos em perguntar, emitir opiniões, fornecer julgamentos de valor, trocar ideias, se posicionar e questionar o professor e/ou os próprios colegas, e também a dificuldade e a resistência dos alunos em trabalhar em grupos. Ao contrário, Freire defendeu o diálogo como uma prática pedagógica essencial da pedagogia progressista.

Em vez da educação como doação – doar aos alunos ideias valiosas que queremos partilhar –, deve haver um diálogo, um intercâmbio dialético, no qual as ideias tomam forma e mudam, à medida que os educandos do Circulo de Cultura pensam sobre o próprio pensamento e interpretam as próprias interpretações. (MACEDO, 1990, p. 18).

Uma pedagogia que escuta e incentiva os sujeitos dizerem a sua palavra, se torna revolucionária diante de uma pedagogia que apenas faz comunicados, que estimula um comportamento estímulo-resposta, em que o estudante responde tal qual o professor ensina, que faz depósitos de informações desconectadas com o mundo da vida das pessoas envolvidas. Para Freire a aquisição da leitura e da escrita não é um fim, “é o início de um processo de qualificação contínua do ser humano e condição para que ele desenvolva algumas habilidades indispensáveis para a conquista do direito de ser o sujeito de sua destinação histórica” (KRONBAEUR, 2010, p. 18). Nesse processo a educação, a palavra, o discurso pedagógico são ferramentas indispensáveis na constituição da emancipação do sujeito pensante.

Através do uso da linguagem é que os sujeitos se tornam protagonistas ativos do processo de conhecer, passam a construir significados, deixam de ser objetos para serem sujeitos do saber, constroem cultura. Além do que, como diz Macedo (1990, p. 16-17)

[...] a linguagem assegura também o poder de conjuntura: por podermos nomear o mundo e, assim, tê-lo dentro da mente, podemos refletir sobre seu significado e imaginar um mundo mudado. A linguagem é o meio para atingir uma consciência crítica, a qual, por sua vez, é o meio de imaginar uma mudança e de fazer opções para realizar transformações ulteriores. Assim, nomear o mundo transforma a realidade, de “coisas” no momento presente, em atividade como reação a situações e processos; em tornar-se.

Freire não acreditava no mero deslocamento do poder, ou seja, a simples assunção da classe dominante para a classe operária, não resolveria os problemas sociais. De acordo com Freire (1990, p. 36)

[...] não devemos estar preocupados com o simples deslocamento do poder de um grupo para outro. É necessário compreender que, ao tomar o poder, é preciso transformá-lo. Essa recriação e reinvenção do poder passa necessariamente pela reinvenção do ato produtivo. E a reinvenção do ato produtivo tem lugar na medida em que o discurso do povo se legitima em termos dos desejos, decisões e sonhos das pessoas, e não meramente de palavras vazias.

A alfabetização, nesta concepção, só pode ser emancipatória na medida em que valorize a língua do povo. Ela deve se tornar um conjunto de práticas culturais que promovam a mudança democrática. Freire afirmava que “a linguagem e o poder estão inextricavelmente entrelaçados e proporcionam uma dimensão fundamental da ação humana e da transformação social” (1990, p. 8). A linguagem tem papel ativo na construção da experiência e na organização e legitimação das práticas sociais disponíveis aos vários grupos da sociedade. Diz Freire “a linguagem é o “verdadeiro recheio” da cultura e constitui tanto um terreno de dominação quanto um campo de possibilidade (1990, p. 8)”. Freire denominou de *Síntese Cultural* “toda a ação cultural de caráter dialógico, que se faz com os atores em seus próprios contextos culturais, superando, portanto, a perspectiva de indução e de invasão que definem as ações antidialógicas e dominadoras” (GUSTSACK, 2010, p. 373)”. A síntese cultural se apresenta como instrumento libertador da cultura alienante, e também como valorização da cultura popular. Que na perspectiva freiriana significa considerar a cultura como espaço concreto de luta, “uma luta popular que agindo através da própria cultura participa da criação de sua própria liberdade”(BRANDÃO, 2010, p. 107).

O educador pernambucano vivenciou juntamente com Amílcar Cabral a efetivação desse processo de aposta na educação, no conhecimento na constituição de uma cultura libertadora. Segundo ele, Amílcar “encarnou perfeitamente o sonho de libertação de seu povo e os procedimentos políticos pedagógicos para a realização desse sonho” (FREIRE, 1978, p. 5). A libertação nacional e a revolução social “não são mercadorias de exportação”, mas “produto duma elaboração local, nacional, mais ou menos influenciadas por fatores externos favoráveis e desfavoráveis, mas essencialmente determinadas e condicionadas pela realidade histórica de cada povo” (FREIRE, 1978, p. 5).

Freire apostava na possibilidade de uma educação contra-hegemônica, uma educação que problematizando a cultura, contribuisse na formação do sujeito histórico autônomo, com capacidade

de romper, de decidir, de dirigir, de ser ativo e atuante frente aos problemas do seu tempo. Ressaltava a necessidade da responsabilidade ética do educador, do pensar certo, do respeito. Há um profundo respeito, na pedagogia freiriana, a identidade cultural do estudante, tanto pela linguagem, pela cor, pelo gênero, classe, orientação sexual ou desenvolvimento cognitivo do outro. Por tudo isso, observa a grandeza e a necessidade do pensar certo, que se instituiu como marca do educador progressista, se trata de desenvolver

[...] uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de santos e anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras. (FREIRE, 2007, p. 49).

Pensar o processo de ensino e aprendizagem, no atual contexto da sociedade multicultural, em que esta em voga, temas como identidade, inclusão, diferença, é preciso retornar ao exemplo pedagógico que teve como ancora a cultura, que aposta numa educação muito mais que um processo de aquisição da leitura e da escrita, mas como instrumento de emancipação, de formação do sujeito histórico. E atentar que os discursos pedagógicos servem tanto para libertar como para manter as mentes alienadas, defender uma educação que deve exercitar a tolerância as diversas culturas, é uma situação diferente, de exercer uma prática educativa em que toda sua concepção filosófica, pedagógica e metodológica é coerente com sua intenção, assim como foi o exemplo da pedagogia freiriana. Freire, nas suas andarilhagem pelo mundo, seja como consultor educacional na África, na Ásia, também nos Círculos de Culturas no Brasil, se empenhou que suas práticas pedagógicas, possibilitassem romper com a *cultura do silêncio*.

Nestes termos, a educação, no contexto atual se apresenta como uma das principais vias de problematização da cultura. Brandão (2002) 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. (BRANDÃO, 2002, p. 38).

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, 1976, p. 34).

O autor rompe a dicotomia, o corpo e o pensamento, razão e emoção, objetividade e subjetividade, compreende o ser humano em sua inteireza. Assim destaca Freire, “[...] 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.” (2007, p. 18). É na práxis diária, no contexto de luta popular de resistência, na busca das soluções às necessidades básicas, que emerge o saber, o fazer e a cultura.

No livro “*Educação como Prática da Liberdade*”, ao explicitar os elementos importantes em um processo de democratização da cultura, Freire (1984) aponta às dimensões socioculturais na educação, como instrumento de democratização da cultura. De acordo com o autor

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito (FREIRE, 1984, p. 104).

Nesta perspectiva, os educadores devem estar atentos à realidade social e identidade cultural dos educandos, ao desenvolver estratégias metodológicas para orientar o processo de ensino e aprendizagem. Uma vez que, as identidades sociais expressam o papel de atores sociais e sua visão de mundo e alertam para os limites e possibilidades da realização educacional. É neste contexto o entendimento da natureza da relação capital cultural e multiculturalismo. A convivência com a pluralidade, com a diferença, o exercício da alteridade, da tolerância e do respeito, no processo de aprendizagem tem gerado grandes desafios no campo educacional.

Freire já desenvolvia na sua teoria pedagógica uma epistemologia, que Semprini (1999) denomina de *multicultural*. Semprini afirma que a emergência de uma epistemologia multicultural surge para contrapor à epistemologia monocultural (SEMPRINI, 1999), que valoriza a cultura dominante como a verdadeira cultura. A *epistemologia multicultural* se apresenta como um movimento de ideias que critica o dualismo cartesiano, que valoriza o papel do sujeito na produção de fatos sociais. Tal postura vai ao encontro do pensamento pedagógico de Freire, para quem a finalidade da educação é elevar o indivíduo a condição de sujeito.

Neste sentido, as práticas multiculturalistas em educação irão favorecer a distribuição do patrimônio cultural. Para tanto, exige-se uma educação crítica capaz de desafiar as formas hegemônicas e centralizadoras de capital cultural; é preciso uma educação capaz de criar situações em que a realização educacional de grupos marginalizados. Neste aspecto, a educação deve articular-se com a cultura, e a própria cultura produzirá a educação. A escola assume caráter de comunidade, ao dialogar com as experiências culturais, geográficas, sociais, étnicas e de gênero, como sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem, respeitando suas subjetividades e seu desenvolvimento intelectual.

CONSIDERAÇÕES

A cultura passou a ser reconhecida com uma dimensão simbólica, capaz de dar sentido ao Mundo, influenciando nos comportamentos e estilos de vida. A cultura contemporânea se vê constituída de tipos diferenciados de estoques culturais. De um lado, emerge um processo de globalização, fabricando produtos culturais, de acordo com padrões culturais da *indústria cultural*, oriunda da fusões de empresas, que associam cultura, comunicação, entretenimento e lazer. De outro lado, reagindo a esse processo de globalização, brotam em vários lugares manifestações locais e regionais. Conforme Rubim “mesmo no âmbito da cultura global, surgem espaços destinados aos produtos “típicos” (“nacionais”, “étnicos”, de “gênero” etc.), buscando nichos de mercado especializados.”(2007, 112). Essa tem sido uma contrapartida à tentativa de globalização cultural.

Neste contexto, refletir em torno do processo de aprendizagem a partir da dimensão cultural é reconhecer que o processo de seleção, organização e avaliação dos conhecimentos não é uma tarefa neutra, ao contrário, é uma forma de regulação e controle social, que seleciona, classifica, exclui através de uma linguagem que omite o que deve ser omitido. Sendo assim, indispensável que os educadores transformem suas práticas cotidianas em objeto de investigação, reflexão e criação do conhecimento novo.

Freire ao propor uma educação problematizadora, com base na dimensão cultural, fundamentada pelo respeito, pelo diálogo e pela construção do conhecimento, reconhece a criticidade e a criatividade dos alunos. Tal processo alfabetizador tem por finalidade instrumentalizar os estudantes para o verdadeiro exercício da cidadania. O trabalho pedagógico proposto por Freire não nega o conhecimento historicamente construído, mas incentiva a questionar o saber, a desfazer as tramas reducionistas da realidade histórica e buscar na cultura elementos para se construir conhecimento novo, capaz de contribuir para a formação do homem-sujeito, e por fim, na constituição de uma sociedade mais justa.

A educação assume a tarefa social de despertar no homem a consciência de si e do outro no mundo, contribuindo, de forma relevante, para o seu crescimento formativo e informativo, favorecendo o seu exercício ativo em todos os processos de sua história.

REFERÊNCIAS

- BOUFLEUER, José Pedro. Conhecer/conhecimento. In: STRECK, Danilo. (Org). *Dicionário Paulo Freire*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura. In: STRECK, Danilo. (Org). *Dicionário Paulo Freire*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- _____. *A educação como cultura*. Campinas,SP: Mercado das Letras, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- _____. *Pedagogia da Esperança*. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2005.
- _____. *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- _____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- _____. *Cartas à Guiné-Bissau*. Registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. *A sombra desta Mangueira*. São Paulo: Olho d'água, 1995.
- GUSTASACK, Felipe. Síntese Cultural. In: STRECK, Danilo. (Org). *Dicionário Paulo Freire*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- LARROSA, Jorge; SKLIAR (Orgs.). *Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LUCCI, Elian Alabi. A nova ordem mundial e a geografia do poder. *Ciência Geográfica* - Bauru - XV - Vol. XV - (1): Janeiro/Dezembro, 2011.
- MACEDO, Donaldo; FREIRE, Paulo. *Alfabetização: Leitura da Palavra leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- KRONBAEUR, Gilberto. Leitura da palavra. In: STRECK, Danilo. (Org). *Dicionário Paulo Freire*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- OSOWSKI, Cecília Irene. Sujeito/Objeto. In: STRECK, Danilo. (Org). *Dicionário Paulo Freire*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- RUBIM, Antonio Albino. *Comunicação, mídia e consumo*. São Paulo, v. 4, n. 9, p. 107-125, 2007.

SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SHIVA, Vandana. *Monoculturas da mente: Perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia*. São Paulo: Global, 2004.

YÚDICE, George. *A conveniência da Cultura*. Usos da cultura na era global. Tradução de Marie-Anne Kremer. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

RESUMO

O presente artigo busca refletir em torno da dimensão cultural evidenciada na pedagogia freiriana, como importante indicador pedagógico para pensar o processo de ensino e aprendizagem no atual contexto da sociedade contemporânea, em que se observa a emergência da multiculturalidade na educação. Paulo Freire será tomado como referência central, pois, através da leitura crítica do seu mundo, o nordeste brasileiro, apontou a cultura como elemento essencial no processo de alfabetização. A sua experiência do exílio estimulou seu interesse pela diversidade cultural, incorporando-a ao seu pensamento educacional, revelando a relevância de se conhecer e respeitar outras culturas.

Palavras-chave: Sociedade Multicultural. Cultura Popular. Educação.

ABSTRACT

This article aims to reflect about the cultural dimension evidenced in Freirean pedagogy as an important indicator to consider the pedagogical process of teaching and learning in the current context of contemporary society, in which we observe the emergence of multiculturalism in education. Paulo Freire will be taken as a reference center because, through critical reading of his world, northeast Brazil, pointed culture as an essential element in the process of literacy. Their experience of exile stimulated his interest in cultural diversity, incorporating it to their educational thought, revealing the importance of understanding and respecting other cultures.

Keywords: Multicultural Society. Popular Culture. Education.

Submetido em: 08/02/2013

Aceito em: 27/07/2014