
CULTURA E EDUCAÇÃO: DIVERSIDADE E MULTICULTURALIDADE NOS DIFERENTES ESPAÇOS SOCIAIS

*CULTURE AND EDUCATION: DIVERSITY AND MULTICULTURALITY IN DIFFERENT
SOCIAL SPACES*

*CULTURA Y EDUCACIÓN: DIVERSIDAD Y MULTICULTURALIDAD EN DISTINTOS
ESPACIOS SOCIALES*

Frederico Alves Lopes
E-mail: frederico.lopes@uemg.br
Universidade do Estado de Minas Gerais

RESUMO

Educação e cultura são dois lados da mesma moeda. Neste ensaio, propõe-se um diálogo entre essas duas esferas da vida social, que são propedêuticas na formação de sujeitos e sociedades. A partir de experiências concretas que efetivam o diálogo entre as duas áreas busca-se conceituar cultura e educação. Conclui-se a partir da reflexão sobre o papel da diversidade cultural nos processos educacionais e a importância das pedagogias periféricas para a multiculturalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura. Educação. Pedagogias Periféricas. Multiculturalidade.

ABSTRACT

Education and culture are two sides of the same coin. In this essay, a dialogue between these two spheres of social life, which are preparatory in the formation of individuals and societies, is proposed. Based on concrete experiences that realize the dialogue between the two areas, the aim is to conceptualize culture and education. The essay concludes with a reflection on the role of cultural diversity in educational processes and the importance of peripheral pedagogies for multiculturalism.

KEYWORDS: Culture. Education. Peripheral Pedagogies. Multiculturalism.

RESUMEN

La educación y la cultura son dos lados de la misma moneda. En este ensayo, se propone un diálogo entre estas dos esferas de la vida social, que son propedéuticas en la formación de individuos y sociedades. A partir de experiencias concretas que efectúan el diálogo entre las dos áreas, se busca conceptualizar cultura y educación. El ensayo concluye con una reflexión sobre el papel de la diversidad cultural en los procesos educativos y la importancia de las pedagogías periféricas para la multiculturalidad.

PALABRAS CLAVE: Cultura. Educación. Pedagogías Periféricas. Multiculturalidad.

INTRODUÇÃO

Podemos diferenciar o ser humano do restante dos animais de diversas maneiras, contudo, aqui focamos em dois elementos fundantes: cultura e educação. Cultura, como nas ideias do antropólogo Lévi-Strauss (1908-2009), o arcabouço da condição humana, nossa produção de símbolos, signos, tabus e regras. E educação, como nas palavras do educador Paulo Freire (1921-1997), esse ato de nos fazer e refazer, enquanto gente realizando a leitura da palavra, e também, a leitura do mundo.

Cultura e educação, deste modo, são propedêuticas da humanidade, estando os dois elementos em permanente troca e conexão. Posto que, a educação pode ser compreendida como uma prática cultural, do modo que o desenvolvimento da cultura também se processa educacionalmente. Aqui neste ensaio proponho um diálogo entre *culture e educare*.

Culture (inglês) é a soma dos termos *kultur* (alemão) e *civilisation* (francês). No ano de 1871, o antropólogo Edward Tylor (1832-1917) cunhou o termo *culture*, afirmando pela primeira vez o significado próximo do conceito de cultura como conhecemos atualmente: “[...] todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (Tylor *apud* Laraia, 1986, p. 25).

Tylor (*apud* Laraia, 1986) relaciona essa definição de cultura com a educação, derrubando a tese da aquisição inata transmitida biologicamente, pois que a cultura é produzida, adquirida, transmitida e ensinada por membros de uma sociedade. Assim, é impossível existir cultura sem educação, ou o inverso, educação sem cultura.

Encontra-se aqui a segunda margem do rio: *educare*. *Educare*, termo advindo do latim, formado pelo prefixo *ex* mais *ducere*, significando “conduzir para fora”, “guiar para o mundo” ou, em termos socráticos, “trazer à luz a ideia”.

A necessidade educacional está em guiar para o mundo, pois somos seres sociais, membros de uma sociedade, e para viver como tal, aprendemos conhecimentos, crenças, artes, ética, leis, costumes e hábitos, enfim, a cultura que compartilhamos com os demais. “Em 1871, Tylor definiu cultura como sendo todo o comportamento *aprendido*, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética, como diríamos hoje” (*apud* Laraia, 1986, p. 28). Somente existe cultura porque a aprendemos, e somente a aprendemos através de processos educacionais.

A educação pode ser entendida como um amplo processo, constituinte da nossa humanização, como nas palavras de Brandão (1981, p. 10), “a educação é, uma fração do modo de vida de grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura,

em sua sociedade”.

Ruth Benedict (1887-1948), antropóloga estadunidense, em seu livro “O crisântemo e a espada”, escrito em 1946, no qual ela analisa a sociedade japonesa, afirmou que a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo (Benedict, 2006). E essa lente só é diferente de indivíduo para indivíduo, sociedade para sociedade, de povo para povo, de nação para nação, através da transmissão educativa. É o que alguns estudiosos da área da antropologia chamam de endoculturação: “[...] o comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado, de um processo que chamamos de endoculturação” (Laraia, 1986, p. 20). Um menino e uma menina, por exemplo, eles “[...] agem diferentemente não em função de seus hormônios, mas em decorrência de uma educação diferenciada” (*idem*). O termo utilizado por pedagogas e pedagogos é processo de ensino-aprendizagem.

Stuart Hall (1997), por sua vez, relembra os preceitos weberianos, afirmando que nós, seres humanos, somos “seres interpretativos, instituidores de sentido”. Pois que, a “ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam.” Em razão “dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros.” Os sistemas ou códigos de significado orientam nossas ações, dando sentido à elas. “Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas ‘culturas’”. Deste modo, os sistemas de significados, devem ser aprendidos e incorporados pelos seres sociais, em um processo educacional-cultural.

O mote desse ensaio é, de forma singela, contribuir para a aproximação entre estudos culturais e educacionais e reatar uma possível parceria entre antropólogos/os e pedagogas/os, apontando experiências que contribuem para esse diálogo, dando ênfase, a partir de práticas concretas, da importância das pedagogias periféricas para a construção da multiculturalidade.

CULTURE - EDUCARE

Juarez Dayrell, antropólogo e educador mineiro, sublinha o caráter dialógico entre cultura e educação. No livro “Múltiplos olhares sobre educação e cultura” (1996), ele organiza diversos textos sobre a interconexão entre os dois elementos, que estão imbricados de tal forma na produção social, que formam dois lados da mesma moeda. Em um capítulo específico, intitulado “A escola como espaço sociocultural”, Dayrell (1996) teoriza a escola não somente

como instituição educacional, mas também como espaço de produção sociocultural. Em suas palavras, “falar de escola como espaço sociocultural implica assim resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui enquanto instituição” (Dayrell, 1996).

O pedagogo Miguel Arroyo, caminha em sentido semelhante. Rompendo com o psicologismo individualista que perdurou na educação – sobre influência, sobretudo, do filósofo Immanuel Kant –, Arroyo (2012) salienta o caráter social da educação, seu desenvolvimento coletivo, juntamente com seu aspecto cultural. Na obra “Outros Sujeitos, Outras Pedagogias”, o educador contemporâneo afirma: “os subalternos educam a escola”, pois que, com suas culturas, seus saberes e suas histórias, eles interrogam a sociedade, o estado e a instituição escolar. A escola precisa se reinventar para atender as novas demandas e desafios, pois que, como nos adverte Rosyane Trotta (2022), ao analisar as pedagogias periféricas, “nos últimos anos, os movimentos de organização social e as políticas de inclusão trouxeram para o primeiro plano a discussão sobre os corpos não hegemônicos”.

Um dos novos desafios, teórico e prático, é a questão da diversidade. Com a busca da universalização da educação básica, a escola sentiu seu público cativo se alterar. Para além da tradicional classe média, os oprimidos – para usar a terminologia de Freire – também passaram a demandar políticas de educação. A partir da segunda metade do século XX, intensificando-se no século XXI, a diversidade ocupa a escola, sobretudo as culturas periféricas.

O desafio da diversidade se apresenta como novo, mas o debate é mais antigo do que parece. Georg Simmel (1858-1918), sociólogo alemão, afirmou que se o século XVIII pode ser caracterizado pela busca da igualdade, o século XIX se constituiu pela busca da diferença. No ensaio “As grandes cidades e a vida do espírito”, escrito no início do século XX, Simmel (2005 [1903]) pontuou: “Os problemas mais profundos da vida moderna brotam da pretensão do indivíduo de preservar a autonomia e a peculiaridade de sua existência frente às superioridades da sociedade, da herança histórica, da cultura exterior e da técnica da vida”. E a tentativa de preservar peculiaridades culturais não perpassa somente indivíduos, mas também povos e coletividades inteiras.

Desde a antiguidade, os filósofos tentam compreender e explicar as diferenças culturais. A discussão sobre o dilema da conciliação da unidade biológica e a extensa diversidade cultural perpassou as reflexões de variados pensadores ao longo da história, permanecendo o dilema ainda hoje. Confúcio, quatrocentos anos antes de Cristo, afirmara: “A natureza dos homens é a mesma, são seus hábitos que os mantêm separados”. Jesus, por sua vez, também conclamou a unidade, pois apesar das diferenças, “somos todos irmãos”.

Voltando um pouco mais no tempo, em contexto diverso, lembremos de Epicuro, o “Filósofo do Jardim”, que na sombra das plantas e árvores, por volta de 300 a. C, formava

diálogos – filosóficos, culturais e educacionais – com uma ampla diversidade de sujeitos: transeuntes, trabalhadores, mendigos. Vale dizer, nos seus jardins, ele foi o primeiro a aceitar mulheres para filosofar. E apesar das distinções, Epicuro afirmou que “todos somos feitos de átomos, o corpo e a alma”.

O filósofo Montaigne (1533-1575) foi um dos primeiros a aplicar o que conhecemos por relativismo cultural, não se espantando com a prática canibalesca dos povos Tupinambá: “Cada qual considera bárbaro o que não se pratica em sua terra”. E através de muitos relatos de viajantes, finalizou a descrição dos costumes desse povo Tupi ironizando: “Tudo é interessante, mas, que diabo, essa gente não usa calças”.

“Conhecer é poder”, exclamou Francis Bacon (1561-1626). Assim, os subalternos, rompendo com o colonialismo, também anseiam pelo poder do conhecimento. E além, os movimentos e coletivos populares se reconhecem como “sujeitos de conhecimento, de valores, culturas, sujeitos de processos de humanização/emancipação” (Arroyo, 2012, p. 25). Deste modo, as camadas populares demandam ir à escola para aprender, mas também para ensinar. São outros sujeitos, trazendo outras pedagogias.

Entretanto, os problemas da educação não se esgotam com a escola, pois ser necessário, como defende Epicuro, estar no mundo, trazer o mundo para dentro do jardim. Assim que, estando no mundo, novos sujeitos passam a demandar o reconhecimento de suas culturas e saberes, salientando um projeto multicultural horizontal, propondo pedagogias outras, para além das hegemônicas, através de práticas culturais periféricas (Trotta, 2022).

A multiculturalidade, atualmente, é a luta pelo reconhecimento social, posto que dentro de uma mesma sociedade existem diferentes grupos culturais. Diferenças raciais e étnicas, de gênero, linguísticas, religiosas, culinárias, enfim, distintas visões de mundo, dentro de uma mesma sociedade, como a brasileira, por exemplo. E dessa miscelânea cultural surgem conflitos e disputas, hierarquias e tentativas de exclusões. Contudo, o debate é mais complexo, e não existe uma definição unilinear do conceito de multiculturalidade. De forma geral, na bibliografia europeia, o multiculturalismo é visto como justaposição de várias culturas em uma mesma sociedade, por exemplo uma escola na cidade de Paris, onde uma mesma sala de aula pode comportar estudantes ateus, muçumanos, católicos, judeus, budistas. Já na literatura anglo-saxônica, costumeiramente o multiculturalismo é um termo amplo que trata de diversos paradigmas de intervenção social e educativa. Nos estudos decoloniais, por sua vez, sobretudo latino- americanos, o multiculturalismo é analisado pela hierarquização cultural presente no continente, formada historicamente pela colonização e escravização dos povos originários e africanos. Sintetizando, para os professores Morante e Gasparin (s.d., p. 5), “a educação só apresenta-se como multicultural no momento em que, se põem em ação na escola certas escolhas

pedagógicas que representem em seus conteúdos e métodos a diversidade cultural do público ao qual se dirige”.

Neste contexto, afirma a pesquisadora Karla Pádua (2018) – investigando a educação e a cultura entre os povos Pataxó –, que a partir da década de 1980, a noção de multiculturalidade e interculturalidade ganha força, com uma busca de diálogo produtivo e igualitário entre culturas diferentes.

Indígenas, quilombolas e demais membros das camadas populares, juntos, formam uma voz que apregoa o direito à diferença, ao mesmo tempo que lutam pela igualdade de direitos, entre eles o acesso a políticas de educação e reconhecimento cultural. Pois, vale salientar que a luta não é só por diversidade, mas também por igualdade, lembrando os ensinamentos da professora Inês Teixeira: “diversidade sem igualdade é perpetuação das desigualdades” (Informação verbal)¹. Não podemos cair no discurso edfílico de romantizar as pobreza sociais. Como educadores/as temos o dever ontológico de valorizar as diversidades e combater as desigualdades. Assim, os movimentos sociais atuam em duas frentes, o direito de serem singulares, mas com direitos iguais: “as pessoas e os grupos sociais tem o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (Santos, 2003).

A seguir veremos algumas experiências que buscam criar possibilidades multiculturais na educação, buscando a igualdade no acesso à educação e pontuando a diversidade como enriquecedora do processo educacional.

EXPERIÊNCIAS MULTI (CULTURAIS – EDUCACIONAIS)

A busca multicultural ganha força. Desta maneira, novas políticas são postas em prática. Vale salientar, a título de exemplo, a Lei 10639/03 (BRASIL, 2003) e a Lei 11645/08 (BRASIL, 2008), que determinam o ensino das histórias e culturas afro- brasileira, africana e indígena nas escolas brasileiras. No mesmo sentido, com base na multiculturalidade existente no país, buscando a valorização da diversidade, surgem novos cursos nas universidades públicas, como a Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI) e a Licenciatura Educacional do Campo (LeCampo), ambos ofertados na Universidade Federal de Minas Gerais, por exemplo.

Educação do Campo e Educação Indígena são hoje dois movimentos que encabeçam a

¹ Professora Inês Teixeira proferiu essas palavras durante orientação na Faculdade de Educação da UFMG, durante o ano de 2014.

luta por políticas que levem em conta a especificidade desses sujeitos – indígenas, quilombolas e camponeses - e a valorização da diversidade no campo educacional, trazendo pedagogias/culturas periféricas para o interior das instituições de ensino. A Educação do Campo, como movimento social, acadêmico e político, reivindica a reapropriação dos espaços escolares pelos povos camponeses, para além de tensionar com o papel reprodutor da escola, e apresenta formas e práticas de territorialização camponesa da escola. Pois, não podemos desistir de disputar uma das poucas políticas públicas que atendem os povos subalternizados historicamente.

Na Educação Indígena, podemos citar a experiência educativa na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG, Unidade Cláudio), que busca contribuir na construção de um Currículo Intercultural na Escola Estadual Indígena Caxixó Taoca Sérgia, do povo Kaxixó, na Aldeia Capão do Zezinho, no distrito de Ibitira, município de Martinho Campos, MG. Coordenado pelo Professora Regina de Moraes, o projeto de extensão conta com a colaboração de professores e estudantes do curso de Pedagogia da UEMG Cláudio, além de professoras da escola indígena, estudiosos e militantes indigenistas, e de membros da Secretaria de Educação de Minas Gerais. Em fase de desenvolvimento, o projeto busca realizar atividades que possibilitem refletir sobre o currículo existente atualmente e o currículo almejado da escola indígena, levantando pistas para a uma construção intercultural.

Vale salientar que a interculturalidade/multiculturalidade², neste projeto em questão, não é somente teórica, mas também prática, pois como aponta a pesquisadora Kátia Pádua (2018), não existe uma definição única sobre o conceito de interculturalidade e multiculturalidade, emergindo uma gama de definições após os debates antropológicos a partir da década de 1980. Assim, junto com os Kaxixó, busca-se construir um diálogo intercultural, diálogo este entre universidade e aldeia.

Não obstante, de uma forma geral, podemos definir que a educação intercultural, para fins didáticos, pode ser entendida nos moldes apontados pelo pensador Hopenhayn (2009),

[...] tempos e espaços escolares voltados para a investigação de temas importantes para a vida comunitária e para a explicitação, valorização e preservação de saberes próprios que se alternam com tempos e espaços dedicados à aquisição de ferramentas para viver no mundo moderno e produção de conhecimentos contemporâneos, que ajudam a compreender e a agir no tempo presente (Hopenhayn, 2009).

² Para um debate entre definições de interculturalidade e multiculturalidade ver “Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade”, de Lisette Weissmann (2018). Ou ainda “Interculturalidade e multiculturalismo: a construção de um caminho para a coexistência dialogante de duas culturas minoritárias (quilombolas e pomeranos) no estado do Espírito Santo”, de Elias Freitas e Petruska Ferreira (2014).

O Programa Encontro de Saberes, por sua vez, desenvolvido interinstitucionalmente na UEMG, é um desses projetos que busca relacionar os saberes científicos com os saberes tradicionais, em um processo de reconhecimento e valorização de mestras e mestres do saber popular, especialmente comunidades tradicionais, indígenas e afrodescendentes. Em documentos divulgados pelo próprio Programa, afirma-se que ele é “composto por ações e projetos que estabelecem uma interface entre o ensino, a pesquisa e a extensão, tendo como elemento central a realização de seminários, oficinas, cursos de extensão e disciplinas em parceria com mestras e mestres do saber popular” (Encontros de Saberes, 2021).

Programa semelhante é desenvolvido também na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), intitulado “Saberes Tradicionais”. Com perspectiva análoga, ao valorizar outros conhecimentos advindos de povos e comunidade diversas, busca-se “abrir a universidade a experiências de ensino e pesquisa pluriépistêmicas” (Saberes Tradicionais, 2021, n. p.), valorizando culturas e pedagogias periféricas em um processo de disputa hegemônica.

Nego Bispo, intelectual e lavrador quilombola, “morador do Quilombo Saco- Curtume, localizado no município de São João do Piauí. Militante de grande expressão no movimento social quilombola e nos movimentos de luta pela terra” (Brasil de Fato, 2019), disse certa vez em uma palestra na Faculdade de Educação da UFMG, que os saberes dos quilombos são “orgânicos”, diferente do saber “sintético” que as universidades produzem. O primeiro se constrói no diálogo das confluências, é resolutivo, prático, coletivo e generoso. A universidade, institucional e colonial, fundamenta-se em saber teórico, individual, verticalizado, enfim, egoísta. Nas suas palavras, a educação “tem que ir pelas confluências, pelo diálogo, pela conversa, rodando - seja na capoeira, no terreiro ou no samba” (Informação verbal).

Dona Tereza Amarília Flores caminha em sentindo semelhante. Rezadeira e liderança Guarani Kaiowá no Tekoha Guaiviry – Retomada Territorial –, “Mestra e Doutora nos saberes e fazeres do povo Kaiowá, formou-se junto com seu companheiro, o xamã Nãnderu Valdomiro Flores (falecido em 2016), com quem teve 10 filhos” (Saberes Tradicionais, 2021, n. p.). Ela ministrou aulas, palestras e cursos dentro do Programa Saberes da Terra, desenvolvido na UFMG em 2017 e 2018. Em uma aula de Saberes Tradicionais na universidade, ela afirmou que a retomada de Terra Guaiviry, no atual Mato Grosso do Sul, é a base da educação de seu povo, pois que “a luta educa”, e a vitória vem dos cantos e das rezas, que são pedagógicos e educativos, ensinam ao mesmo tempo que protegem.

Maria da Gloria Tupinambá, por sua vez, “liderança do povo Tupinambá da Serra do Padeiro, no sul da Bahia, e mãe de dez filhos” (Saberes Tradicionais, 2021), em palestra proferida na UFMG no ano de 2018, dentro do Programa de Formação Transversal, protestou

afirmando que os intelectuais brancos para “ensinar deveriam saber”: saber a história e cultura do branco, mas também a cultura e história indígena e africana, já que o “negro é um índio da África” (Informação verbal).

Os quilombolas, indígenas e camponeses vão para a universidade e a escola. Mas não vão somente para estudar e aprender, posto que vão também para ensinar. Nessas idas e vindas multiculturais, eles afirmam: “a escola não é o único espaço produtor do conhecimento”, ainda que seja um importante *locus* de produção do conhecimento, além de reprodutor e questionador do *status quo*. O quilombo, a aldeia e a roça também produzem saberes, práticas e conhecimentos. Daí que educação é muito mais amplo que escola e universidade, pois envolve uma infinidade de outros espaços sociais, e no questionamento da cultura e educação hegemônicas, são desenvolvidas pedagogias periféricas.

NOTAS PARA CONCLUIR

A centralidade da cultura é uma dimensão global, como afirma o antropólogo jamaicano Sturt Hall (1997, p. 27), posto que nas últimas décadas do século XX tem ocorrido “uma revolução do pensamento humano em relação à noção de “cultura” [...] Nas ciências humanas e sociais, concedemos agora à cultura uma importância e um peso explicativo bem maior do que estávamos acostumados”. Stuart Hall explora como a cultura tem se tornado um fator central na compreensão das mudanças sociais e políticas contemporâneas, argumentando que a cultura não é apenas um reflexo das transformações sociais, mas também um motor dessas mudanças.

No século XX, vem ocorrendo uma “revolução cultural” no sentido substantivo, empírico e material da palavra. Sem sombra de dúvida, o domínio constituído pelas atividades, instituições e práticas culturais expandiu-se para além do conhecido. Ao mesmo tempo, a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais (Hall, 1997, p. 17).

A cultura e a educação estão em debate, prático e teórico, com a diversidade das extensas maiorias - cunhadas erroneamente de minorias - enfrentando a cultura e os modos da instituição escolar dominantes, demandando não somente reconhecimento multicultural, mas também outras formas de ser e estar no mundo. Como afirma Ailton Krenak (1996, p. 94), “a atribuição da educação indígena é indígena”. Reconhecer a autodeterminação dos povos é um

passo inicial no processo de construção multicultural.

Neste ensaio, construiu-se uma ponte entre os estudos antropológicos e os pedagógicos, numa tentativa de lançar luz para todos/as aqueles/as que buscam trabalhar com educação e cultura, seja na escola ou em outros espaços sociais. Nosso percurso foi de apresentar experiências concretas onde a diversidade é tratada não como problema, mas como um bem primordial, com possibilidades multiculturais de valorização da diversidade e da igualdade, sem exclusões.

Como vimos, a escola e a universidade têm muito que aprender – e ensinar – com os quilombos, as aldeias e as roças camponesas desse Brasil afora. Posto que, como afirma Osowski (2010, p. 99), “[...] todos, letrados ou iletrados, são fazedores de cultura, criam e recriam condições que os tornam sujeitos críticos, respondendo pela reflexão-ação- reflexão à curiosidade epistemológica. Deste modo, “é assim que a vida vai sendo criada e recriada por homens e mulheres que aceitam e respondem aos desafios” (Osowski, 2010, p. 99).

Nossa tese central é que existe um imbricamento entre os processos educacionais e culturais, um retroalimentando o outro. Advogamos a favor de que pedagogos/as e antropólogos/as trabalhem mais próximos, levando em consideração a produção e a prática do que poderíamos chamar de Antropologia da Educação ou Pedagogia da Diversidade. Inclusive o patrono da educação brasileira tinha em mente e coração, o laço estreito entre a *educare* e a *culture*, posto que a cultura é entendida por ele “[...] como *aquisição* sistemática da experiência humana” (Freire, 1980, p. 109). E essa aquisição só é possível por processos educacionais diversos, passados de gerações a gerações.

Educação e cultura, tal como proposto, são processos humanos e indissociáveis, não obstante, é preciso questionar o modo de produção cultural e educacional vigente, hierarquizado, que legitima os modos hegemônicos, subalternizando pedagogias outras, ditas periféricas (Trotta, 2022). Os saberes da terra apresentados neste texto, oriundos de camponeses, quilombolas e indígenas, se constituem em pedagogias e culturas periféricas, que apontam para uma construção contra hegemônica, de transformações coletivas, horizontais e dialógicas, como defende Nego Bispo. Vale salientar, em outras palavras, a crítica de Catherine Walsh (2009), onde a interculturalidade somente tem valor em si, “quando assumida de maneira crítica, como ação, projeto e processo que procura intervir na refundação das estruturas e ordenação da sociedade que racializa, inferioriza e des-humaniza”, ou seja, na ainda presente matriz atual, da colonialidade do poder. Deste modo, sem ilusões, não se pode aceitar um multiculturalismo que não questiona o sistema desigual hierarquizado, é preciso reconhecer as pedagogias/culturas periféricas, não como subalternas, mas como centrais para a luta anticolonial.

Assim, o desafio multicultural está posto para todos/as educadores/as, uma vez que precisamos resolver o dilema apontado pelo pai da antropologia cultural – Franz Boas (1858-1942): é possível termos uma educação que seja igualitária ao mesmo tempo que diversa?

Para Boas a realidade de seu tempo apontava um risco para os povos do futuro e para o futuro da própria civilização. A razão era que, historicamente, a nossa sociedade e a escola que lhe é própria não desenvolviam - e não desenvolvem - mecanismos democráticos, perante as diversidades social e cultural (Gusmão, 1997, n. p.).

Urge, como defende a intelectual Nilma Lino Gomes (1996, p. 89), que os cursos de formação de professores reelaborem suas propostas curriculares, incluindo a discussão e o enfrentamento ao racismo, ao etnocentrismo, a xenofobia, para possibilitar a construção educacional multicultural.

[...] os professores alegam pouco preparo para abordar questões que tratam de discriminação, preconceito, diferenças culturais, em sala de aula. Uma pesquisa, efetuada por docentes da área de História, Estudos Sociais, mostrou que a falta de formação e informação é apontada como um dos obstáculos para abordar esses temas (Pinto *apud* Gomes, 1996, p. 89).

Não existe receita pronta de como enfrentar os desafios contemporâneos, porém uma pista que seguimos é que precisamos superar a dicotomia que separa a antropologia (como condição de ciência) da educação (como condição de prática). Cultura e educação são dois lados da mesma moeda, aspectos interligados, portanto urge a valorização da prática científica da Antropologia da Educação e da Pedagogia da Diversidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BENEDICT, Ruth. **O crisântemo e a espada**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL DE FATO. Nêgo Bispo, pensador quilombola piauiense, lança livro na UFRN.

Jornal Brasil de Fato, 2019. Disponível em:

<https://www.brasildefato.com.br/2019/11/13/nego-bispo-pensador-quilombolapiauiense-lanca-livro-na-ufrn/>. Acesso em: 25 jun. 2021.

DAYRELL, Juarez (Org.). A escola como espaço multicultural. In: _____. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, p. 136-161.

DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

ENCONTRO DE SABERES. **Edital Programa Encontro de Saberes**. Universidade do Estado de Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://www.uemg.br/comunicados-divinopolis/6533-proex-edital-n-01-2021-programa-encontro-dos-saberes-processo-seletivo-2>. Acesso em: 25 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREITAS, Elias Canal; FERREIRA, Petruska Canal Freitas. Interculturalidade e multiculturalismo: a construção de um caminho para a coexistência dialogante de duas culturas minoritárias (quilombolas e pomeranos) no estado do espírito santo. **Revista Publica Direito**, 2014. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=429a4bcd8a1277fb>. Acesso em: 26 jun. 2021.

GEORG, Simmel. As grandes cidades e a vida do espírito. Tradução de Leopoldo Waizbort. **Revista Mana**, v. 11, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/WfkbJzPmYNdfNWxpyKpcwWj/?lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996, p. 85-91.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e Educação: origens de um diálogo. **Caderno CEDES**, Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 18, n. 43, 1997.

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, v. 22, n. 2, jul-dez/1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>. Acesso em 02 de set. de 2024.

HOPENHAYN, Martín. La educación intercultural: entre la igualdad y la diferencia. In: CANCLINI, Néstor García e MARTINELL, Alfons. (Coord.). **El poder de la diversidad cultural**. Pensamiento Iberoamericano, Madrid, v. 1, n. 4, may. 2009.

KRENAK, Ailton. A educação indígena: as relações entre cultura e identidade. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996, p. 92-95.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

MORAES, Emmanuel Victor Hugo. Para uma filosofia da cultura: sobre as relações entre Cultura e Éthōs (e)/qoj; h)/qoj), por intermédio da Bildung alemã e da Paidéia (paide/ia) grega. **Anais do Encontro Baiano de Estudos em Cultura**. Disponível em: <http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/04/Para-uma-filosofia-da-cultura-sobre-as-relac%C3%83%C3%9Fo%C3%83%C3%89es-entre-Cultura-eE%C3%83%C3%85tho%C3%83%C3%91s-por-interme%C3%83%C3%85dio-daBildung->

alema%C3%83%C3%89-e-da-Paide%C3%83%C3%85ia-grega.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

MORANTE, Adélia Cristina Tortoreli; GASPARIN, João Luiz. **Multiculturalismo e educação**: um desafio histórico para a escola. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8715645-Multiculturalismo-e-educacao-um-desafio-historico-para-a-escola.html>. Acesso em: 18 fev. 2021.

OSOWSKI, Cecília Irene. Cultura. In: STRECK, Danilo *et al.* (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PÁDUA, Karla Cunha. A interculturalidade em narrativas de professores(as) indígenas: um estudo na aldeia Muã Mimatxi. **Revista COCAR**, Belém, v. 12, n. 23, p. 34-59, jan./jun. 2018. Programa de Pós-graduação Educação em Educação da UEPA. Disponível em: <http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar>. Acesso em: 15 abr. 2021.

SABERES TRADICIONAIS. **Mestra Dona Tereza Amarília Flores**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://www.saberestradicionais.org/dona-tereza-amarilia-flores/>. Acesso em: 25 jun. 2021.

SABERES TRADICIONAIS. **Mestra Maria da Glória de Jesus Tupinambá**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://www.saberestradicionais.org/maria-da-gloria-de-jesus/>. Acesso em: 25 jun. 2021.

SABERES TRADICIONAIS. **Programa de formação transversal em saberes tradicionais**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://www.saberestradicionais.org/>. Acesso em: 10 maio 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

TROTTA, Rosyane. Práticas Formativas: arte e território. **Moringa Artes do Espetáculo**, João Pessoa, UFPB, v. 13 n. 2, jul-dez/2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/moringa/article/view/65097>. Acesso em: 09 jun. 2024.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e (des)colonialidade**: Perspectivas críticas e políticas. XII Congresso ARIC, Florianópolis, Brasil, 29 de junho de 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/139240024/WALSH-Interculturalidade-e-Descolonialidade>. Acesso em 10 de jun. de 2024.

WEISSMANN, Lisete. Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. **Revista Construções Psicopedagógicas**, v. 26, n. 27, São Paulo, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542018000100004. Acesso em: 27 jun. 2021.