

O “Círculo de Cultura” na perspectiva da intertransculturalidade

Paulo Roberto Padilha

O objetivo deste trabalho é reunir alguns princípios e indicadores para a ação didático-pedagógica dos/as educadores/as, visando ao enriquecimento dos seus trabalhos junto aos alunos e às alunas, de forma a que todos possam compartilhar criativa e prazerosamente os momentos de encontros educacionais e culturais na escola e fora dela. Para tanto, faremos nossas análises pensando na possibilidade da retomada dos “Círculos de Cultura”² na perspectiva intertranscultural.

Quando falamos de Círculos de Cultura, estamos logo de início incentivando a realização do encontro entre as pessoas ou grupos de pessoas que se dedicarão ao trabalho didático-pedagógico ou a outras vivências culturais e educacionais, visando a um processo de ensino e de aprendizagem, qualquer que seja o espaço onde isso aconteça. Isso significa que esta reflexão e as nossas sugestões servem não só para a educação formal, que acontece dentro de uma escola regular, mas também para qualquer iniciativa educacional, dentro da sala de aula ou em outros espaços onde acontece o encontro entre pessoas que aprendem e que, ao fazê-lo, ensinam algo umas às outras. Ao desenvolvermos ações didático-pedagógicas com tais objetivos, poderemos propor que isso aconteça num Círculo de Cultura: no qual todas as pessoas participantes de um processo de ensino e de aprendizagem podem pesquisar, pensar, praticar, refletir, sentir, deliberar, ser, plantar, agir, cultivar, intervir e avaliar o seu fazer, num movimento permanentementedialógico.

Em seu primeiro livro, o educador brasileiro Paulo Freire sistematiza algumas reflexões para que possamos dimensionar a importância que ele atribui à cultura — tanto é que ele se refere a Círculos de Cultura e não a “Círculos de Educação”, como poderia, eventualmente, ter sido o caso.

Assim escreveu Paulo Freire:

¹ Mestre e doutor em educação pela Faculdade de Educação da USP, Diretor de Desenvolvimento Institucional, Pesquisas e Publicações do Instituto Paulo Freire, pedagogo e músico. Autor dos livros: *Educar em todos os cantos: por uma educação intertranscultural*. São Paulo, Cortez/Instituto Paulo Freire, 2007 (no prelo); *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. (São Paulo, Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004 e *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo, Cortez/; Instituto Paulo Freire, 2001 (7 edição em 2007).

² Estamos escrevendo “Círculos de Cultura” com letras maiúsculas por se tratar de termo específico, assim também grafado originalmente por Paulo Freire. A partir daqui, dispensaremos as aspas quando a eles nos referirmos.

A possibilidade humana de existir — forma acrescida de ser — mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer. É um ser aberto. Distingue o ontem do hoje (Freire, 2001:10).

Estamos diante de uma visão que considera o homem um ser relacional, criador de cultura. Há também aqui a crença de que o conhecimento só se constrói no diálogo, necessário a uma prática pedagógica democrática. Conforme afirma o estudioso da obra de Paulo Freire, professor Celso de Rui Beisiegel,

Freire viera investigando e pondo em prática procedimentos sempre orientados para a promoção do diálogo, da participação e do respeito ao outro no processo educativo. Ao mesmo tempo que repeliam o autoritarismo em quaisquer de suas manifestações, no assistencialismo, na doação, no paternalismo e na própria coerção sem disfarces, esses objetivos de sua atividade solicitavam, naturalmente, a realização de trabalhos em grupo, uma condição para o florescimento do diálogo. E estas atividades vieram sendo desenvolvidas junto aos segmentos desfavorecidos da população, no âmbito daquilo que um católico progressista então designava como o “compromisso com os pobres e com a sua realidade” (Beisiegel, 1992:39). (Grifos nossos).

Começamos a perceber, desde já, algumas categorias fundamentais do pensamento de Paulo Freire que são características dos Círculos de Cultura, ou seja, o diálogo, a participação, o respeito ao/à outro/à, o trabalho em grupo. Com a passagem de Freire pelo SESI e também por sua experiência docente de cerca de dez anos junto à Universidade do Recife, e com a sua participação como coordenador do Movimento de Cultura Popular (MCP), fundado em 1960, pelo prefeito eleito da cidade do Recife, Miguel Arrais, nascia o Método Paulo Freire e os chamados Círculos de Cultura. É oportuno esclarecer que no Capítulo 4 do livro Educação como prática da liberdade (Freire, 1983), intitulado “Educação e Conscientização”, Paulo Freire fala do lançamento do Círculo de Cultura, conforme utilizaremos a seguir neste próprio texto, bem como apresenta as etapas do seu conhecido método de alfabetização de adultos. Além disso, no mesmo livro, apresenta em apêndice “as situações existenciais que possibilitam a apreensão do conceito decultura, acompanhadas de alguns comentários.

Paulo Freire se refere aos Círculos de Cultura em diferentes momentos de sua obra. No livro intitulado *Essa escola chamada vida* (Freire & Betto, 1985), em que os autores são entrevistados pelo repórter Ricardo Kotscho, encontramos um longo depoimento que comprova os argumentos que até aqui reunimos.

(...) Dentro do MCP, então, aprofundi e sistematizei, em parte, algumas das perguntas que vinha me fazendo no SESI. Me lembro, por exemplo, que agora já dentro do MCP coordenava um projeto que se chamava “Círculos de Cultura” e “Centros de Cultura”.

(...) O círculo de cultura era uma experiência em que você trabalhava com duas, três ou até vinte pessoas, não importava. Aí eu havia aprendido muito com a experiência do SESI. Os projetos dos círculos de cultura do MCP não tinham uma programação feita a priori. A programação vinha de uma consulta aos grupos, quer dizer: os temas a serem debatidos nos círculos de cultura, o grupo que estabelecia. Cabia a nós, como educadores, com o grupo, tratar a temática que o grupo propunha. Mas podíamos acrescentar à temática proposta este ou aquele outro tema que, na Pedagogia do oprimido, chamei de “temas de dobradiça” — assuntos que se inseriam como fundamentais no corpo inteiro da temática, para melhor esclarecer ou iluminar a temática sugerida pelo grupo popular. Porque acontece o seguinte: é que, indiscutivelmente, há uma sabedoria popular, um saber popular que se gera na prática social de que o povo participa, mas, às vezes, o que está faltando é uma compreensão mais solidária dos temas que compõem o conjunto desse saber.

Uma das tarefas do chamado intelectual que a gente pode ser, uma delas é exatamente ver que, entre o tema “A” proposto pelo grupo e o tema “B” haveria um tema “A-B”. Precisariamos de algo que nos possibilitasse a passagem da fronteira entre o “A” e o “B”. E isso é um dos trabalhos do intelectual, do educador comprometido. É ele ver como é possível viabilizar a compreensão mais crítica da temática proposta pelo povo. Isso era o círculo de cultura (Freire & Betto, 1985:14-15).

Em diversas outras oportunidades em sua obra, Paulo Freire retoma e explica o conceito de Círculos de Cultura. Por exemplo, em *Cartas a Cristina*, observamos a diferença entre Centros de Cultura e Círculos de Cultura. Os primeiros

eram espaços amplos que abrigavam em si círculos de cultura, bibliotecas populares, representações teatrais, atividades recreativas e esportivas. Os Círculos de Cultura eram

espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimento feitas pelo educador a ou sobre o educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura do mundo (Freire, 1994:155).

O autor esclarece, ainda, que a partir da experiência no Recife, constituiu-se a primeira série de Círculos de Cultura em zonas populares, formada em associações beneficentes, clubes de futebol, sociedades de amigos de bairro e igrejas, em que os educadores ficavam responsáveis pela preparação do terreno para a criação do círculo, isto é, faziam as visitas ao bairro, anunciavam os objetivos do trabalho pedagógico que se pretendia fazer e divulgavam em todos os espaços comunitários possíveis a notícia da possível realização dos cursos de alfabetização. A notícia corria rapidamente e, tão logo criados dois ou três círculos, era feito um levantamento temático entre os participantes, que era estudado por toda a equipe de coordenação e de educadores com o objetivo de tratar dos temas que organizariam o programa a ser discutido com os participantes do círculo. Havia a preocupação com os aspectos didático-pedagógicos, incluindo a utilização de todos os recursos de ensino possível, por exemplo, projetor de slides e gravador, o que para a época era o que de mais avançado havia em termos de recursos que poderiam ser colocados à disposição da educação (Freire, 1994).

O relato desses cuidados com o contexto permite a percepção da seriedade e da profundidade educacional com que os trabalhos eram realizados, voltando-se à construção de um currículo com base na cultura dos participantes.

Talvez uma das mais completas explicações sobre os Círculos de Cultura oferecidas por Paulo Freire esteja presente no livro Educação como prática da liberdade (Freire, 1983). Por isso consideramos fundamental também citá-la na íntegra, oferecendo ao leitor detalhes sobre as implicações de se utilizar aquele novo conceito no processo de alfabetização, que alterava várias outras dimensões da organização, diríamos, curricular do processo de ensino e de aprendizagem. Assim ele se expressou sobre eles:

Em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar do professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação

compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado (Freire, 1983:103).
(Grifos nossos.)

Os termos em destaque sugerem mudança significativa que justificam alterações não apenas nas práticas mas também na compreensão das ações dos sujeitos que participam do processo de ensino e de aprendizagem. Mesmo se compararmos tal proposta em relação à educação que acontece nos dias atuais, observamos que se trata de alternativa avançada tanto para hoje como, principalmente, para o contexto dos anos 60. Com isso fica fácil entender a reação das elites intelectuais e, mais tarde, econômicas e políticas, ao trabalho de Paulo Freire: por mais avançada que se considerasse, a elite brasileira era contrária, salvo raras exceções, àquelas propostas que contestavam a manutenção do status quo e incluía o povo no processo de reconstrução da cultura.

Além de abordarmos o que vem a ser Círculos de Cultura em Paulo Freire, precisamos esclarecer a sua visão de “cultura”. Ele se refere a um “conceito antropológico de cultura” que distingue dois mundos: o da natureza e o da cultura, e sua concepção de ser humano pressupõe o “papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens” (Freire,1983:108-9). Em seguida, apresenta a sua compreensão de Cultura:

A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A Cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. A democratização da cultura — dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto (Freire, 1983:109).

Como podemos observar, o conceito de cultura utilizado por Freire pressupõe uma dimensão altamente crítica dos membros participantes do Círculo de Cultura, ou seja, de todas as pessoas da sociedade, do povo, enfim, no sentido de que possuem todo o potencial para superar a “consciência ingênua” e alcançar a “consciência crítica”, desde que mediado pelo processo educacional. Nessa direção, percebemos a importância atribuída por Freire à escola e,

naquele contexto, ao Círculo de Cultura que, segundo ele propõe, substituiria inclusive o conceito de escola. Até porque, para Freire, a educação não se dá apenas no espaço formal de uma unidade escolar, numa escola oficial, de ensino regular, dentro de uma estrutura geralmente rígida que, via de regra, tende mais a conservar e reproduzir uma determinada cultura dominante em vez de reconhecer, sem subordinar, as várias culturas.

Desta forma, podemos concluir a preferência de Freire pelo termo Círculo de Cultura e não pelo possível “Círculo de Educação”, de acordo com o que nos provocamos a refletir. A cultura é mais ampla, transcende e supera a compreensão do que seja a própria educação, mas com ela se relaciona permanente, sem nunca dela dissociar-se, a não ser por uma atuação político-pedagógica, diríamos mais, ideologicamente situada, que vise a separar e dicotomizar cultura e educação.

Estamos considerando o Círculo de Cultura como espaço privilegiado para o que chamaremos de resgate das relações culturais, interculturais e, mais ainda, intertransculturais no espaço educacional, visando a uma radicalidade democrática que pretende a eliminação radical da exclusão que se dá em nossa sociedade, também pela educação. Nossa avaliação é de que a retomada, nas escolas, das atividades dos Círculos de Cultura, devidamente contextualizadas para a época que estamos vivendo e, portanto, ressignificadas, pode oferecer importante estratégia de construção de um currículo que leve em conta as diferentes culturas, cada vez mais presentes e evidenciadas nas escolas e em toda a sociedade.

O Círculo de Cultura favorece o incentivo e o estímulo à utilização e à expressão de diferentes formas de linguagem e representação da realidade, já que, conforme entendemos, a realidade pode ser explicada com base em diferentes níveis ou, melhor dizendo, na perspectiva de diferentes olhares, que se traduzem em práticas vivenciais e contextuais. O teatro, a música, a dança, o desporto são apenas algumas possibilidades que temos de exercitar essa multiplicidade de linguagem e de representações, porque representam expressividades humanas, sobretudo comunicacionais e sensíveis, que podem se utilizar, nos dias atuais, das novas tecnologias, como forma de ampliar o seu próprio alcance, seja no nível intrapessoal, seja no nível das relações entre diferentes sujeitos em diferentes espaços e dimensões.

Mas essas linguagens e representações, por sua vez, estarão associadas a cada uma das formas de organização curricular da escola ou em qualquer outra organização educacional, o que poderá alterar, por exemplo, “os dispositivos de poder disciplinar que caracterizam a estrutura e o funcionamento de instituições que tomam corpo a partir do século XII” (Fleuri, 1996:201).

Certamente esses caminhos dependem de um esforço organizativo coletivo. A sua concretização dependeria da manifestação de diversos sujeitos, no sentido de atualizar sua práxis e de criar novos espaços-tempos-pedagógicos, o que poderia contribuir para a mudança da escola e da educação que temos hoje, tornando a escola mais significativa na vida das pessoas que a frequentam e, por conseguinte, contribui para um novo olhar, não mais dicotômico nem apenas bipolar sobre toda a problemática e, diríamos, diante da complexidade inerente à vida humana e, por extensão, à construção humanizada do currículo da escola.

O Círculo de Cultura na perspectiva intertranscultural

Parafraseando Paulo Freire, diríamos que o currículo intertranscultural não é; o currículo intertranscultural está sendo.³ Ele nasce na educação intercultural, que pode se constituir numa diretriz essencial para considerarmos e orientarmos a discussão do currículo a partir da diferença cultural e dos seus desdobramentos pedagógicos, filosóficos, antropológicos, sociológicos, psicológicos, lingüísticos, políticos, econômicos etc. Ele surge das possibilidades evidenciadas por Paulo Freire, que nos incentiva a pensar numa escola curiosa — que valoriza a “subjetividade curiosa; prazerosa” — porque nos faz sentir “inteligentes, interferidores” e aprendentes, porque relacionais e seres da mudança.

Pensar no currículo intertranscultural significa tomar todos os cuidados para não correremos o risco de propor um currículo único, modelar. Isso porque ele se constrói na direção de um processo aberto, reflexivo, ético, dialógico, valorativo, criativo, ousado e complexo. Se ele não é e está sendo, teremos diante de nós, mais do que certezas curriculares, o necessário aprofundamento investigativo sobre os meandros do processo de ensino e de aprendizagem, incluindo-se aí todas as dimensões da organização do trabalho da escola, que estará sendo objeto de uma reflexão permanente, em diferentes espaços intertransculturais — salas de aula, corredores, pátio, salas-ambiente, todo e qualquer espaço interno ou externo da escola que permita uma reunião, um encontro entre as pessoas da escola e da comunidade, de forma que se sintam confortáveis e bem recebidas, espaços vários da comunidade, dos vizinhos da escola, das organizações governamentais, não-governamentais, empresariais e não-empresariais, que acreditam e lutam para que se possa construir uma educação intercultural e um currículo intertranscultural, instituições múltiplas que desejam criar uma escola melhor, da comunidade, do bairro, da vila, do planeta — por isso também os espaços virtuais — para que se possa

³ Originalmente Paulo Freire afirma: “O mundo não é; o mundo está sendo” (1997:83). Essa máxima de Freire encontramos no item 2.8. “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”, no seu livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

buscar, curiosamente, os diferentes sentidos que dão novos rumos para as ações escolares e educacionais como um todo. Enfim, pessoas e instituições que acreditam que “um mundo melhor é possível” e que possam contribuir para uma educação intercultural e, por conseguinte, para a construção do currículo intertranscultural.

Reafirmamos: o currículo intertranscultural pressupõe a educação intercultural, não prescinde dela e, diríamos mesmo, como a própria expressão que estamos criando o demonstra fisicamente ao fundir a interculturalidade e a transculturalidade (intertrans) fazendo de ambas mais do que a soma de suas características. No entanto, é oportuno esclarecer que, se algo temos para contribuir, ensinar ou aprender neste processo,

o que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação — singular ou coletiva — que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade (Bhabha, 1998:20).

No compasso do que estamos afirmando, os vários espaços intertransculturais acima referidos são os locais privilegiados para a realização dos Círculos de Cultura na perspectiva intertranscultural. Onde acontecem as experiências das trocas intertransculturais, onde as pessoas se reúnem intencionalmente, como seres humanos aprendentes e ensinantes que são e que, nesse movimento, dão ao lugar o sentido de “o lugar” e não de “qualquer lugar”. Trata-se de um lugar privilegiado porque pessoas, sujeitos individuais e coletivos⁴ autores e atores que se organizam, se relacionam, se contextualizam, trocam experiências “inter/multiculturais críticas” (Stoer), aprendem e ensinam culturas diferentes, reaprendem as suas próprias culturas, aprendem e reconstróem conhecimentos com base na aproximação da totalidade dos seus saberes, incluindo-se aí, necessariamente, os conhecimentos científicos acumulados historicamente, levando em consideração todas as manifestações das suas humanidades. O Círculo de Cultura é, para nós, esse lugar “de exploração coletiva do sentido da experiência vivida” (Galvani, 2000:10), onde se criam novos “entre-lugares” (Bhabha), novos textos, contextos e meta-contextos, tornando o currículo da escola mais significativo para alunos, professores e demais pessoas envolvidas diretamente ou envolvidas potencialmente.

⁴ A respeito de “sujeitos coletivos”, veja o livro de Jair Militão da Silva, *A autonomia da escola pública: a reumanização da escola* (1996).

Os Círculos de Cultura, na perspectiva intertransculturais, são ainda mais dinâmicos e funcionam de diversas formas, para diversos fins: são salas de aula, palcos, lugares de estudos, de encontro, de pesquisa, de realização de eventos populares e comunitários dos mais variados, de reuniões, de confraternização, de transcendência, de decisões coletivas e de organização dos diferentes trabalhos da escola. Eles são, assim, intertransculturais. Até porque é justamente nessas ocasiões citadas em que as pessoas buscam aprender, ensinar, reconhecer as suas subjetividades, objetividades, os seus traços multiculturais ou, pelo menos, evidenciar as condições contextuais em que se encontram e o nível das relações pessoais, intrapessoais, interpessoais e grupais que permanentemente estabelecem no encontro e no confronto de suas posições, diferenças e interesses. Nesse processo, surgem questões eventualmente nunca pensadas ou imaginadas pelos sujeitos que participam desse círculo, que colocam em dúvida as suas próprias identidades. Estamos diante de um novo espaço de encontro e de relações humanas no qual reconhecemos que a nossa identidade é, na verdade, plural, e que a complexidade da relação entre as culturas está presente em qualquer grupo social, porque a diferença mais evidente esconde outras diferenças não tão evidentes assim, que só aparecem num encontro e no estabelecimento de relações mais profundas.

Ao voltarmos o nosso olhar para a nossa identidade — que está sempre em processo — e para as identidades dos outros sujeitos e grupos com os quais convivemos, estamos estabelecendo e revisando quais são os desejos deles em relação às suas próprias expectativas diante do processo educacional do qual participam, mas agora levando-se em conta as suas origens culturais e as relações que, com base nelas, se estabelecem. Nesse diálogo, cada pessoa tem papel importante, já que traz uma herança cultural significativa, experiências e práticas, valores, características e formação específica para o exercício de suas funções, o que fazem com base nas identidades que também assumem, agora de forma diferenciada. Estamos no contexto de uma educação intercultural, na qual as relações se estabelecem entre pessoas concretas, de forma também muito perceptíveis.

A perspectiva do currículo intertranscultural permite o aprofundamento do trabalho escolar com base nas diferenças pessoais e grupais, nos seus respectivos contextos e meta-contextos. Supera, nesse sentido, as lógicas binárias, bipolares, excludentes, buscando no encontro entre as pessoas o reconhecimento também do que lhes é peculiar, reconhecível, próximo e que, portanto, dá segurança e reforça mutuamente as identidades individuais e coletivas.

A título de uma síntese provisória e tentando nos antecipar à pergunta sobre como trabalhar, “na prática”, com o Círculo de Cultura na perspectiva intertranscultural⁵, sugerimos

⁵ Conforme Padilha, tese de doutoramento, 2003.

os seguintes princípios e ações que orientam essa construção. Dessa forma, os encontros e as atividades desenvolvidas no Círculo de Cultura consideram a necessidade de:

1. Incentivar a pesquisa, a criatividade, a crítica, as vivências e convivências em grupo, em coletividade.
2. Criar espaços e atividades que estimulem as trocas culturais, multiculturais, interculturais e transculturais, visando à melhoria e à qualificação da participação dos sujeitos aprendentes e ensinantes na definição do currículo que se está vivenciando e construindo, incluindo-se aí os momentos de planejamento, de avaliação da avaliação do processo de ensino e aprendizagem.
3. Pensar a sala de aula como Círculo de Cultura, tornando a aula um encontro de trabalho, de relações e da criação de novos textos, contextos e meta-contextos.
4. Estimular a busca de respostas para os problemas da realidade na ação e na descoberta coletiva, no lúdico, na brincadeira, no incentivo à curiosidade e na explicitação e enfretamento dos conflitos e das contradições da práxis educativa e, concomitantemente, da práxis social.

Com base nesses pressupostos, nesses princípios e na indicação dessas ações, o Círculo de Cultura na perspectiva intertranscultural pode ser esse espaço privilegiado de ressignificação do processo educacional, contribuindo para a melhoria da ação didático-pedagógica do educador ou do coordenador dos debates e, principalmente, para uma educação voltada para a cidadania e para a emancipação do ser humano. Esse é o desafio que hoje se apresenta a todos/as os/as educadores (as) e demais pessoas que participam do processo educacional. Cada experiência é única e pode estimular outras tantas. Da mesma forma, cada Círculo de Cultura, na perspectiva intertranscultural, é também única e depende de cada educador para existir e para se renovar, num processo de ação-reflexão-ação altamente criador, transformador e mudancista.

BIBLIOGRAFIA

- BEISIEGEL, Celso de Rui. Política e educação popular. A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.
- BHABHA, Homi K. O local da cultura. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Freinet: Confronto com o poder disciplinar. In: ELIAS, Marisa Del Cioppo (org.). Pedagogia Freinet: teoria e prática. Campinas: Papirus, 1996.

- FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- _____. Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- _____. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.
- _____. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. Educação como prática da liberdade. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. Educação e atualidade brasileira. São Paulo: Cortez/IPF, 2001.
- _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. & BETTO, Frei. Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 1985.
- GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: 2.º Encontro Catalisador do CETRANS da Escola do Futuro da USP, Guarujá, de 8 a 11 de junho de 2000. 16p. Anais eletrônicos. Guarujá, 2000. Disponível em <http://www.cetrans.futuro.usp.br/encontro/catalisador/2encontro_catalisador/c-gavani> Acesso em 17. jan. 2003.
- PADILHA, Paulo Roberto. Currículo intertranscultural: por uma escola curiosa, prazerosa e aprendente. 2003. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- SILVA, Jair Militão da. A autonomia da escola pública: A re-humanização da escola. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Práxis).
- STOER, Stephen R. Educação inter/multicultural e reconversão dos processos locais de socialização. In: STOER, Stephen R. Soter; CORTESÃO, Luiza e CORREIA, José A. (orgs.). Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise. Porto: Afrontamento, 2001.
- STOER, Stephen R. & CORTESÃO, Luiza. Levantando a pedra: Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.