

A VALORIZAÇÃO DA CULTURA DISCENTE NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

VALORAR LA CULTURA ESTUDIANTIL EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN EMANCIPADORA

THE VALUE OF STUDENT CULTURE IN THE CONSTRUCTION OF AN EMANCIPATORY EDUCATION

Recebido em: 04/11/2024

Aceito em: 31/01/2025

Publicado em: 27/03/2025

Danilo Augusto Dias¹
Universidade Estadual Paulista

Joyce Mary Adam²
Universidade Estadual Paulista

Resumo: O presente trabalho propõe discutir a importância da valorização da cultura estudantil na sala de aula para o desenvolvimento de uma educação emancipatória no contexto de rápidas mudanças tecnológicas e sociais. Se enfatiza a necessidade de ver a cultura estudantil através de uma perspectiva ampla, evitando estereótipos e reconhecendo a natureza multidisciplinar dos estudos culturais. Por meio de uma revisão de literatura, buscamos compreender o conceito de cultura, destacando sua dimensão social e seu papel na formação de experiências educacionais. Apresenta-se ainda a Pedagogia Culturalmente Relevante (PCR) como um referencial que promove a excelência acadêmica para todos os alunos, o avanço da competência cultural e o desenvolvimento da consciência social crítica. A PCR está enraizada na abordagem de questões raciais e visa ajudar os alunos a abraçar e afirmar sua identidade cultural enquanto desafiam as desigualdades institucionais. Dessa forma, pudemos concluir que a dimensão da cultura do aluno ainda é pouco explorada e se constitui como um vasto campo para pesquisas futuras, sobretudo na perspectiva das práticas pedagógicas que valorizam os sujeitos integralmente.

Palavras-chave: Pedagogia Cultural; Multiculturalismo; Identidade Cultural; Didática.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo discutir la importancia de valorar la cultura estudiantil en el aula para el desarrollo de una educación emancipadora en el contexto de rápidos cambios tecnológicos y sociales. Enfatiza la necesidad de ver la cultura estudiantil desde una perspectiva amplia, evitando estereotipos y reconociendo el carácter multidisciplinario de los estudios culturales. A través de una revisión de la literatura, buscamos comprender el concepto de cultura, destacando su dimensión social y su papel en la formación de experiencias educativas. La Pedagogía Culturalmente Relevante (PCR) se presenta como un referente que promueve la excelencia académica de todos los estudiantes, el avance de la competencia cultural y el desarrollo de la conciencia social crítica. PCR tiene sus raíces en abordar cuestiones raciales y tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a abrazar y afirmar su identidad cultural mientras desafían las desigualdades institucionales. Así, podemos concluir que la dimensión de la cultura estudiantil sigue siendo poco explorada y constituye un vasto campo para futuras investigaciones, especialmente desde la perspectiva de las prácticas pedagógicas que valoramos en su conjunto.

¹ Aluno do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências de Rio Claro-SP. E-mail: danilo.augusto@unesp.br.

² Professora Titular da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Departamento de Educação, Instituto de Biociências de Rio Claro-SP. E-mail: joyce.adam@unesp.br.

Palabras clave: Pedagogía Cultural; Multiculturalismo; identidad cultural; Cosas didácticas.

Abstract: This paper aims to discuss the importance of valuing student culture in the classroom to develop an emancipatory education in the context of rapid technological and social changes. It emphasizes the need to view student culture from a broad perspective, avoiding stereotypes and recognizing the multidisciplinary nature of cultural studies. Through a literature review, we seek to understand the concept of culture, highlighting its social dimension and its role in shaping educational experiences. We also present Culturally Relevant Pedagogy (CRP) as a framework that promotes academic excellence for all students, the advancement of cultural competence, and the developing of a critical social consciousness. CRP is rooted in addressing racial issues and aims to help students embrace and affirm their cultural identity while challenging institutional inequalities. Thus, we were able to conclude that the dimension of student culture is still little explored and constitutes a vast field for future research, especially from the perspective of pedagogical practices that value individuals as a whole.

Keywords: Cultural Pedagogy; Multiculturalism; Cultural Identity; Didactics.

INTRODUÇÃO

Com o desenvolvimento acelerado das tecnologias digitais, sobretudo com o avanço da internet, as barreiras globais parecem perder muito do seu significado. Num instante, mediante ao clicar de um mouse ou um simples deslizar dos dedos na tela de um *smartphone*, nos encontramos imersos em experiências diversas que vão desde o simples lazer e entretenimento até o mundo da pesquisa e do saber. Nessa nova dinâmica nos encontramos igualmente diluídos num mar cultural no qual a nossa própria história, nossos valores e subjetividades são sacudidos pelas interações com outras histórias e outros valores, muitas vezes localizados do outro lado do planeta.

Nesse sentido, é possível imaginar que a escola, lar afetivo e institucional do saber, possa passar intocada por essas transformações sociais? Evidentemente que as urgências de uma sociedade cada vez mais ávida pela interação e gratificação instantâneas se tornam um elemento mobilizador de mudanças na organização escolar. Dessa forma a escola encontra-se pressionada a modificar a sua prática, reconhecer os elementos sociais e interagir com eles. A figura da escola fechada sobre si mesma e presa a sua escolástica é cada vez mais questionada.

O processo de universalização do acesso à educação escolar, típico da segunda metade do século XX, já evidenciava as tensões no ambiente escolar. O acesso das classes populares à escola, então reservada às classes altas e à própria aristocracia, resultou num verdadeiro choque entre culturas diversas. Dentre os estudiosos que se debruçaram sobre esse fenômeno, um nome que se destaca foi o de Pierre Bourdieu que, em companhia de Passeron, já apontava a capacidade do ambiente escolar de impor sua cultura própria, julgada adequada, aos alunos sem qualquer consideração pela cultura desses mesmos alunos:

Bourdieu manteve sua crítica às concepções da escola como instância democratizadora e difusora de uma cultura universal e racional, e sua afirmação do caráter de classe inscrito em suas formas de recrutamento do público, em seu funcionamento pedagógico e em seus efeitos sobre o destino social e profissional dos egressos. Mas agora constatando que, com o acesso de novas clientelas à escolarização, as desigualdades escolares mudaram de forma e se deslocaram no tempo, operando de forma mais sutil ou mesmo imperceptível, sem, contudo, desaparecer ou diminuir de importância (Nogueira; Nogueira, 2013, p. 51).

Algumas décadas depois não podemos dizer que essas percepções se encontram superadas. A escola ainda é um ambiente onde uma determinada cultura – a acadêmica – busca se sobrepor a cultura dos estudantes, julgada de menor valor.

Contudo, para a construção de um projeto emancipador de educação, que valoriza os sujeitos na sua integralidade, somos convidados a superar este modelo de educação típico da sociedade industrial fundado “em princípios como a vontade de libertar e ilustrar os meninos e meninas, socializando-os nos valores hegemônicos e nos conhecimentos apropriados do ponto de vista da cultura dominante” (Imbernón, 2021, p. 27).

Dessa forma somos impelidos a pensar no papel que o próprio estudante assume na dinâmica das relações escolares, onde frequentemente se encontra em posição subalterna. Durante as décadas de 1970 e 1980, as filosofias da pedagogia crítica foram adaptadas em todo o mundo industrializado como forma de abordar esses desequilíbrios de poder. Como resultado, grande parte do vocabulário de “empoderamento”, “diálogo” e “voz” entrou no léxico dos movimentos de reforma social ocidentais (Giroux, 2005) e trouxeram consigo a necessidade de se repensar os papéis desempenhados por alunos e professores, até então clara e invariavelmente definidos.

O movimento questionador da escola das décadas de 1960 e 1970 deu lugar a um movimento da valorização dos sujeitos e das subjetividades que vem se traduzindo, entre outros, pela busca da aprendizagem centrada no aluno, pelo uso de metodologias ativas de ensino e pela hibridização do ensino que, com as tecnologias, não se encontra mais restrito aos muros escolares. Dessa forma, a escola aprende a acolher novas formas de ensinar e aprender.

O presente trabalho busca refletir sobre o papel da cultura do aluno nesse processo emancipador que se desenrola no ambiente escolar. Podemos compreender a cultura do aluno como elemento singular e com potencial para o processo de ensino e aprendizagem? Partindo dessa pergunta norteadora, e por meio da base epistemológica da Pedagogia Culturalmente

Relevante (PCR), nos lançamos a olhar a cultura do sujeito aprendente longe de estereótipos típicos de algumas abordagens positivistas, tampouco encarando esses elementos culturais próprios como algo a ser “iluminado” ou “elevado” pela cultura erudita presente no ambiente escolar, mas partindo de uma proposta plenamente multicultural.

METODOLOGIA

O presente trabalho se caracteriza como um estudo de pesquisa/revisão bibliográfica. Do ponto de vista metodológico, a revisão bibliográfica “vincula-se à leitura, análise e interpretação de livros, periódicos, manuscritos, relatórios, teses, monografias, etc. (ou seja, na maioria das vezes, dos produtos que condensam a confecção do trabalho científico)” (Mazucato, 2018, p. 69). Optou-se pela revisão bibliográfica como forma de condensar a produção acadêmica sobre a temática, analisando-a criticamente de forma a subsidiar a reflexão.

A CULTURA

Tratar da temática da cultura do estudante nos obriga a refletir, primeiramente, sobre a construção do próprio conceito de “cultura”. Os estudos culturais são, por definição, multidisciplinares e, dessa forma, nos apresentam visões que congregam significados mistos de acordo com a base epistemológica sobre a qual são estudados. Portanto, não se pode trazer uma resposta única para a pergunta “o que é cultura?”, antes temos possibilidades que nos ajudam a compreender o termo de acordo com a sua aplicação.

Frequentemente não se pode falar em cultura como um monólito, mas de elementos culturais. Ao tratarmos da cultura de um país, por menor que ele seja, é de se esperar que o mesmo não tenha uma única cultura, mas que diversos elementos se amalgamam de forma mais ou menos coesa e que podem ser identificados como a cultura daquela nação. O mesmo vale para diversos tipos de comunidades e organizações.

Cuche (1999) nos indica que a palavra e a ideia de cultura possuem uma origem social. Se reconhece que, etimologicamente, o termo cultura remete ao cultivo da terra, da submissão das forças da natureza aos desejos humanos (Cuche, 1999; Eagleton, 2005; Eliot, 2012). A cultura passa por uma transformação semântica na França do século XVIII, de onde se difundiu para outras línguas vizinhas (Cuche, 1999). Até o século XVIII, o termo cultura se desenvolve por meio da evolução da linguagem, não adquirindo sentidos figurados. Somente

com o Iluminismo é que ele se contrapõe ao sentido de “natureza” enquanto algo bruto (Cuche, 1999):

Progressivamente a cultura se liberta de seus complementos e acaba por ser empregada só para designar a formação, a educação do espírito. (...) O dicionário da academia (edição de 1798) que estigmatiza “um espírito natural e sem cultura” sublinhando com esta expressão a oposição conceitual entre “natureza” e “cultura”. Esta oposição é fundamental para os pensadores do iluminismo que concebem a cultura como um caráter distintivo da espécie humana. A cultura para eles é a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade ao longo de sua história (Cuch, 1999, p. 20–21).

Por sua vez, Eagleton nos apresenta as tensões existenciais contidas na palavra cultura. Ao explorar a polissemia do termo, Eagleton explora também uma cultura que modifica a natureza, mas que é por ela condicionada; que segue regras numa interação entre regulado e não-regulado; que se torna simultaneamente rejeição do naturalismo e do idealismo (Eagleton, 2005). “A cultura assim é uma questão de autossuperação tanto quanto de autorrealização, se ela celebra o eu ao mesmo tempo também a disciplina estética e asceticamente” (Eagleton, 2005, p. 15).

Num processo similar de autossuperação, nos recordamos das definições de cultura evocadas por Matthew Arnold, conforme resgatadas por T. S. Eliot, quando afirma que a cultura pressupõe a transformação do sujeito, sua lapidação do estado bruto a um mais elevado, erguendo-se acima de limitações de qualquer classe social (Eliot, 2012). O autor questiona as simplificações apresentadas por Arnold que, segundo ele, peca pela ausência de um pano de fundo social para a construção do termo cultura. A dimensão social da cultura é apresentada por Eliot (2012) quando a classifica de acordo com o destinatário do desenvolvimento: o sujeito, o grupo ou classe, o conjunto da sociedade. Eliot estabelece uma relação de influências mútuas concedendo a primazia à cultura da sociedade.

Diferentemente de outros pensadores aqui citados, Eliot nos apresenta a noção de cultura de forma ampla, apoiada na premissa de que nenhum indivíduo, por mais esforçado que seja, poderia alcançar sozinho um nível de domínio em todas as dimensões da cultura (conhecimento acadêmico, filosófico, artístico ou ainda as boas maneiras da urbanidade e civilidade), restando a ideia de um indivíduo plenamente culto calcada num fantasma (Eliot, 2012). O reconhecimento da cultura como construção social, para além de uma dimensão eminentemente quantitativa de predicados assumidos pelo sujeito, se verifica também na

definição formulada por Sacristán e Gómez (2021, p.92) que entende “a cultura como o conjunto de significados e condutas compartilhados, desenvolvidos através do tempo por diferentes grupos de pessoas como consequências de suas experiências comuns, suas interações sociais e seus intercâmbios com o mundo”.

Se, por um lado, as definições elementares do termo cultura se deram no velho continente, foi nos Estados Unidos que elas se popularizaram. Com uma população formada majoritariamente por imigrantes, as pesquisas em cultura se dedicaram ao fenômeno das relações interétnicas (Cuche, 1999). Essas mesmas relações formarão o pano de fundo da Pedagogia Culturalmente Relevante, conforme apresentaremos mais adiante. Dessa forma, dentro da antropologia culturalista norte-americana, há uma divisão em três categorias fundamentais. A primeira, segundo Cuche (1999), envolve a apresentação da cultura como história cultural, envolvendo a ideia de estudar traços culturais em culturas fisicamente próximas e analisar a sua difusão e as influências mútuas (Cuch, 1999). É também dentro desta perspectiva que se desenvolve o conceito de “modelo cultural” que aponta um conjunto estruturado dos mecanismos pelos quais uma cultura se adapta ao seu meio ambiente (Cuche, 1999, p. 70).

A segunda categoria fundamental seria a relação estabelecida entre cultura e indivíduo, que se dedica a compreender como os seres humanos incorporam e vivem a sua cultura. Para Cuche (1999), segundo essa categoria, a cultura não pode existir fora dos indivíduos e, portanto, é necessário compreender a influência da cultura no comportamento humano. Nesse sentido, a influência entre diversas culturas nunca pode ser direta, tendo o humano como filtro.

Como sistema de comunicação entre indivíduos, terceira categoria fundamental proposta por Cuche (1999), reconhece a cultura como um elemento relacional entre sujeitos. Por meio da cultura o sujeito constrói a sua personalidade. Compreendemos, portanto, que a cultura de um indivíduo não pode estar apartada daquela do grupo e que a própria cultura do grupo igualmente não pode ser abstraída daquela do conjunto da sociedade (Eliot, 2012). Contudo, ainda que se reconheça o papel da cultura na construção social do sujeito, é importante não tomar tal afirmação de modo fatalista. “A cultura não atribuiria papéis e determinaria comportamentos dos quais os indivíduos não pudessem escapar, antes, eles estariam constantemente reinterpretando os significados, códigos e linguagens particulares de cada grupo ou nação” (Paula; Silva, 2001, p. 3).

Por sua vez, ao resgatar o conceito de cultura como sinônimo de civilização ou, nesse caso, de sociedade, Eagleton (2005) afirma que ela apenas apresenta um tipo de sociedade. A cultura, para ele, é de fato uma forma normativa de imaginar essa sociedade. Ela pode ser ainda uma “forma de alguém imaginar suas próprias condições sociais usando como modelo as de outras pessoas quer no passado, na selva ou no futuro” (Eagleton, 2005, p. 41).

Ao prosseguirmos no questionamento sobre a cultura do aluno e o seu lugar na estrutura escolar, podemos nos apropriar dos conceitos acima apresentados. Podemos perceber que definições de cultura ultrapassam a interpretação minimalista e restritiva que a percebem apenas como o patrimônio histórico-artístico acumulado por um determinado grupo social ou mesmo pela própria humanidade. O conceito de cultura apresenta gradações e conexões impensadas pelo senso comum.

Dessa forma, partindo de uma compreensão do termo cultura, precisamos também refletir sobre a cultura presente no ambiente escolar, como ela é construída, mantida e reproduzida e quais são as relações que ela estabelece com as culturas individuais dos seus membros. Tendo o humano como filtro (Cuche, 1999) buscaremos na próxima seção refletir sobre a construção dessa cultura escolar institucionalizada.

ESCOLA E CULTURA

Embora a identificação da cultura com os sujeitos seja algo natural, pensar em organizações como detentoras de uma cultura própria é algo diferente. Tal ideia pressupõe alguma abstração e demanda uma expansão da dimensão cultural, ramificando o seu alcance do humano para o organizacional ou institucional.

O ambiente escolar é permeado por relações pessoais diretas e indiretas, constituindo-se no campo de desenvolvimento de uma cultura própria. As relações desenvolvidas no interior da escola são observadas por Libâneo (2015, p. 3) quando afirma que o primeiro sentido da organização e gestão da escola “é uma unidade social em que pessoas trabalham juntas (lugar de interação, lugar de relações) para alcançar determinados objetivos e, especificamente, o de promover o ensino-aprendizagem dos alunos”.

Embora reconheça que a aprendizagem também se dá em outros espaços, para Sacristan e Gomez (2021, p. 91) é no ambiente escolar que as formas mais duradouras de pensar, sentir e atuar são desenvolvidas, “ao longo de um prolongado processo de socialização, de imersão e de aprendizagem da cultura da escola”. Portanto a cultura da escola

não é apenas um elemento inerente ao ambiente, mas espera-se que durante o processo de escolarização o aluno se aproprie dessa mesma cultura, algo que desenvolveremos mais adiante.

Ao promoverem uma interação contínua entre seus membros, as organizações escolares estariam cultivando uma cultura que guia suas ações, sem se tornar algo imutável (Paula e Silva, 2001). A diversidade de perspectivas, valores e crenças entre os membros da organização contribuem para uma dinâmica que se reflete nas experiências vivenciadas e conquistas alcançadas dentro da escola (Paula; Silva, 2001, p. 4):

Desse modo, as organizações escolares, por um processo constante de interação entre seus membros, estariam criando uma cultura orientadora das ações desses membros, sem, no entanto, constituir-se em um quadro estático. As diferentes visões da organização, os diferentes valores e crenças dos atores produzem uma dinâmica que se expressa na experiência concreta e nas realizações que se processam no interior da escola.

Dessa forma, como já destacado por outros pensadores, a cultura presente na escola não se restringe ao, por exemplo, seu currículo ou ao ordenamento das aulas. Ela engloba esses elementos, mas não se limita ou é definida por eles. Para o processo de compreensão dessa cultura da escola, segundo Sacristán e Gomez (2021, p. 21), é necessário:

analisar em cada classe e em cada escola como se cria e se desenvolve a estrutura de tarefas acadêmicas e a estrutura de relações sociais, o currículo acadêmico explicitamente pretendido e o currículo oculto, que transmite sub-repticiamente os interesses sociais mais ou menos confessáveis. Enfim, é necessário compreender o complexo sistema de comunicação que se estabelece na sala de aula, responsável imediato dos significados que se criam, se transmitem e transformam nas trocas educativas.

Numa compreensão mais alargada, Freitas (2021, p. 127) afirma que é preciso “pensar a escola para além da instrução, compreendendo-a como lugar de entrecruzamento de culturas, marcadas política, econômica e socialmente”. Peterson e Deal (2002, *apud* Caesar 2011) sintetizam que a cultura escolar existe também nas regras implícitas, nas combinações de rituais e tradições, nos seus símbolos adotados e na linguagem empregada pelo corpo técnico e os estudantes e, finalmente, nas expectativas de aprendizagem. Para eles, isso forma o corpo cultural que emerge da escola e na qual ela está imersa, constituindo-se dos elementos profundos – *deeper elements* – da escola.

Esses elementos profundos que formam a relação da escola com sua cultura nos ajudam a compreender que a escola não é um corpo inerte aguardando orientações exteriores – do Estado ou do sistema de ensino –, mas um ente vivo e animado pela cultura. Barroso (2012), ao comentar alguns postulados de Maurice Halbwachs, reconhece esta realidade da escola afirmando que a sua cultura interna pode se tornar também um elemento de resistência e de defesa contra as investidas de elementos exteriores.

Sobre esses elementos externos, Paula e Silva (2006) nos lembra ainda que as interações estabelecidas não se restringem ao campo interior da escola, isto é, os atores formadores da cultura não se encontram apenas intramuros, plenamente reconhecidos, mas que também há uma interação dos elementos internos da cultura escolar com uma cultura maior, extramuros, como aquela estabelecida com o sistema de ensino e com a cultura nacional, por exemplo. Dessa forma, o processo de construção da cultura escolar, como das demais culturas organizacionais, se complexifica por meio de relações hierarquizadas e multidirecionais. Ou, nas palavras de Paula e Silva (2006, p.2), “embora as escolas desenvolvam sua própria cultura, elas são parte de uma cultura maior, a cultura nacional, que fornece referências para a construção da cultura organizacional”.

Seguindo, portanto, essa linha de pensamento, podemos justificar o que afirmamos na introdução deste trabalho, sobre as constantes transformações sociais ocorridas nas últimas décadas pressionando a escola. Não se trata de uma pressão (apenas) sobre a sua estrutura organizacional, mas (principalmente) sobre a sua cultura. Embora tenhamos compreendido o papel da cultura na formação do sujeito e na articulação de uma cultura escolar, não podemos ignorar a existência de conflitos entre esses agentes. Nesse caso, recorreremos à (Barroso, 2013) para nos ajudar a compreender as construções da cultura escolar e da cultura da escola a partir de um paradigma interacionista. Até aqui utilizamos os termos “cultura escolar” e “cultura da escola” de forma intercambiável, mas, como veremos a seguir, eles evocam concepções distintas.

CULTURA ESCOLAR E CULTURA DA ESCOLA, DIFERENCIAÇÕES NECESSÁRIAS

Da mesma maneira, como o termo “cultura” assume diversas formas de acordo com a perspectiva que o define, a cultura escolar pode ser apresentada a partir de várias

interpretações. De acordo com Barroso (2013), a cultura escolar pode ser definida a partir de três abordagens teóricas:

Numa **perspectiva funcionalista**, a “cultura escolar” é a Cultura (no seu sentido mais geral) que é veiculada através da escola. A instituição educativa é vista como um simples transmissor de uma Cultura que é, definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político (social, econômico, religioso) determina como constituindo o substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens. Numa **perspectiva estruturalista**, a “cultura escolar” é a cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc. Finalmente, numa **perspectiva interacionista**, a “cultura escolar” é a cultura organizacional da escola. Neste caso, não falamos da Escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola em particular. O que está em causa nesta abordagem é a “cultura” produzida pelos atores organizacionais nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes (Barroso, 2013, p. 2, grifos nossos).

Numa análise similar à da perspectiva interacionista apresentada por Barroso, Silva (2006) também nos apresenta diferenciações entre Cultura da Escola e Cultura Escolar, conforme as definições de Jean-Claude Forquin. Para Forquin, de acordo com Silva (2006, p. 5), a Cultura da Escola apresenta a “escola como uma instituição ímpar, que se estrutura sobre processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento, constituidores da própria cultura, que não é monolítica, nem estática, nem repetível”. Por sua vez, a Cultura Escolar seria:

o conjunto de saberes que, uma vez organizado, didatizado, compõe a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e alunos e também aqueles elementos estruturais determinantes nos processos pedagógicos, organizativos, de gestão e de tomada de decisões no interior da escola (Silva, 2006, p. 5).

À perspectiva interacionista proposta por Barroso (2013) e a de Cultura Escolar de Forquin (*apud* Silva, 2006) se soma a definição de Cultura Educacional trazida por Lück (2011) como uma aproximação conceitual. Adotando este paradigma podemos dizer que ambas estão profundamente ligadas à filosofia da escola, ou seja, aos processos que esta se utiliza para se relacionar com o educando no contexto de ensino e aprendizagem.

Partindo dessa diferenciação como premissa, podemos assinalar que as tensões mais agudas se verificam no contato entre a cultura do aluno e a cultura escolar e entre esta e a cultura da escola. O choque cultural da universalização do acesso à educação, mencionado por

nós na introdução, se evidencia nesses tensionamentos. A diversidade presente em um ambiente anteriormente composto apenas pela homogeneidade gerou e gera novas relações culturais e pessoais, trazendo disposições que antes não existiam na escola e que agora permanecem juntas nesse mesmo contexto (Demenech; Dieckel, 2016).

Esse contexto, que não podemos chamar de novo, ainda gera inquietações entre os educadores e os especialistas em educação. Assim, resgatamos Bourdieu, no seu texto “As Contradições da Herança”, onde a figura do indivíduo é, de certa forma, negada em seu princípio, sendo substituída pelo arquétipo do herdeiro. “Cada indivíduo é caracterizado, pelo autor, em termos de uma bagagem socialmente herdada” e essa “bagagem inclui, por um lado, certos componentes objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar” (Nogueira; Nogueira, 2013, p. 51). Dentre esses elementos que impactam o sucesso escolar encontra-se o capital cultural incorporado¹.

A CULTURA ESCOLAR VERSUS A CULTURA DO ALUNO

Não é preciso reafirmar que frequentemente a cultura escolar se vê em campo oposto aos elementos culturais dos estudantes. Bourdieu, contudo, delinea essa oposição que não é universal ou igualmente distribuída entre todos os alunos. Se observa, na obra bourdieana, que os alunos de camadas populares encontram maior dificuldade em assimilar os conteúdos escolares por estes se constituírem de elementos eruditos das classes dominantes, um capital cultural então inacessível para esses alunos em seus processos de socialização primária². Assim, esses alunos já se encontram em desvantagem na largada do processo de escolarização, incapazes de compreender a linguagem por vezes esotérica da escola e que não considera como válidos os elementos culturais já apropriados por esses alunos.

No caso das crianças provenientes de meios culturalmente privilegiados, a educação escolar é vista como uma extensão da formação familiar, enquanto para as outras crianças pode parecer desconhecida, distante ou até mesmo intimidadora (Nogueira; Nogueira, 2013). Bourdieu ressaltou em seus estudos que a origem social dos alunos não é apenas responsável pelas desigualdades na educação, mas que tais desigualdades reforçam o sistema hierárquico e dominante (Bonamino *et al.*, 2010).

¹¹ Sobre a questão do Capital Cultural, sugerimos a leitura de Bonamino *et al.* (2010), além do próprio texto de Bourdieu “Os três estados do capital cultural”

²² O conceito de socialização primária é aquele que se dá no ambiente familiar, sendo a primeira forma de inserção do sujeito na sociedade.

Entre as contradições, expressadas por Bourdieu em “As Contradições da Herança”, que não serão objeto de análise detalhada neste trabalho, podemos destacar o sofrimento imposto pela oposição que se cria entre elementos construídos no seio familiar e a escola, pois, segundo Bourdieu a “instituição do herdeiro” e o efeito de destino que ela exerce “competem, hoje, igualmente à escola, cujos julgamentos e sanções podem não só confirmar os da família, mas também contrariá-los ou opor-se a eles, e contribuem de maneira absolutamente decisiva para a construção da identidade” (Bourdieu, 1998, p. 231).

Quando abordamos a “cultura do aluno”, estamos nos referindo aos diversos elementos que constituem o sujeito, aprendidos e apreendidos ao longo da sua própria história. São valores, crenças e conceitos, mas também a sua linguagem e os saberes diversos (acadêmico, filosófico, artístico, etc) adquiridos nos processos de socialização primária e secundária. Esses seriam os elementos da sua cultura endógena, isto é, que integram o seu interior, compondo a sua própria identidade cultural e personalidade. Nos referimos também às formas exógenas da cultura do aluno, ou seja, o exercício e os mecanismos de exteriorização da sua própria cultura: a forma como se veste, como utiliza os elementos da linguagem escrita e falada, as opiniões emitidas, as suas manifestações artísticas, corporais e estéticas, as suas relações sociais, a sua identidade social, etc. De forma simplificada, a cultura endógena do aluno está ligada à direção “receptor-processador” e a forma exógena à orientação “produtor-emissor”, sendo que uma não pode existir sem a outra.

Aquilo que Paulo Freire denominou como “Educação Bancária” se alicerça na premissa, equivocada, de que o aluno possui apenas uma capacidade receptora de informações e conteúdos escolares (da cultura escolar) e que sua capacidade emissora será desenvolvida a posteriori. Ao ignorar a capacidade produtiva do aluno, o processo de ensino confia apenas em elementos passivos como a memorização e a reprodução. A relação prevista por esse tipo de ensino é linear e progressiva, enquanto um ensino ativo pressupõe uma abordagem circular e holística.

A dinâmica da cultura escolar reprodutivista³, para ser bem-sucedida, precisa se certificar que a relação docente-aluno seja mediada exclusivamente pelo conteúdo acadêmico sancionado por essa mesma cultura. Já aquilo que pode ser definido como metodologias ativas

³³Preferimos esse termo ao frequentemente usado pela literatura “ensino tradicional”. A palavra tradicional não é sinônimo de deficitário, autoritário, bancário, etc. mas é frequentemente empregada dessa forma para caracterizar uma forma de ensinar típica de uma pedagogia industrial.

nos apresenta uma proposta educativa centrada na descoberta e na interação, ou seja, capaz de reconhecer o aluno como sujeito receptor e produtor de cultura e conhecimento.

As pressões pela mudança na prática de ensino surgem também do reconhecimento integral do sujeito, decorrente das transformações econômicas da sociedade que demandam um indivíduo⁴ capaz de aprender ao longo da vida e de desenvolver competências e habilidades desejadas pelo mercado de trabalho e tidas como adequadas ao exercício da cidadania num mundo globalizado.

Assim, resta-nos perguntar como a escola pode satisfazer a essas demandas e assimilar uma nova visão do aluno? Como os diversos elementos da cultura do aluno podem ser trabalhados pela instituição escolar de forma positiva, sem silenciamentos ou subjugações? Uma resposta aos questionamentos pode estar na Pedagogia Culturalmente Relevante, que exploramos na próxima seção.

A PEDAGOGIA CULTURALMENTE RELEVANTE E A VALORIZAÇÃO DO ALUNO

Antes de abordarmos a PCR enquanto *framework* para a construção de uma abordagem centrada na valorização do aluno na sua integralidade, precisamos compreender o contexto que a formulou. Surgida nos Estados Unidos da América, seu destaque se estendeu além das conversas dos acadêmicos para a arena pública após a publicação pela professora universitária e pesquisadora Gloria Ladson-Billings, em 1994, do livro “*The Dreamkeepers: Generic Processes of Identifying Successful Teachers of African-American Children*”. Neste texto, Ladson-Billings descreveu detalhadamente os ambientes eficazes e as práticas bem-sucedidas de cinco professores do ensino fundamental identificados como excelentes pelos pais afro-americanos e pelo pessoal da escola:

Esses professores de crianças afro-americanas se consideravam membros integrantes das comunidades dos estudantes e consideraram seu ensino como uma arte - um ofício projetado para ajudar os alunos a construir conhecimento, compreender o conhecimento canônico existente e desenvolver uma compreensão crítica de seus relacionamentos com o conhecimento como indivíduos separados e parte de diferentes coletividades (por exemplo, cidadãos dos EUA, membros de grupos

⁴⁴Aqui fazemos uso dos termos “sujeito” e “indivíduo” de forma a delimitar o alcance de uma formação compreensiva do sujeito social em oposição ao indivíduo preparado para o mercado. Uma oposição entre conceitos do coletivismo e do individualismo subjacentes na dinâmica social. Essa questão é abordada indiretamente pela PCR.

marginalizados dos EUA). Os professores viram suas responsabilidades em ajudar os alunos a obter sucesso como uma devolutiva não apenas à sociedade em geral, mas também às comunidades dos alunos. Eles examinaram continuamente a si mesmos e suas práticas em busca de limitações e deficiências e fizeram alterações para gerar o sucesso dos alunos (Parsons; Wall, 2011, p. 18).

A PCR surge no contexto das discussões em torno das questões raciais dentro da realidade norte-americana, sobretudo a questão da performance escolar e acadêmica de alunos afro-americanos ou de grupos minoritários como o de imigrantes latinos. Apesar das justificativas para o fracasso, havia uma escassez de estudos que investigassem o êxito acadêmico dos estudantes afro-americanos (Ladson-Billings, 1995). Na literatura dedicada às escolas eficientes, era defendido que um conjunto de fatores presentes em toda a instituição indicava com confiabilidade o sucesso dos alunos. A base para julgar uma escola “eficaz” nessa literatura era o quão acima dos níveis previstos os alunos se localizavam em testes de desempenho padronizados (Ladson-Billings, 1995). Quer os acadêmicos concordassem ou não com a importância dos testes padronizados, seu significado no mundo real servia para classificar e caracterizar escolas e indivíduos (Ladson-Billings, 1995). Considerando o campo de pesquisa sobre eficácia escolar, na atualidade, pouco ou nada mudou desde a publicação da obra de Ladson-Billings.

Embora nascida nesse contexto, é importante destacar que a PCR não é vista pelas lentes da Teoria Racial Crítica (TRC), ainda que a PCR foque na importância da cultura no processo de escolarização, ela não foca em raça ou em questões de racismo de forma conjugada ao contexto sociocultural norte-americano (Brown-Jeffy; Cooper, 2011; Scherff; Spector, 2011). Da mesma forma ela não se encaixa plenamente como uma pedagogia de linha crítica, como se entende comumente. O papel central da criticidade na PCR é apresentado na seguinte declaração: “Uma pedagogia culturalmente relevante é projetada para problematizar o ensino e incentivar os professores a questionar sobre a natureza das relações estudantes-professores, o currículo, a escolaridade e a sociedade” (Ladson-Billings, 1995, p. 483).

Embora pouco conhecida e explorada pela literatura especializada no Brasil, o centro dessa reflexão repousa na sua instrumentalização como subsídio para a ressignificação da prática pedagógica e com potencial para a formação de professores no Brasil. “A pedagogia culturalmente relevante adotada por Ladson-Billings exige que professores e outros educadores examinem o que eles fazem ou não fazem em relação a uma ordem social repleta

de desigualdades que incluem, mas se estende além de suas próprias salas de aula” (Parsons; Wall, 2011, p. 17). Sem dúvida, um tema bastante atual e adequado à realidade brasileira.

Nas palavras de Ladson-Billings, a Pedagogia Culturalmente Relevante se classifica como:

um modelo teórico que não apenas aborda o desempenho do aluno, mas também ajuda os alunos a aceitar e afirmar sua identidade cultural, ao mesmo tempo em que desenvolve perspectivas críticas que desafiam as desigualdades que as escolas (e outras instituições) perpetuam (Ladson-Billings, 1995, p. 6).

A PCR gravita em torno de três princípios fundamentais: (1) excelência acadêmica para todos os alunos, (2) a promoção da competência cultural e (3) o desenvolvimento de uma consciência social crítica. O primeiro princípio trata da capacidade inerente do aluno em aprender, rompendo com concepções sobre o sucesso ou insucesso do estudante baseado única e exclusivamente em sua origem, contexto social ou condição econômica. Ladson-Billings (1995) aponta que os professores bem-sucedidos apresentados na sua pesquisa rompiam com esse paradigma, jamais adotando o discurso sobre o que faltava aos seus estudantes (Ladson-Billings, 1995), “mas falavam sobre suas próprias deficiências e limitações e sobre as maneiras pelas quais precisavam mudar para garantir o sucesso dos alunos” (Ladson-Billing, 1995, p.479).

Além disso, a PCR apresenta, no seu segundo princípio, uma consciência da relação clara entre cultura e aprendizado, enxergando o capital cultural dos estudantes como uma vantagem em vez de um obstáculo para seu desempenho acadêmico. A promoção da competência cultural consiste na “capacidade das crianças entenderem quem elas são, de onde vêm e porque estas coisas são importantes para ajudá-las na aprendizagem” (Gardin *et al*, 2002, p. 282).

Não há nenhum problema em promover competência cultural, de acordo com a visão de Ladson-Billings, caso haja uma correspondência entre a cultura dominante da sociedade e as identidades culturais dos alunos (Parsons; Wall, 2011). Quando as identidades culturais dos alunos não se alinham com a cultura dominante da sociedade e suas identidades são marginalizadas, essa competência cultural “usa a cultura estudantil para mantê-la [cultura estudantil] e transcender os efeitos negativos da cultura dominante” (Parsons; Wall, 2011, p. 20).

Contudo, Ladson-Billings alerta para abordagens reducionistas, especialmente quando trata da competência cultural. Ao abordar práticas comuns de professores, como o uso de músicas de cantores negros ou latinos como forma de estudo multicultural, a pesquisadora aponta para o risco da superficialidade da abordagem e, com igual ressalva, para a possibilidade da mercantilização da cultura dessas comunidades étnico-raciais (Gandin *et al.*, 2002).

O terceiro princípio diz respeito ao desenvolvimento de uma consciência sociopolítica. “A consciência sociopolítica serve para fazer com que eles [os alunos] entendam que os estudos que fazem na escola e o que aprendem aí têm um objetivo social maior” (Gandin *et al.*, 2002, p. 283). Esse princípio conecta o aluno ao contexto maior, despertando-lhe a dimensão social da sua própria existência. “Os professores não devem apenas encorajar o sucesso acadêmico e a competência cultural, mas também devem ajudar os alunos a reconhecer, compreender e criticar as desigualdades sociais atuais” (Ladson-Billings, 1995, p. 476).

Percebemos, portanto, que os princípios fundamentais da PCR visam o desenvolvimento integral do estudante por meio de uma ressignificação da prática pedagógica, desde a superação de preconceitos presentes na abordagem dos docentes sobre seus alunos, até a valorização pessoal do estudante e, também, do próprio professor. A PCR não tolera o fracasso escolar e coloca a serviço do professor um instrumental adequado para a superação de situações de baixo desempenho acadêmico. Importante destacar que os princípios da PCR tratam a educação e a própria noção de cultura de forma ampla, não se restringindo ao progresso escolar (embora, como dito, seja um elemento importante), mas se conformando a uma proposta de transformação dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos essa breve reflexão, precisamos retomar a nossa pergunta inicial: Podemos compreender a cultura do aluno como elemento singular e com potencial para o processo de ensino e aprendizagem? Nesse sentido, apoiados pela obra de vários autores de diferentes áreas do conhecimento, procuramos apresentar alguma resposta ao questionamento feito na introdução e que nos mobilizou numa caminhada ainda pouco explorada.

Sem dúvida que a cultura do aluno se constitui num elemento singular, pois como apresentado, ela reflete partes da própria subjetividade do aluno e que se manifestam na sua

interação com o mundo exterior. A pergunta, nesse sentido, nos conduz a uma reflexão mais profunda, ao questionar se essa mesma cultura pode ter lugar na escola e se tornar um elemento com potencial para o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, fomos obrigados a expor como a cultura escolar antagoniza, de diversas formas, a cultura do aluno como um corpo estranho que a invade e deve, portanto, ser combatido a todo custo.

Interessante notar que as mudanças no contexto social, nos últimos 100 anos, mas aceleradas pelo rápido desenvolvimento tecnológico, que se tornaram, de alguma forma, o motor da mudança nesse paradigma presente na escola. Como dito, a escola é pressionada a partir do seu exterior para uma mudança. O status quo é mantido pela cultura escolar a todo custo. Eis o núcleo da tensão!

Embora, como dito anteriormente, a PCR seja pouco conhecida no Brasil, ela possui um potencial notável para mobilizar uma mudança paradigmática na forma como compreendemos a cultura do aluno e, principalmente, como devemos valorizá-la. Não se trata apenas da cultura marginalizada, mas toda a cultura trazida pelos estudantes no momento que adentram os muros escolares. Esse seria um caminho para incorporarmos a PCR à nossa realidade brasileira, cultural e socialmente distinta daquela dos EUA, ainda que muitos problemas sejam similares. A riqueza cultural brasileira nos dá a oportunidade de construirmos uma PCR brasileira, com características próprias. Esse processo de apropriação de uma base epistemológica e a sua “tradução” para a realidade local certamente contribuirá para uma educação emancipadora dos nossos alunos.

Assim, trazemos esse campo ainda pouco explorado para futuras pesquisas que possam subsidiar novas práticas pedagógicas, mais inclusivas e culturalmente relevantes.

AGRADECIMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

BARROSO, João. **Cultura, cultura escolar, cultura de escola**. [S. l.: s. n.], 2013. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BONAMINO, Alicia *et al.* Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 15, n. 45, p. 487–499, 2010.

DOI: <https://doi.org/10.62236/missoes.v11i1.339>

ISSN: 2447-0244

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998. (Ciências sociais da educação).

BROWN-JEFFY, Shelly; COOPER, Jewell. Toward a Conceptual Framework of Culturally Relevant Pedagogy: An Overview of the Conceptual and Theoretical Literature. *Teacher Education Quarterly*, [s. l.], v. 38, **Teaching in Politically, Socially- Situated Contexts** (Winter 2011), p. 65–84, 2011.

CAESAR, Chryselda. **School Culture Comparative Analysis of Organizational Culture in Two Primary Schools in St. Lucia**. 2007. 158 f. Tese de doutorado - Universidade de Leicester, Leicester, Reino Unido, 2007. Disponível em: <https://hdl.handle.net/2381/9538>. Acesso em: 15 maio 2024.

CUCHE, Denys. **A Noção De Cultura nas Ciências Sociais**. Caxias do Sul: Edusc - Editora Universidade Do Sagrado Coração, 1999.

DEMENECH, Flaviana; DICKEL, Adriana. CULTURA ESCOLAR E CULTURA DA ESCOLA: PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO A PARTIR DOS FATORES INTRAESCOLARES. *Professare*, [s. l.], v. 5, n. 2, n. 10, p. 21–42, 2016.

EAGLETON, Terry. **A Ideia De Cultura**. [S. l.]: Editora Unesp, 2005.

ELIOT, T. S. **Notas para a definição de cultura**. São Paulo: É Realizações Editora, 2012. (Coleção Abertura Cultural).

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. A cultura escolar como uma questão didática. In: LIB NEO, José Carlo; ALVES, Nilda (org.). **Temas de pedagogia diálogos entre didáticas e currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2021. p. 127–151.

GANDIN, Luís Armando; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Para Além de uma Educação Multicultural: Teoria Racial Crítica, Pedagogia Culturalmente Relevante e Formação Docente (Entrevista com a Professora Gloria Ladson-Billings). **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 23, n. 79, p. 275–293, 2002.

GIROUX, Henry A. **Border crossings: cultural workers and the politics of education**. 2nd ed. New York: Routledge, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **A Educação no Século XXI: Os Desafios do Futuro Imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2021.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. **American Educational Research Journal**, [s. l.], v. 32, n. 3, p. 465–491, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Práticas de Organização e Gestão da Escola: Objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos**. [S. l.]: Secretaria Municipal de Educação de Cascavel., 2015. Disponível em:

https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.

LÜCK, Heloisa. **Gestão da Cultura e do clima organizacional da escola**. São Paulo: Editora Vozes, 2021.

MAZUCATO, Thiago (org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. São Carlos: Funep, 2018.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu & a Educação**. 3a edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

PARSONS, Eileen Carlton; WALL, Steven. Unpacking the Critical in Culturally Relevant Pedagogy: An Illustration Involving African Americans and Asian Americans. In: SCHERFF, Lisa; SPECTOR, Karen (org.). **Culturally relevant pedagogy: clashes and confrontations**. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Education, 2011. p. 15–34.

PAULA E SILVA, Joyce Mary Adam de. Cultura Escolar, Autoridade, Hierarquia e Participação: Alguns Elementos para Reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 112, p. 125–135, 2001.

PAULA E SILVA, Joyce Mary Adam de. Cultura nacional, cultura das organizações escolares e a gestão democrática: algumas reflexões. **Gestão em Ação**, [s. l.], v. 9, p. 367–379, 2006.

SACRISTAN, Jose Gimeno; GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Compreender e Transformar O Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2021.

SCHERFF, Lisa; SPECTOR, Karen (org.). **Culturally relevant pedagogy: clashes and confrontations**. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Education, 2011.

SILVA, Fabiany De Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em Revista**, [s. l.], n. 28, p. 201–216, 2006.