

O uso de Freire na educação intercultural e educação do campo no Brasil

Mylene Santiago, *Universidade Federal Fluminense*

DOI : [10.51186/journals/ed.2020.10-1.e282](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2020.10-1.e282)

Resumo

A educação popular na perspectiva de Freire influenciou a educação do campo desde os anos de 1960. Os desafios para a educação do campo no Brasil, ainda são muitos no sentido de: assegurar aos camponeses o direito de acesso ao conhecimento; assegurar o direito à diferença, com o reconhecimento de suas práticas e conhecimentos produzidos; romper com o paradigma hegemônico, por meio de um projeto que elabore e dissemine conhecimentos que são fruto de sua cultura. A educação do campo busca ainda, responder às demandas das diferentes comunidades que a compõem como os quilombolas, os povos indígenas, as variadas formas de trabalhadores e trabalhadoras do meio rural e os camponeses. Diante desse cenário, a proposta educacional de Freire continua potente para a educação do campo nos dias atuais, por seu caráter dialógico, crítico e democrático. No que tange à educação intercultural, buscaremos discutir as contribuições de Freire para a gênese histórica da educação intercultural no Brasil, a partir das seguintes categorias presentes em seu pensamento: relação entre cultura e educação; diálogo como estratégia pedagógica; empoderamento dos sujeitos que sofrem exclusão social.

Abstract

Freire's approach to popular education has had an influence on rural education since the 1960s. The challenges of rural education in Brazil however remain in many ways similar: ensuring the right of access to knowledge for rural populations; ensuring the right to difference and the recognition of rural practices and knowledge; the need to break with the hegemonic paradigm by promoting projects that build and disseminates knowledge that is imbedded in rural culture. Rural education also seeks to respond to the demands of the different communities such as quilombolas, Indigenous Peoples and the diverse groups of rural workers and peasants. In this respect, Freire's educational proposal remains relevant for today's rural education due to its dialogical, critical and democratic character. In this paper, we will seek to discuss Freire's contributions to the historical genesis of intercultural education in Brazil, his thoughts on the relationship between culture and education, and the question of dialogue as a pedagogical strategy for empowering those who suffer from social exclusion.

INTRODUÇÃO

Paulo Freire é considerado um dos mais notáveis pensadores da história da pedagogia. Detentor de vários títulos de Doutor honoris causa em universidades nacionais e internacionais, em 2012 foi declarado Patrono da Educação Brasileira. Sua proposta pedagógica é inovadora, buscando romper com a educação bancária para uma perspectiva problematizadora e libertadora da educação. Na visão “bancária” a educação destaca o saber como uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se manifesta em uma relação de opressão, que compreende a educação como ato de depositar, de transmitir valores e conhecimentos (Freire, 1981).

A educação como prática de liberdade, por sua vez, expressa por Paulo Freire, não pode ser efetiva sem que os educandos participem de maneira livre e crítica. Atribuímos a Paulo Freire, a partir dos anos finais da década de 1950, no Nordeste brasileiro, a inovação da prática e da teoria pedagógicas, ao defender a importância de se considerar o universo cultural dos educandos no processo de alfabetização de adultos. Outra contribuição relevante do educador está relacionada à importância atribuída à dimensão cultural no seu método, que operacionaliza o processo de alfabetização em “círculos de cultura¹”, apontando para a não hierarquização das culturas e oferecendo uma perspectiva para lidar com a diferença cultural, o que hoje se aproxima, em alguns aspectos, do que se configura como perspectiva intercultural (Candau & Leite, 2006).

O ensinar e aprender na abordagem humanista de Freire não se restringe apenas a um aspecto cognitivo, mas na relação com o mundo vivido. Sua práxis² educativa vai muito além do âmbito escolar, se desenvolve também nos espaços sociais, visto que para ele o processo educativo é visto como um ato político. Paulo Freire defende a importância do conhecimento prévio do educando como elemento básico e determinante para a consolidação de uma proposta educativa efetiva. Esse ensaio é fruto de uma conferência apresentada em Genebra, em setembro de 2019, que reuniu professores da Suíça e do Brasil, em um seminário de dois dias, para analisar a obra de Paulo Freire, que continua a inspirar educadores em todo o mundo. Para efeito desse trabalho, discutiremos a influência de Paulo Freire na educação do campo e na gênese da educação intercultural brasileira.

1. EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENTRE A INFLUÊNCIA E A NEGAÇÃO DE PAULO FREIRE

A educação popular está vinculada à educação do campo, trazendo como base a organização coletiva, os anseios sociais e os movimentos populares que fortalecem os princípios pedagógicos na luta por uma educação de qualidade para todos. A educação do campo e a educação popular são concebidas como propostas de educação que buscam a valorização

¹ São centros em que o povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planejam ações concretas, de interesse coletivo, existindo uma relação dinâmica entre os círculos de cultura e a prática transformadora da realidade (Freire, 1980, p. 28).

² A práxis educativa freireana é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. O embate dialético entre ação-reflexão presente neste método favorece a uma mudança da consciência humana da estrutura social e a uma aproximação crítica, reflexiva da realidade estudada (Pio, Carvalho & Mendes, 2014).

dos saberes, da cultura e das vivências de sujeitos que ao longo do tempo foram negados ou inferiorizados.

No contexto brasileiro as origens de Educação Rural e de Educação do Campo assumem significados distintos. A Educação Rural é um projeto externo ao campesinato, a Educação do Campo nasce das experiências camponesas de resistência em seus territórios. Ou seja, a educação rural se configura como uma proposta elaborada no meio urbano para o meio rural, sem considerar os saberes, os sujeitos e as especificidades rurais, enquanto que, a educação do campo assume a coletividade respeitando as diferenças, as diversidades, as individualidades, as vivências e as necessidades dos sujeitos do campo. Desta forma, não é uma proposta para o campo, mas produzida no campo, pelos sujeitos do campo (Fernandes & Molina, 2004).

Educação do campo, portanto, encontra estreita relação com a proposta de educação popular de Freire, especialmente no que se refere à educação libertadora, que enfatiza a importância da participação coletiva no processo educativo, indo ao encontro daquilo que os movimentos sociais anseiam para a escola do campo, no sentido de ser elaborada com o povo.

No contexto brasileiro, a Educação do Campo é representada por grupos de pequenos agricultores; quilombolas; ribeirinhos; faxinais³; casas familiares rurais; assentamentos; acampamentos; pescadores; povos da floresta. A prática educativa em Freire encontra significado por focalizar a cultura como centro de referência da educação; a relação entre conhecimento, cultura e poder e a relevância dos saberes da cultura popular. A metodologia do círculo de cultura e o uso dos temas geradores, que levam em conta o universo vocabular da população do campo é ferramenta consistente para provocar conhecimento contextualizado e aprendizagem culturalmente apropriada, partindo das experiências vivenciais do grupo.

Entendemos que a pedagogia freireana é potente no processo educativo da população do campo, considerando as especificidades e o respeito aos saberes do grupo, no entanto estamos cientes das barreiras enfrentadas no que diz respeito ao acesso, permanência e qualidade no processo educativo. A transformação da educação do campo requer mais do que a melhoria física das escolas ou a qualificação dos professores; ela implica, necessariamente, um currículo escolar baseado na vida e valores de sua população, a fim de que o aprendizado também possa ser um instrumento para o desenvolvimento do meio rural.

Infelizmente o legado de Freire não é uma realidade concreta na educação do campo, que possui um conjunto de barreiras a serem superadas:

³ O sistema faxinal é um sistema camponês tradicional de produção animal e agrícola encontrado no sul do Brasil e especialmente no estado do Paraná. Um faxinal é caracterizado pelo uso comum da terra para produção animal coletiva através de criadouros comunitários, produção agrícola para consumo e comercialização e de extrativismo florestal de baixo impacto (Paraná, 1997).

- A insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
- As dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar;
- A falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade;
- Currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
- A ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais;
- O predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade;
- A falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais;
- Baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série;
- Baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana;
- A necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas;
- A implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à característica da clientela, em função dos períodos de safra (Brasil, 2007).

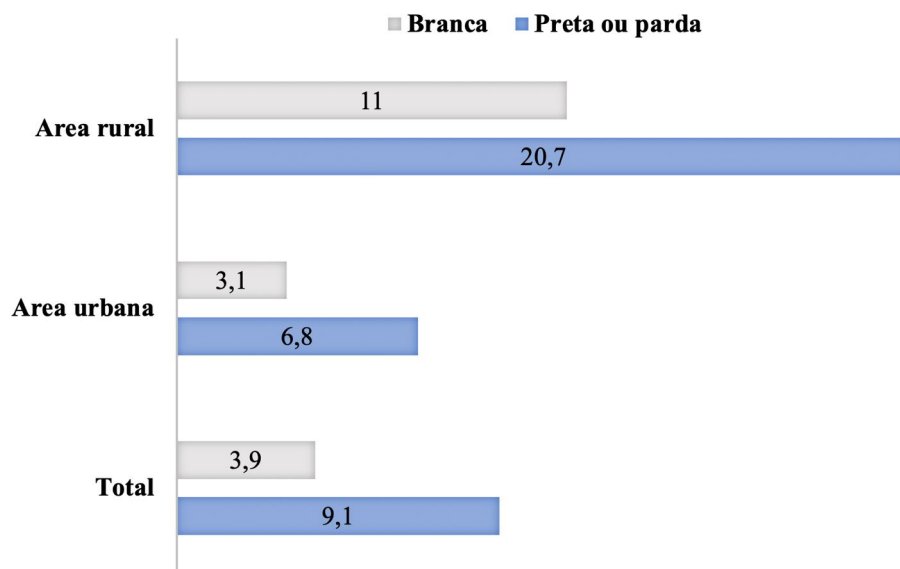
Barreiras físicas e materiais, curriculares e de formação docente são antigas e persistentes, visto que na 1ª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em 1998, foi elaborada uma proposta de Educação do Campo, que anunciava ser necessária uma educação para a população do campo diferente da que havia até então. Com fortes marcas do mundo urbano, a educação, nas escolas do campo, vivenciava um processo de marginalização, relegada ao abandono pelos governos municipais e estaduais, que ignoravam o campo ou o identificavam como atraso e empecilho ao desenvolvimento. Considerada como “resíduo” do sistema educacional, a Escola do Campo adotava um currículo alheio às demandas do campo, que estimulava o abandono do campo ao tratar o urbano como superior ao rural (Kolling, Nery & Molina, 1999).

Durante a mencionada Conferência foi elaborado um texto que identifica cinco princípios propositivos para a Educação do Campo. A primeira transformação é no papel da escola, que reserva compromisso com a intervenção social, através do reconhecimento de projetos de desenvolvimento regionais como instrumento de formação para o trabalho do campo, e o compromisso com a cultura do povo do campo, por meio do respeito, reconhecimento e fortalecimento de processos que resgatam, preservam e recriam os valores culturais dos povos do campo. A segunda relaciona-se à gestão das escolas como espaço público e democrático, de modo a ampliar a participação dos sujeitos (alunos, professores, pais, gestores, comunidade) tanto nas decisões, como nas propostas que levem a transformações do cotidiano escolar educativo. A terceira, por sua vez, seria na orientação pedagógica da escola, na busca de se referenciar nas experiências da educação popular, incorporando outras formas de ensinar e aprender, outros processos educativos que acontecem fora dos muros da escola. Uma quarta transformação diz respeito aos currículos escolares: que precisam contemplar a formação humana, priorizar a relação do trabalho com a terra como forma de fortalecer a identidade campesina, independente da atividade profissional que o cidadão opte em exercer. O currículo precisa incorporar, no processo educativo escolar, a relação entre educação e cultura, e garantir aos estudantes o conhecimento das diversas formas de manifestações culturais, mas principalmente o conhecimento da cultura campesina. Por fim, a

quinta que se relaciona aos professores e professoras do campo que, historicamente, são preteridos pelo sistema educacional em termos de condições de trabalho, desvalorização profissional, formação continuada, entre outros elementos que reforçam a invisibilidade desses educadores. Uma nova postura pedagógica, a construção de outros elos entre professores e comunidades camponesas se fazem necessárias para garantir uma Educação do Campo que atenda às demandas dessa população (Santos, 2018).

Os princípios apresentados parecem pertinentes e poderiam reduzir as barreiras apresentadas no diagnóstico. Curioso é que os princípios propositivos para melhorar as condições da educação do campo são anteriores ao diagnóstico das barreiras, levando-nos a indagar: A quem interessa a melhoria da educação do campo? Investir em grupos historicamente inferiorizados seria pauta política real? Há soluções para os desafios apresentados, todavia a concentração da taxa de pessoas analfabetas na zona rural persiste, conforme gráfico 1.

Gráfico 1. Taxa de analfabetismo (15 anos ou mais de idade) no Brasil em 2018



Fonte: Jornal Estado de Minas (2019)

O gráfico 1 destaca a existência de desigualdades entre população rural e urbana, que se reflete nos índices mais elevados de analfabetismo da população rural, permitindo-nos inferir que a oferta de um ensino de qualidade se transforma numa das ações prioritárias para a inclusão educacional e social dessa população. Outro aspecto a ser mencionado, se refere à taxa de analfabetismo de pretos e pardos (9,1%) é mais do que o dobro do que a dos brancos (3,9%). Na zona rural, a taxa de analfabetismo de pretos e pardos sobe a 20,7% e de 11% dos brancos. Mesmo em áreas urbanas, o analfabetismo é mais de duas vezes maior entre negros: a taxa de analfabetismo de brancos é de 3,1%, enquanto a de pretos e pardos é de 6,8%. As desigualdades no Brasil para além da questão regional (urbana/rural) são evidenciadas também pela questão racial.

Outro aspecto relevante a ser considerado na educação do campo é entender quem são os docentes, como desenvolvem sua prática pedagógica e que significados atribuem às diferentes dimensões de seu trabalho educacional diante dos grandes desafios socioculturais emergentes num contexto de diversidade, desigualdade sociocultural e especificidades da educação do campo. De acordo com Simões (2017):

[...] o educador do campo ocupa na comunidade um papel fundamental no fomento à cultura, na formação dos sujeitos e na organização político-social. Os educadores têm a tarefa, como intelectuais da cultura, de promover a formação e socializar o conhecimento. Decorre daí uma grande discussão sobre a especificidade da formação do professor para a atuação em contexto campestre, dada à diversidade do sistema produtivo e a particularidade dos saberes e culturas das comunidades campestres. (p. 1)

Para Freire 'ensinar exige respeito aos saberes dos educandos', o que representa o dever de não só respeitar os saberes socialmente construídos na prática, como também discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. A educação em Freire é ação política de questionar a realidade, compreender que a mudança é possível e que processo educativo é uma forma de intervenção no mundo.

Educação compreendida em sua dimensão crítica e ética exige formação, competência profissional e reflexão crítica sobre a prática. Com tais atributos é possível ao educador, estabelecer necessária articulação entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social que os alunos têm como indivíduos.

Com base na discussão apresentada até o momento, podemos considerar que a educação popular freireana está vinculada com a educação do campo, no que tange à concepção; porém com base nos diagnósticos e taxas de analfabetismo permanentes, podemos inferir que a práxis freireana não é uma abordagem consolidada na educação do campo e na educação brasileira em geral.

Mesmo que a abordagem freireana não esteja consolidada no sistema educacional brasileiro, é inegável sua influência na proposição de uma Educação Popular, com orientações para processos de conscientização e mudança social. Caldart (2004) menciona as experiências da Pedagogia do Oprimido e da Educação Popular, nas quais Freire se destaca como expoente, dentre as referências de base da Educação do Campo. A maioria das áreas experimentais da abordagem de Freire ocorreu em um contexto rural (tanto no nordeste do Brasil, como em países da África). Diante de mudanças no cenário político, nas relações sociais e nos contextos do campo (mecanização da agricultura, êxodo rural, tentativa de reforma agrária), é provável que haja tentativas de combater o pensamento de Freire. Mas há sempre

possibilidades de reinventar Freire e produzir o inédito-viável⁴. No próximo tópico buscaremos relacionar a influência de Freire para a educação intercultural no contexto brasileiro.

2. INFLUÊNCIAS DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

A educação popular de Paulo Freire é destaque na construção da gênese histórica da interculturalidade na educação brasileira, ao colocar 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 destes atores sociais como sujeitos e de sua cultura. Nesta perspectiva, os saberes e as práticas cotidianas das classes populares se dimensionam como cultura sendo trabalhados pedagogicamente nas ações educativas populares. Os seres humanos criam cultura na medida em que se integram às condições de seu contexto de vida, problematizando, refletindo e agindo sobre elas (Oliveira, 2015). Para efeito de esclarecimento, é conveniente distinguir a diferença entre a concepção da palavra cultura na educação intercultural (antropologia) e a concepção da palavra cultura (círculos da cultura) no trabalho de Freire (sociologia).

A interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe reconhecer aqueles que foram historicamente inferiorizados (Candau, 2015). Essa proposta em sua radicalidade possui inúmeras confluências com o pensamento de Paulo Freire.

Ao afirmar que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, Paulo Freire reconhece que antes de adquirirmos a aprendizagem da palavra escrita temos um conhecimento da realidade aprendido na vivência cotidiana das práticas sociais e culturais. Sua proposta epistemológica propõe ruptura com as relações de poder entre dominado e dominador. As relações de poder são compreendidas como resultantes de um processo de invasão cultural, que consiste na imposição da visão de mundo do opressor sobre o oprimido, que são convencidos de sua inferioridade, passando a perceber a sua realidade sob a ótica dos opressores, mantendo a estabilidade de poder dos mesmos e gerando a cultura do silêncio com base nas experiências de alienação, dominação e coisificação (Freire, 1981).

A cultura dominante e hegemônica, ao silenciar as culturas e conhecimentos de grupos considerados subalternos, impôs um modelo de racionalidade e um conjunto de valores morais, estéticos e religiosos a todos os povos sob o domínio colonial. A cultura do colonizador acabou sendo apropriada pelo colonizado, determinando e configurando toda a produção do conhecimento (Pontes & Tavares, 2014).

⁴ "Inédito-viável" é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um "percebido destacado" pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade. Assim, quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as "situações-limites" que os e as deixaram a si e a quase todos e todas limitados a ser-menos o "inédito-viável não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável. Notas Ana Maria Araújo Freire. In *Pedagogia da Esperança*, 1997.

A cultura do silêncio seria o resultado das relações estruturais entre os dominados e o dominador, cujas relações refletem o contexto social mais amplo e supõem que dominados assimilem os mitos culturais do dominador. Romper com a cultura do silêncio e reconhecer a leitura de mundo das classes populares seria a tônica da proposta educacional de Freire, que possui convergência com os pressupostos interculturais.

O conceito de síntese cultural seria a contraposição à invasão cultural. Síntese cultural que não nega as diferenças entre as visões de mundo, pelo contrário, se funda nelas. O que ela nega é a invasão de uma pela outra. Nas relações interculturais, ser dialógico é não invadir a cultura do outro, é não manipular e dominar o outro e sim transformar a realidade com o outro (Oliveira, 2015).

Considerando que na América Latina, e especialmente no Brasil, a questão multicultural apresenta configuração específica em virtude de nosso processo histórico, marcado pela eliminação e negação do outro (grupos indígenas e africanos), ou seja, o debate do multiculturalismo está marcado pela presença de grupos historicamente oprimidos e socialmente excluídos. A pedagogia freireana através do processo de conscientização contribui para evidenciar tais desigualdades e injustiças ao considerar que o ato de ler vai além da leitura de palavras, mas implica também a compreensão e o papel de cada cidadão no mundo. Nas palavras de Freire (1979): “Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade”. Acrescenta que: “A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo?”.

E inegável que os movimentos de educação popular, no final dos anos 50 e início dos anos de 1960, proposta por Freire contribuíram para a construção da educação intercultural no Brasil. Para Oliveira (2015):

O uso do diálogo como estratégia pedagógica e o reconhecimento da pluralidade de formas de conhecimento em Freire se apresentam como caminho metodológico para promover o encontro entre as diferenças e as relações interculturais. Nas relações interculturais, o diálogo se apresenta como potente ferramenta de transformação da realidade e de não invasão da cultura do outro. A partir do diálogo é possível reconhecer outros saberes culturais, formas de expressão e de linguagem, de modo a superar preconceitos em relação às diferenças, possibilitando ainda que o outro faça uso da palavra e estabeleça ações que permitam sua participação no processo educativo.

A interculturalidade crítica foca na temática do poder, racialização e diferenças, avançado dos aspectos culturais para coloniais. Consiste em prática política, orquestrada por pessoas, que historicamente sofrem situações de opressão e inferiorização, que uma vez conscientes da

problemática estrutural-colonial-racial buscam transformar tais estruturas e construir novas formas de ser, viver e de poder (Walsh, 2010).

Em sua trajetória, Freire atuou em um contexto de forte presença da cultura afro-brasileira e indígena (Nordeste do Brasil), embora raramente tenha mencionado isso em seu trabalho. Sua passagem pelos Estados Unidos e países da África ampliou sua consciência intercultural. Após retornar ao Brasil, nos anos de 1990, na condição de Secretário da Educação, durante o período em que Luiza Erundina atuou como prefeita da cidade de São Paulo, trabalhou com o conceito da Escola Cidadã, que expressava um movimento de inovação educacional no Brasil com a inclusão dos temas: autonomia da escola, integração da educação com a cultura e o trabalho, oferta e demanda, escola e comunidade, visão interdisciplinar e a formação permanente dos professores. Menezes & Santos (2001) destacam em conformidade com o Instituto Paulo Freire (IPF) que:

A Escola Cidadã defende a educação permanente e tem uma formatação própria para cada realidade local, de modo a respeitar as características histórico-culturais, os ritmos e as conjunturas específicas de cada comunidade, sem perder de vista a dimensão global do mundo em que vivemos. Para tanto, o seu projeto político-pedagógico é elaborado com base na realização de um diagnóstico da realidade escolar chamado Etnografia da Escola, que possibilita a construção de um currículo escolar fundamentado na criação de espaços interculturais, por sua vez trabalhado na perspectiva inter e transdisciplinar, que levam em conta a dimensão da razão e da emoção, portanto, a técnica, a sensibilidade e a criatividade. Nesse sentido, a Escola Cidadã é democraticamente organizada e pedagogicamente alegre, criativa e ousada. (p. 1)

Ao tratar das aproximações teóricas entre Paulo Freire e a Educação Intercultural, Oliveira (2015) destaca os seguintes pressupostos:

A relação que estabelece entre cultura e a educação; b) o uso do diálogo como estratégia pedagógica; c) a promoção do empoderamento dos sujeitos que sofrem exclusão social; d) a possibilidade de reflexão crítica e política sobre o processo de humanização-desumanização e da situação social das classes populares; e) o reconhecimento da pluralidade de formas de conhecimento; f) a matriz liberdade construída em seu projeto educacional; g) o debate sobre o multiculturalismo, apresentando questões de gênero, etnia, diferença, solidariedade, alteridade, tolerância, entres outras; h) o trato da educação na perspectiva intercultural crítica. (p. 97)

Para além dos pressupostos mencionados, podemos destacar também a ideia da unidade na diversidade, desenvolvida na obra *Pedagogia da Esperança* Paulo Freire (1992), a partir de experiência vivenciada na América do Norte destaca que:

[...] a unidade na diversidade tem de ser a eficaz resposta dos interditados e das interditadas, proibidos de ser, à velha regra dos poderosos: dividir para reinar. Sem unidade na diversidade não há como sequer as chamadas minorias lutarem, nos Estados Unidos, pelos direitos mais fundamentais, mais, se se pode dizer, mínimos, quanto mais superar as barreiras que as impedem de "ser si mesmas" ou "minorias para si", umas com as outras e não umas contra as outras. (p. 77)

Sua proposta reforça a ideia das chamadas minorias se reconhecerem como maioria, propondo que o caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças, para então criar a unidade na diversidade, fora da qual não há viabilidade de construção de uma democracia radical. Todavia, assume a dificuldade de concretude dessa proposta, por conta da falta de amadurecimento das bases de cada 'minorias', aceitar o diálogo, daí à necessidade da invenção da unidade na diversidade. Julgamos que a busca da unidade na diversidade, a luta por ela, como processo, significa, nesse contexto, a gênese da interculturalidade. Freire (1992) enfatiza que:

A multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças. (p. 80)

O pensamento de Freire compreende que o processo de luta política, no campo educacional, passa pelo movimento de "descolonizar as mentes" ou "reafricanizar as mentalidades", tendo como ponto de partida as culturas nativas, com o objetivo de firmar a identidade cultural das mesmas e superar as estruturas de poder colonialistas e monoculturais. O conceito conscientização é processo que guarda relação com descolonização ou reafricanização das mentes, na perspectiva freireana a formação da consciência crítica que se dá na práxis individual e social, sendo, portanto, uma condição necessária para que os sujeitos assumam a aventura de reinventar a sociedade.

CONCLUSÃO

A educação popular freireana se vincula à educação no campo, por conta dos princípios pautados no reconhecimento dos saberes dos educandos, cuja proposta libertadora é pautada em temas geradores, vinculados ao conhecimento de mundo e universo linguístico da comunidade participante do processo educativo, realizado em círculos de cultura. Para freire educar e alfabetizar é um processo que vai além da aquisição da leitura das palavras, está relacionado ao processo de conscientização, que implica em compreender e intervir no mundo.

Assumir a influência de Freire na educação do campo não significa que sua proposta libertadora seja praticada em sua radicalidade, pelo contrário, educadores progressistas reconhecem seu valor, mas não é possível afirmar que sua pedagogia seja aplicada, visto que as desigualdades e o analfabetismo da população do campo ainda mantêm altos índices no contexto brasileiro.

A proposta freireana e a interculturalidade por sua vez, tem articulação ao assumirem a relação entre educação, cultura e política na superação de desigualdades históricas pautadas nas relações de poder e na inferiorização de grupos subalternizados. Freire propõe o diálogo entre as diferenças como forma de unidade e de superação das relações de opressão, podendo ser

reconhecido, mesmo que não tenha tido a pretensão, como um dos pioneiros da educação intercultural no contexto brasileiro.

Mesmo que vários conceitos da epistemologia freireana influenciem as políticas e instituições educacionais, não podemos afirmar que sua práxis seja de fato materializada nos contextos escolares e educacionais no país. Apesar de toda a historicidade e importância de Paulo Freire, no âmbito nacional e internacional, nos últimos anos o educador vem sofrendo uma série de críticas de grupos conservadores, em especial do Programa Escola Sem Partido, que defende a imparcialidade do professor em sala de aula, restringindo a prática pedagógica a conteúdos curriculares. Mais do que nunca assumir e reinventar a teoria de Paulo Freire é uma forma de resistência e manutenção da esperança tanto no espaço educacional como na sociedade como um todo.

REFERENCIAS

- Brasil. (2007). *Panorama da educação no campo*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Caldart, R. (2004). Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In S. M. A. Jesus & M. C. Molina (Eds.), *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. (pp. 10-31). Brasília: Articulação Nacional para uma Educação Básica do Campo.
- Candau, V. M. (2015). *Prefácio*. In I. A. Oliveira (Ed.), *Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil* (pp. 13-17). Curitiba: CRV.
- Candau, V. M. & Leite, M. S. (2006). Diálogos entre diferença e educação. In V. M. Candau. (Ed.), *Educação Intercultural e Cotidiano Escolar* (pp.121-139). Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Fernandes, B. M., & Molina, M. C. (2004). O campo da educação do campo. In S. M. A. Jesus & M. C. Molina (Eds.), *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*.(pp. 32-53) Brasília: Articulação Nacional para uma Educação Básica do Campo.
- Freire, P. (1981). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1980). Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. In A. Bezerra & C. Brandão (Org.), *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Jornal Estado de Minas. (2019). Um a cada cinco negros que moram em zona rural ainda é analfabeto. Disponível em https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2019/11/13/interna_nacional,1100763/um-a-cada-cinco-negros-que-moram-em-zona-rural-ainda-e-analfabeto.shtml
- Kolling, E. J., Nery, I., & Molina, M. C. (1999). *Por uma educação básica do campo*. Brasília: Editora da UnB.
- Menezes, E. T., & Santos, T. H. (2001). *Verbete escola cidadã. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix.
- Oliveira, I. A. (2015). *Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil*. Curitiba: CRV.

- Paraná. (1997). *Decreto Estadual Nº 3.446/97. Sistema de Informações Ambientais*. Curitiba: CELEPAR.
- Pio, P. M., S. M. G., Carvalho, & Mendes, J. E. (2014). Práxis e prática educativa em paulo freire: reflexões para a formação e a docência. Disponível em <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/>
- Pontes, S. (2015). *A inclusão da diversidade no Ensino Superior: um estudo da Universidade Federal da Integração Latino-americana (Unila) na perspectiva das epistemologias contra hegemônicas*. São Paulo: Universidade Nove de Julho – UNINOVE.
- Pontes, S., & Tavares, M. (2014). *A Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA): um estudo da inclusão da diversidade epistemológica numa perspectiva não hegemônica*. Buenos Aires: Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.
- Rossi, R., & Giorgi, C. A. G. (2014). Paulo Freire e educação do campo: da invasão à ocupação cultural para a liberdade. *Campo-Território: revista de geografia agrária*, 9(17), 652-671.
- Santos, M. (2018). Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. *Ensaio*, 26(98), 185-212.
- Simões, R. D. (2017). Formação de professores para atuação em escolas do campo. *Pensar a Educação em Pauta*. Disponível em <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/formacao-de-professores-para-atuacao-em-escolas-do-campo/>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educacion intercultural. In J. Viana, L. Tapia, & C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalid crítica* (pp. 75-96). La Paz: III – CAB.