

DIVERSIDADE CULTURAL, EDUCAÇÃO E TRANSCULTURALISMO CRÍTICO – UM RASCUNHO INICIAL PARA DISCUSSÃO

Moisés de Melo Santana*

Sabemos hoje que as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultado sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Mesmo as identidades mais sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choque de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidades são, pois, identificações em curso.

(SANTOS, 1994, p.31)

Como a diversidade cultural brasileira vem informando os currículos escolares e a

produção de identidades? Somos paradoxalmente portadores da possibilidade de sermos **uno e diverso**; seres “incompletos” e “inacabados” que nos “completamos” e “acabamos” através da cultura.

Essa condição fantástica de sermos **uno e diverso** será o nosso ponto de partida. Segundo Geertz (1978), *um dos fatos mais significativos ao nosso respeito pode ser, finalmente, que todos nós começamos com equipamento natural para viver milhares de espécies de vida, mas terminamos apenas por viver uma espécie*. Tendo essa condição como um pressuposto, a multiculturalidade humana deverá ser compreendida como uma expressão daquilo que nos constitui ontologicamente. Somos seres portado-

* Professor adjunto e diretor do departamento de educação da UFRPE. É Doutor em educação pela PUC-SP e desenvolve pesquisa financiada pelo CNPQ sobre multiculturalismo,

etnicidade, diversidade cultural brasileira e educação. E-mail: moises.santana@pq.cnpq.br

res da possibilidade de nos produzimos diversamente. Essa possibilidade inscrita nos seres humanos, deve-se à complexidade e riqueza cognitiva que portamos. Ela permite ao ser humano habitar o planeta e produzir identidades de forma interativa e dinâmica, até em espaços aparentemente inóspitos e impossíveis de se viver.

Ora, essa possibilidade nos coloca diante da denominada *diversidade cultural humana*, dos processos pelos quais tal diversidade é produzida. Os processos produtivos das identidades e das diferenças na sociedade são realizados em circunstâncias históricas e socioambientais determinadas; envolvem relações de poder, sejam entre classes sociais, homens e mulheres, homens e natureza, judeus e palestinos, muçulmanos e cristãos, nordestinos e sulistas, negros e brancos, pobres e ricos, jovens e adultos, entre outras infinitas possibilidades de interações sociais assimétricas. Os diversos modos de ser nos colocam diante das reflexões sobre o multiculturalismo enquanto expressão desses processos constitutivos da vida humana no planeta.

Segundo Santos (2003), o termo **multiculturalismo** se tornou um modo de descrever as diferenças culturais em um contexto transnacional e global. Ainda segundo ele, a noção de multiculturalismo é controversa e crivada por tensões, sendo possível a sua utilização, simultânea ou alternada, para descrever realidades culturais múltiplas no mundo, como também, para anunciá-lo enquanto um projeto político cultural orientador de políticas de identidades. Nesse sentido, podemos perceber um universo variado de concepções e tendências em torno das perspectivas multiculturais.

Para Hall (2003), partindo de uma observação de Homi Bhabha, relativa à expansão do termo multiculturalismo de forma heterogênea e do "multicultural", como um significante oscilante, propõe-se a utilizá-lo, mesmo que continuamente interrogando-o. Aponta um conjunto de concepções no campo das perspectivas políticas multiculturais. O multiculturalismo conservador, o liberal, o pluralista, o comercial, o corporativo, o crítico ou revolucionário, reafirmando as tensões

existentes no interior das abordagens políticas que incorporam tal vertente analítica.

A formação sociocultural brasileira, diversa e complexa, emerge num cenário de mudanças que estão se processando no continente europeu. O colonialismo nasce no interior dessas transformações. O projeto colonial irradiou um conjunto de elementos que estruturaram profundas desigualdades sociais, étnicas, raciais no mundo ocidental. O racismo e as relações escravocratas foram produtos dessa engrenagem. Ora, a materialização dessas relações não foi linear, houve diferenças significativas na maneira como o escravismo se desenvolveu nesse período nos países do continente americano. A forma e a intensidade do escravismo brasileiro, por exemplo, tem peculiaridades que o diferencia dos demais países ou regiões da América. Ele durou quase quatrocentos anos e estruturou-se em todo o imenso território durante esse período. Outro aspecto, diz respeito à quantidade de escravizados vindos para o nosso país até 1850. Em alguns países da América do Sul, como Peru e Colômbia, a escravidão ficou circunscrita a determinadas áreas, mas, no Brasil, enraizou-se em toda a extensão territorial.

Moura (1989) afirma que importamos perto de 40% do total de 9.500,000 escravizados. Esses dados são superiores aos desembarcados nos Estados Unidos 6%, e "e bem mais do dobro dos que foram para a América Espanhola 18%, para o Caribe inglês 17% e para o Caribe francês 17%". A condição de senhor e escravo estruturaram a dinâmica das relações sociais ao longo dos séculos no Brasil. Os escravizados negros criaram várias e diferentes formas de resistência. Entre elas, temos a mais significativa e permanente, presente até os dias atuais que foram os Quilombos. A educação escolar brasileira é um elemento dessa trama formativa da sociedade brasileira, o modo como a nossa diversidade foi administrada ao longo dos séculos. Qual é a curricularidade subjacente a esse processo?

A escola e os currículos corporificam relações de força que ajudam a produzir identidades sociais prolongando várias das

Diversidade cultural, educação e Transculturalismo crítico – um rascunho inicial para discussão

Moisés de Melo Santana

relações de poder existentes na sociedade. Quando fazemos essas afirmações, não entendemos o currículo apenas como um conjunto de conhecimentos, mas como um artefato social e cultural que produz inclusões e exclusões.

Podemos afirmar que o nosso sistema escolar institucionalizou-se conflitivamente, a partir de uma perspectiva cultural que administrou a diversidade cultural brasileira desde uma perspectiva eurocêntrica. Os interesses predominantes da monocultura da cana-de-açúcar formataram, durante séculos, as instituições socioculturais brasileiras e a nossa escola é filha desses interesses. Podemos enumerar um conjunto de elementos, tanto no plano estrutural quanto no cotidiano das práticas pedagógicas, em qualquer nível de ensino, a fim de evidenciar tal afirmação, como por exemplo, os livros de história, geografia, a forma de organização do espaço físico escolar, o desconhecimento da história e culturas africanas, entre outros. Com isso, não estamos negando, nem desconsiderando, a existência de práticas e experiências em desenvolvimento, que apontam para outras direções.

A matriz cultural africana ressignificada no espaço colonial brasileiro desenvolve-se de forma diferente da cultura portuguesa. Podemos tomar como exemplo a música e a dança para imaginarmos as novas formas de produção cultural que estão se processando no interior da formação sociocultural brasileira. Os trabalhos de Tinhorão (1988, 1991) possibilitaram o acesso a um rico universo de informações. Em um desses trabalhos, o autor analisa os **cantos de trabalho** dos negros do campo e da cidade.

De acordo com Tinhorão (1988), na África Ocidental, o fato de todos os atos do dia reger-se por vontade sobrenatural levou os africanos a desenvolverem um complexo ritual que exigia, para diferentes ações, cantos e danças. As denominadas canções de trabalho porém, assumiram feições distintas na América, pelas próprias condições de trabalho vividas pelos escravizados.

Há uma espécie de divórcio entre a tradição africana e as inesperadas condições

de trabalho escravo, levando-os a re-elaborarem suas tradições e costumes. Sob a distinta e adversa situação, eles mantêm os cantos de trabalho, mesclando suas línguas com o português, possibilitando a própria ocultação do sentido daquilo que cantavam.

A música ocupava uma centralidade no cotidiano da vida do negro escravizado. Eles desenvolveram uma variedade de cantos de trabalho, talvez como forma de concentrar forças para as árduas tarefas e atenuar o sofrimento corporal. A música e a dança também estavam presentes nas festas e nas vivências religiosas, contudo muitas vezes eram reprimidas¹.

O que os portugueses chamavam genericamente de batuques, nos séculos dezoito e dezenove, começava a se delimitar, pois representava uma variedade de práticas religiosas, de lazer, de danças rituais, que pouco a pouco foram assumindo formas específicas e definidas.

A participação dos brancos e mestiços nesses *batuques* foi desenvolvendo um processo de elaboração cultural em que há uma mescla de elementos das culturas africanas com as européias possibilitando o surgimento de diversos gêneros musicais e de danças ao longo de nossa história: samba de umbigada, samba canção, samba choro, maracatu, maxixe, lundu, coco, capoeira, frevo, samba-reggae, entre outros.

Esse processo é central para entendermos o Brasil contemporâneo, está presente um passado-futuro da negritude brasileira. Será que essas questões têm alguma coisa a ver com os nossos currículos escolares? Com a relação entre corporeidade e educação?

Na nossa maneira de apreendê-las, essas questões podem nuclear algumas discussões fecundas e contribuir provocativamente no repensar práticas e concepções pedagógicas denominadas progressistas.

Esses elementos nos indicam a necessidade de recolocarmos novas questões em pauta. A provocação pós-moderna de reintrodução de uma *lógica nebulosa*, no interior das práticas educativo-culturais, é instigante pelas possibilidades de se traba-

lhar no entrejogo de certezas e incertezas que, segundo Assman (1996), constitui um aspecto importante no novo cenário epistemológico da educação.

Ao que Assman chama atenção com base em pesquisas de biocientistas, é que há na vida uma constante interpenetração de caos e ordem, equilíbrio. Nesse sentido, o autor aponta para a necessidade de uma *pedagogia plástica e sinuosa que incentive certezas operacionais e preserve incertezas sobre caminhos, para que sejam buscadas e não estejam predefinidas* (ASSMAN, 1996, p.17).

Ora, a partir dos anos 1970, tivemos um profícuo movimento no sentido de construir uma abordagem crítica no campo educacional. Podemos inclusive afirmar que, lentamente, tivemos a constituição de diferentes concepções educativas críticas, formuladas no interior das diversas práticas educativas, sindicais, nos movimentos sociais e nos cursos de pós-graduação, entre outros.

A produção crítica inicial esteve marcada pelo pensamento denominado reprodutivista, pela pedagogia freiriana da libertação e, posteriormente, pela abordagem gramsciana. Não era possível, no período, pensar em um projeto pedagógico crítico no seio da escola pública. A educação pública era analisada a partir de uma perspectiva que não apreende a conflitividade,

a concepção da educação apenas como imposição do 'arbitrio cultural' (Bourdieu e Passerom, 1975) ou como 'inculcação ideológica' (Althusser, 1974; Baudelot e Establet, 1971) ou seja, como reprodutora das idéias, valores e interesses da classe dominante é falsa, especificamente porque mascara a luta de classe e a conflitividade da ordem capitalista (SOUZA, 1987, p.174).

Esta concepção foi sendo superada já nos finais dos anos setenta². Paiva aponta uma questão que de fato será central durante a década de 1980: *Como pode ser a educação popular um instrumento de fortalecimento da sociedade civil*, (PAIVA, 1980, p. 79).

Nesse sentido propõe uma conceituação mais abrangente para a educação popular:

A educação popular não se restringe a ela, mas engloba toda educação que se destina às classes populares: a que se vincula ao movimento popular de forma direta, mas também a que é organizada pelo Estado, incluindo-se aí o ensino através do sistema de educação formal destinado a adultos e também à população em idade escolar (PAIVA, 1980, p.80).

Mesmo discordando da formulação, pois não vincula a educação popular a um projeto histórico social, esta colocação capta o grande desafio da educação popular nos anos 80-90: o aprofundamento do processo de democratização da sociedade brasileira e a ampliação da cidadania do plano formal para o econômico, social e político-cultural.

Acreditamos que há um aumento das tensões em torno do desenho predominante de administração da diversidade cultural brasileira. São vários os fatores que devem ser levados em conta para apreendermos essas tensões. Um deles refere-se aos complexos processos de redefinição identitária em curso no mundo, fruto das significativas mudanças que vêm acontecendo desde os finais dos anos cinquenta do século XX em diferentes planos da vida social. Essas transformações nos possibilitam formular um conjunto de perguntas à educação escolar.

Ora, formular perguntas, provocações, não quer dizer que tenhamos condições de respondê-las de imediato. Desejamos, nesse primeiro momento, nos aproximar dos problemas sugeridos nos perguntando: residem na instituição escolar, possibilidades de transformá-la num complexo institucional interativo, com flexibilidade para dialogar de forma mais dinâmica com outras formas de produção cultural, ou seja, abrir-se em um movimento profundo de reestruturação de sua própria institucionalidade?

É possível o currículo escolar ser imaginado como um espaço de confluência de saberes e epistemologias ausentes da escola? É possível que os corpos aprendentes possam produzir-se, diferente e prazerosamente, na busca de novos caminhos emancipatórios? Ou eles necessariamente são um espaço do mono,

Diversidade cultural, educação e Transculturalismo crítico – um rascunho inicial para discussão

Moisés de Melo Santana

do uno, da repetição, mesmo que incorporando, na forma de adereço, novos discursos, metodologias, todavia se mantendo inalterada a sua lógica? Quais as experiências efetivas desenvolvidas nos espaços escolares que indicam novos caminhos?

No caso brasileiro, a nossa apartação sócio-racial contribui para a produção de espaços antidialógicos. Pensamos que esses espaços antidialógicos aprofundam o processo de desconhecimento, de falta de interação entre os diferentes brasis. A nossa metáfora Os brasis não conhecem os brasis... sintoniza-se com esse aspecto. Apontamos a necessidade de aprofundarmos a discussão em torno de perspectivas pedagógicas que contribuam com a formulação de projetos formativos que efetivamente possibilitem o diálogo e o trânsito entre as diferentes matrizes culturais brasileiras. Esse diálogo poderá ocorrer sugestivamente a partir de uma perspectiva que redesenhe a maneira de perceber e de interagir, nos diferentes espaços educativos. Esses processos formativos mais abertos e criativos devem incorporar a diversidade biosociocultural como um princípio orientador de políticas culturais e curriculares.

Essa perspectiva exige, do ponto de vista metodológico, um revisitar crítico do próprio lugar do sujeito, suas histórias, memórias, afetos, a fim de poder *transitar* criticamente por outros lugares. Nesse sentido, o próprio lugar cultural do sujeito é colocado em questão. Essa abordagem não visa à eliminação dos lugares, mas procura potencializá-los. Parte do princípio que não há lugares que devam ser absolutizáveis. Essa perspectiva, contudo, metodológica não defende um relativismo generalizável, *em que tudo se equiva- le desde que se escolha o ponto de vista apropriado: o perspectivismo leva a indiferença e à renúncia a todos os valores* (TODOROV, 1999, p.304).

Essa abordagem impõe uma aproximação em diferentes planos, como também, um diálogo transversal, fecundo, produtivo, entre os brasis. Ela nos convida a conhecer os outros como forma de nos conhecermos. Denominamos de transculturalismo crítico essa

perspectiva formativa apontada anteriormente. Então, no nosso entendimento é necessário articular os conceitos de multiculturalismo, interculturalismo e transculturalismo.

O multiculturalidade é expressão da própria condição humana, ser uno e diverso, capaz de criar, a partir da complexidade cognitiva de que somos portadores, diversos modos de habitar o planeta. Os processos de produção desses modos culturais, contudo, são constituídos nas relações inter e intraculturais, somos um “interser”, essencialmente interativo, nos constituímos em interações, ou seja, os processos são interculturais. No entanto, a forma de lidar com os processos nos convida a pensar sobre as perspectivas formativas, as maneiras em que são administradas as relações inter e intraculturais. Nesse sentido, podemos afirmar que os processos institucionais formativos de produção de identidades expressam perspectivas, tendências, mesmo que elas não estejam explicitadas.

O transculturalismo crítico, no seu desenho e esboço inicial, concebe a diversidade biosociocultural, como um princípio formativo fundamental, pois expressa tanto a complexidade ecossistêmica quanto a condição ontológica humana, ser uno e diverso, portador de possibilidades e produtor de incompletudes culturais. Assim sendo, o diálogo é elemento central, estruturador. Ele exige abertura e conhecimento crítico sobre o outro. É impossível transitar de forma respeitosa sem abertura para dialogar. As relações temporais entre passado, presente e futuro devem ser repensadas, pois não produzimos linearmente a história. A perspectiva historiográfica benjaminiana pode contribuir com a elaboração desse esboço, rascunho metodológico.

É necessário, no entanto, levar em conta alguns elementos. Faremos isso inicialmente a partir de Munanga (1996), da sua formulação do Brasil como um mosaico cultural e linguístico.

Aos portugueses juntaram-se outros povos brancos da Europa, Ásia e dos países árabes. Esse fluxo migratório começa com os holandeses no Nordeste brasileiro no século XVII, culminando com as correntes

migratórias que, a partir de 1808, fixaram cerca de 5 milhões de indivíduos no país. Para Munanga, além dos portugueses, que gozavam de estatuto especial, outros grupos nacionais brancos compuseram tal mosaico: italianos, espanhóis, alemães, austríacos, russos, sírio-libaneses, poloneses, romanos, lituanos, ingleses, suíços, iugoslavos, franceses, húngaros, belgas, suecos, tchecos e judeus. A esses diferentes contingentes vieram juntar-se, no início deste século, os imigrantes asiáticos: chineses, coreanos, vietnamitas e japoneses.

Segundo Munanga (1996), a miscigenação foi uma característica marcante, desde o período colonial, em que brancos e índios, brancos e negros, índios e negros, deram origem a um contingente expressivo de mestiços. Tal condição nos coloca diante de uma enorme diversidade físico-biológica e cultural. Ora, a questão que se coloca, principalmente depois da independência e da abolição da escravatura, ou seja, integração jurídica dos ex-escravizados negros na sociedade, é a da formação de uma nação e de um povo. Essa problemática está ligada à questão da identidade nacional. A formulação de uma teoria do tipo étnico brasileiro, ou seja, como transformar essa pluralidade de raças, mesclas, culturas, valores civilizatórios, numa coletividade de cidadãos, numa nação, num povo. Foi entre a Independência, em 1822, e os anos trinta do século XX, que tivemos a definição da denominada identidade nacional brasileira.

Em 1930, as orientações raciológicas, do fim do século XIX, tornam-se obsoletas. É nesse contexto que surgem as elaborações freyrianas, que desloca o eixo de discussão, do conceito de raça para o de cultura. Munanga referenciando-se em Ortiz (1994) afirma que essa passagem permite um maior distanciamento entre o biológico e o cultural, eliminando um conjunto de dificuldades colocadas anteriormente com relação ao mestiço.

Para Freyre (1936), na sua obra clássica, **Casa Grande & Senzala**, a mestiçagem é vista positivamente, completando os contornos de uma identidade que vinha sendo de-

senhada. Freyre consolida o mito originário do triângulo racial brasileiro. O núcleo é a dupla mistura, ou seja, cruzamentos raciais e culturais, base para a elaboração do *mito da democracia racial*³.

Para Munanga (1996), tal perspectiva encobre os conflitos raciais, dificulta a tomada de consciência, pelas comunidades subalternas, de suas características culturais. *Essas características são 'expropriadas', 'dominadas', e 'convertidas' em símbolos nacionais pelas elites dirigentes.* Segundo esse mesmo autor, Freyre não considera as relações assimétricas de poder entre senhores e escravos, contexto de surgimento dos primeiros mestiços.

Para Munanga, mesmo diante de todas as perspectivas analíticas, não se pode negar empiricamente a posição dos negros e mestiços na estrutura social, econômica e política do Brasil. A categoria que serviu de base para a construção da identidade nacional, a *mestiçagem*, não conseguiu resolver os efeitos da hierarquização dos três grupos de origem e dos conflitos de desigualdade racial daí resultantes. Há no sistema sócio-racial brasileiro uma inteligência e eficácia, pois o mesmo é capaz de manter uma estrutura racista sem hostilidades abertas aos negros, como as encontradas em outros países. Essa condição, segundo Munanga, poderia ser explicada pela ideologia *profundamente assimilativa*. Assim, nós produzimos uma ideia de identidade mestiça que subordinou a expressão e produção da diversidade.

A construção da identidade nacional, tecida entre o final do século XIX e os anos trinta do século XX, vai sendo paulatinamente problematizada nos últimos vinte anos. É necessário, no entanto, realizar algumas mediações para situar, de maneira perspicaz, os problemas que envolvem as concepções relativas à produção de identidades culturais, nos anos noventa do século XX. Para pensar a década de 1990, no entanto, faz-se necessário recuperar a história dos conflitos passados, tal como apontou Goodson (1995), pois, senão, corremos o risco de deixar sem questionamento e sem análise uma série de priorida-

Diversidade cultural, educação e Transculturalismo crítico – um rascunho inicial para discussão

Moisés de Melo Santana

des, produtos culturais e hipóteses que foram herdadas e deveriam estar no centro das investigações e dos esforços teóricos e operacionais dos educadores.

A ideia de mosaico linguístico e cultural de nossa diversidade é extremamente importante, pois, em nosso entendimento, é preciso dar mais visibilidade a tal diversidade, problematizar radicalmente as tramas, os labirintos da constituição dessa diversidade.

Como a nossa diversidade cultural vem informando a construção social dos currículos? Somos um segundo 'Japão' fora do Japão; somos um segundo 'Líbano' (ou primeiro) fora do Líbano; somos, fora do continente africano, o maior país negro, só para fixarmos alguns exemplos: temos uma enorme diversidade linguística; são várias as línguas indígenas: o português do Brasil sofreu/sofre uma profunda influência do yoruba, todavia não o estudamos formalmente em nenhum curso de letras no Brasil.

Essas pontuações demonstram que o exame da história da diversidade cultural, seu processo constitutivo, conflitivo e sua relação com os processos educativos são essenciais. Contudo, além de ser uma tarefa de grande envergadura, é desafiadora, pois a mesma exige uma reapropriação crítica do nosso passado. Podemos voltar aos elementos da contribuição benjaminiana ao nosso esboço. Para Gagnebin, o método historiográfico benjaminiano deve à estética proustiana.

A mesma preocupação de salvar o passado porque este assume uma forma no presente graças à percepção de uma semelhança que os transforma os dois: transforma o passado porque este assume uma forma nova, que poderia ter desaparecido no esquecimento; transforma o presente porque este se revela como sendo a realização possível dessa promessa anterior, que poderia ter-se perdido para sempre, (...) (GAGNEBIN, 1994, p.16).

Para Gagnebin, se Proust personifica a força salvadora da memória, Kafka representa na filosofia benjaminiana, o tema do esquecimento. Para ela, Proust também representa, ardua-

mente, a tentativa de rememoração integral. Ela afirma ainda, que Kafka "instalou-se sem tropeços e sem lágrimas na ausência do sentido". Benjamin vê nessa qualidade, sua extraordinária modernidade, cruel e serena.

Para Benjamin, a obra de Kafka conta o processo de desagregação da tradição e desaparecimento do sentido primordial na modernidade. Para ele, *Kafka conta-nos com minúcia extrema, até mesmo com certo humor, ou seja, com uma dose de jovialidade* (BENJAMIN apud GAGNEBIN, 1994, p18).

Para a autora, se lêssemos as teses benjaminiana sobre a história, à luz dessas observações, veríamos o quanto Benjamin deve à estética proustiana.

Benjamin, em *Experiência e pobreza*, inicia o texto com uma parábola de um velho que revela aos filhos no momento da morte, a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos, todavia,

(...) os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra da região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro mas no trabalho (BENJAMIN, 1994, p. 114).

Ora, o choque de temporalidades pode produzir novos sentidos, rememorar fatos, juntar fragmentos, ressignificar experiências, visando inseri-la no fluxo da história, acordar silenciamentos que dormitam no passado, necessitando ser acordadas.

Para Benjamin, nada do que aconteceu pode ser considerado perdido para a história. Ora, ele está chamando a atenção para os elementos que podem ser negligenciados, e assim, estarem fadados ao esquecimento. Como esses elementos podem indicar pistas, sugerir caminhos para as práticas curriculares no interior da sociedade brasileira?

Acreditamos que repensar a educação escolar, a fim de contribuir efetivamente na construção de identidades policêntricas, é mexer profundamente com os nossos processos constitutivos, é desenhar e experimentar novas perspectivas formativas.

Podemos voltar ao tema formulado e, concluindo, dizer que construir um Projeto Político-Pedagógico que tenha a diversidade como um foco formativo é essencial para a consolidação de uma mentalidade antirracista, antissexista, anti-homofóbica, iguali-

tária formal e substantivamente. Para tal, será necessário reinventarmos profundamente as instituições formativas no interior da sociedade brasileira. Esse será um dos grandes desafios civilizatórios que teremos que enfrentar.

Diversidade cultural, educação e Transculturalismo crítico – um rascunho inicial para discussão

Moisés de Melo Santana

Notas

¹ O ex-governador de Pernambuco escreve sobre as manifestações (música/dança) negras (...) o certo seria reprimir uns (os bailes que entendo serem de total reprovação são aqueles que os pretos da Costa da Mina fazem as escondidas, ou em cazas ou roças com huma preta mestra com altar de Ídolos [i.e., com ialorixá e peji] e liberar os outros. E assim realmente aconteceu, uma vez que, logo após tomar conhecimento desse parecer do Conde Pavolide, de 10 de Junho, o ministro Martinho de Melo, Já a 4 de julho daquele mesmo ano de 1780, enviava ao governador de Pernambuco um aviso ordenando-lhe a parte de sua magestade 'não permitisse as danças superticiosas e gentílicas', mas quanto às demais 'dos pretos, ainda que pouco inocentes podiam ser toleradas, com o fim de evitar-se com este menor mal outros males maiores, devendo contudo usar de todos os meios suaves, que a sua prudência lhe sugerisse, para ir destruindo pouco a pouco um divertimento tão contrário aos bons costumes. COSTA Apud TINHORÃO, 1995, 44).

² O retorno de Paulo Freire, depois de quinze anos de exílio, acedeu a chama da esperança em uma prática pedagógica emancipadora. Organizada pelo professor Carlos Rodrigues Brandão, é publicada em 1980 A questão política da educação popular. Essa coletânea apresenta uma amostra das experiências e reflexões realizadas nesse campo por sete educadores, entre eles, Paulo Freire, Vanilda Paiva e Silvia Maria Manfredi, cujo artigo constitui uma releitura da educação popular no Brasil a partir de Antônio Gramsci. Realizando a crítica de trabalhos, cuja ótica privilegiava a reprodução das relações sociais de produção (...)" (SAMPAIO, 1994, 40).

³ Somos um povo misturado, portanto miscigenado e acima de todas as diversidades biológicas e culturais que dificultariam nossa união e nosso projeto enquanto nação e povo; somos uma democracia racial porque a mistura gerou um povo acima de todas as suspeitas raciais e étnicas, um povo sem barreiras e sem preconceito (MUNANGA, 1996, p.190).

Referências Bibliográficas

- BENJAMIN, Walter. *Sobre o conceito de história*. In: "Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura". 7ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v.1)
- _____. *A doutrina da semelhança*. In: "Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura". 7ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v.1)
- GAGNEBIN, Jeanine Marie. *Origem, original, tradução*. In: "História e narração em W. Benjamin". São Paulo: Perspectiva: FAPESP: Campinas, São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1994. (Coleção Estudos:142).
- _____. *Prefácio – Walter Benjamin ou história aberta*. In: BENJAMIN, Walter. "Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura". 7ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v.1)
- GEERTZ, Clifford. *Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura*. In: "Interpretação das Culturas". Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem. In: "A interpretação das culturas". Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- HALL, Stuart. *A questão multicultural*. In: "Da diáspora – identidades e mediações culturais". Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: Unesco, 2003.
- MCLAREN, Peter. *Pós-colonialismo e pedagogia*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). "Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos". Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- _____. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MOURA, Clóvis. *História do negro no brasileiro*. São Paulo: Ática, 1989.
- MUNANGA, Kabengele. *Mestiçagem e experiências interculturais no Brasil*. In: SCHAWARCZ, Lilia Moritz, REIS, Leticia de Souza (orgs.) "Negras imagens". São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996. *O anti-racismo no Brasil*. In: MUNANGA, Kabengele (org.). "Estratégias e políticas de combate à discriminação racial". São Paulo: Edusp/Estação Ciência, 1996.
- _____. *As facetas de racismo silenciado*. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz e QUEIROZ, Renato da Silva (org.). "Raça e diversidade". São Paulo: Estação Ciência: Edusp, 1996.
- ORTIZ, Rentato. *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SANTOS, B.S(org.) *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SANTANA, Moisés de Melo. *OLODUM: curricularidade em ritmo de samba-reggae – carnavalizando a educação*. São Paulo: PUC/SP. (Tese de Doutorado). 2000.
- TINHORÃO, José Ramos. *Pequena história da música popular – da modinha a lambada*. 6ª. ed. São Paulo: Art Editora, 1991.
- _____. *Os sons negros no Brasil*. São Paulo: Art Editora, 1988.
- TODOROV, Tzvetan. *A profecia de las Casas*. In: "A conquista da América: a questão do outro". 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- TURNER, Victor W. *Liminaridade e "communitas"*. In: "O processo ritual: estrutura e anti-estrutura". Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1974.