

O diálogo entre a cultura do aluno e a cultura escolar por meio da Pedagogia Culturalmente Relevante

Dias, Danilo Augusto ¹

Adam, Joyce Mary ²

Fonseca, Sara ³

RESUMO

Este ensaio teórico, ancorado nos Estudos Culturais e em uma perspectiva pedagógica, objetiva analisar a intersecção entre a cultura escolar e a cultura do aluno, reconhecendo que antagonismos podem dificultar o processo de ensino-aprendizagem. Para fundamentação teórica, recorreu-se à análise conceitual da evolução da cultura (de visão elitista a construção politicamente articulada). O artigo centraliza a discussão na Pedagogia Culturalmente Relevante (PCR), um modelo metodológico estruturado sobre três pilares principais: sucesso acadêmico, competência cultural e consciência sociopolítica. A PCR atua como uma “pedagogia de ativo”, utilizando os referenciais culturais dos alunos para transmitir conhecimentos. Os resultados da discussão apontam que a PCR capacita integralmente os estudantes: intelectualmente, socialmente, emocionalmente e politicamente. Conclui-se que a adaptação da PCR ao contexto brasileiro é viável e necessária para fomentar uma educação mais humanizada, socialmente consciente e democrática.

Palavras-chave: cultura escolar; pedagogia cultural; interação cultural; sucesso escolar.

The dialogue between student culture and school culture through culturally relevant pedagogy

ABSTRACT

¹ Universidade Estadual Paulista. Mestrando em Educação pelo PPGE da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Email: danilo18x@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5349005982139589>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-1374-7233>.

² Universidade Estadual Paulista; Instituto de Biociências de Rio Claro. Professora Titular da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Email: joyce.adam@unesp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3567581285174163>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2576-2194>.

³ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus Rio Claro, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Email: sara.fonseca@unesp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0884470852044509>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-1281-3696>.

This theoretical essay, anchored in Cultural Studies and a pedagogical perspective, aims to analyze the intersection between school culture and student culture, recognizing that antagonisms can hinder the teaching-learning process. The theoretical foundation draws on a conceptual analysis of the evolution of culture (from an elitist perspective to a politically articulated construction). The article focuses its discussion on Culturally Relevant Pedagogy (CRP), a methodological model structured around three main pillars: academic achievement, cultural competence, and sociopolitical awareness. CRP acts as an "asset pedagogy," utilizing students' cultural references to impart knowledge. The results of the discussion indicate that CRP fully empowers students: intellectually, socially, emotionally, and politically. The conclusion is that adapting CRP to the Brazilian context is feasible and necessary to foster a more humanized, socially conscious, and democratic education.

Keywords: school culture; cultural pedagogy; cultural interaction; academic success.

El diálogo entre la cultura estudiantil y la cultura escolar a través de la pedagogía culturalmente relevante

RESUMEN

Este ensayo teórico, basado en los Estudios Culturales y una perspectiva pedagógica, busca analizar la intersección entre la cultura escolar y la cultura estudiantil, reconociendo que los antagonismos pueden obstaculizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La base teórica se basa en un análisis conceptual de la evolución de la cultura (desde una perspectiva elitista hasta una construcción políticamente articulada). El artículo centra su discusión en la Pedagogía Culturalmente Relevante (PCR), un modelo metodológico estructurado en torno a tres pilares principales: rendimiento académico, competencia cultural y conciencia sociopolítica. La PCR actúa como una "pedagogía de activos", utilizando las referencias culturales de los estudiantes para impartir conocimientos. Los resultados de la discusión indican que la PCR empodera plenamente a los estudiantes: intelectual, social, emocional y políticamente. La conclusión es que la adaptación de la PCR al contexto brasileño es viable y necesaria para promover una educación más humanizada, socialmente consciente y democrática.

Palabras clave: cultura escolar; pedagogía cultural; interacción cultural; éxito académico.



Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.11 N.20 [2025] e267357
**Dossiê Estudos Culturais em Educação:
proposições, articulações e reverberações**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2025.267357>

INTRODUÇÃO

As instituições educacionais não são meramente locais de instrução acadêmica; são ecossistemas sociais complexos, profundamente moldados por suas culturas inerentes. Não podemos pensar a escola apenas como uma instituição social, sustentada pela sociedade, mas que não a influencia nem dela sofre influência. Como no mito de Pigmalião, a escola passou de uma bela estrutura sólida e inerte a um corpo vivo que se constrói e reconstrói, cria significados e os ressignifica constantemente. Para compreendermos corretamente esse fenômeno, recorreremos aos Estudos Culturais, em busca de subsídios para uma análise das diversas culturas que formam a escola moderna.

Pelo menos desde a primeira metade do século XX, a escola vem sendo analisada sob diferentes perspectivas, considerando o impacto das políticas públicas de acesso e permanência estudantil, a eficácia e o fracasso escolar, a sua estrutura organizacional e, nas últimas décadas, o impacto social e psicológico da escola em seus estudantes. Como fundamentos para esses estudos, foram usadas desde perspectivas funcionalistas até análises baseadas na dialética materialista, de modo a compreender as relações humanas pela via da dinâmica de poder. Em alguns casos, buscou-se delinear a cultura escolar por meio de estudos de natureza ambiental-organizacional. Na maioria desses estudos, ignora-se por completo a influência exercida pela cultura que o estudante leva consigo ao ambiente escolar e como ela se relaciona com a cultura própria da instituição.

Essa visão parcial parece, contudo, perder força na atualidade, na busca de reconciliar a cultura escolar com a cultura dos alunos, compreendendo-se que os antagonismos criados entre elas, em grande parte, podem dificultar o próprio processo de ensino e de aprendizagem. Destacamos, como exemplo dessa mudança de perspectiva, a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018, p. 11), que indica como princípio para a equidade a ideia de que “a diversidade é inerente ao conjunto dos alunos, inclusive no que diz respeito às experiências que trazem para o ambiente escolar e aos modos como aprendem”; dessa forma, preconiza o documento, “a equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade”.

No presente ensaio, propomos explorar os conceitos de cultura escolar e cultura do aluno, apresentando a relação sinérgica entre essas duas formas de cultura. Para isso, fazemos uso dos Estudos Culturais como forma de dar

sentido a esses conceitos, mas alinhando-os sempre a uma perspectiva pedagógica. Acreditamos não ser efetivo tratar de uma temática tão importante apenas por meio de uma análise sociológica ou antropológica, ignorando a perspectiva pedagógica. Compreendemos a dimensão interdisciplinar do campo dos Estudos Culturais e vemos que, embora tenha aumentado o interesse em aproximá-lo da própria pedagogia, tal iniciativa ainda carece de robustez conceitual. Nesse sentido, salientamos que a produção internacional vem se debruçando sobre esse problema com mais interesse; inclusive, vale mencionar o campo de estudos das Pedagogias Culturais, desenvolvido por pesquisadores norte-americanos nos últimos 30 anos. Dessa forma, lançamos mão de uma reflexão fundamentada em uma revisão narrativa de literatura, procurando criar um diálogo entre diversos autores da literatura especializada internacional e aproximar a discussão do nosso contexto brasileiro.

Depois desta breve introdução, procuramos contextualizar o conceito de cultura e o lugar ocupado pelos Estudos Culturais na sua formação, seguido por abordagens sobre a cultura no campo pedagógico.

Os Estudos Culturais e a noção de cultura

Antes de partirmos para uma reflexão sobre a cultura do aluno, a cultura escolar e as interações existentes entre ambas, precisamos apresentar uma compreensão fundamental do próprio conceito de cultura. Embora o vocábulo possa parecer trivial, uma vez que estamos acostumados a ouvir expressões como “apresentação cultural”, “atividade cultural”, “cultura local”, bem como a associar o termo aos conceitos de história, artes, linguagem ou nação, o seu sentido completo parece escapar-nos. Certamente, a cultura engloba todos os itens elencados, mas não se restringe a eles.

Isso posto, apreendemos o conceito de cultura, como é essencialmente compreendido pela literatura, como algo que transcende a simples ideia de acúmulo de saberes ou um processo estético e intelectual. Ele se apresenta, isso sim, como uma elaboração múltipla e profundamente política que se forja em relações sociais e, também, nas estruturas de poder ao longo da existência humana (Costa; Silveira; Sommer, 2003; Gusmão, 2008). Para Gusmão (2008) e Hall (2006), longe de ser um dado preexistente ou uma herança estática, a cultura é um discurso, isto é, um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto as ações humanas quanto a concepção que se tem de si mesmo. Outra interpretação possível, apresentada por Costa, Silveira e Sommer (2003) e por Swartz (2003), está em reconhecer que a cultura atua

como um “campo de lutas”, onde significados são negociados, estabelecidos e disputados, o que evidencia como as distinções culturais frequentemente eufemizam distinções sociais subjacentes e como o poder permeia todas as facetas da vida cultural.

Compreendemos, entretanto, que essas dimensões amplas do conceito de cultura são, em última instância, o resultado de um desenvolvimento recente. Ao longo do tempo, a cultura metamorfoseou-se, adquirindo novos sentidos, à medida que se tornava mais interdisciplinar do ponto de vista dos diversos campos do saber que sobre ela lançavam luzes. Inicialmente, na modernidade, a cultura era frequentemente concebida de maneira elitista e hierárquica, associada à erudição, à arte e à ideia de um “estado cultivado do espírito” (Mathews, 2000). Pensadores como Edward Burnett Tylor e Lewis Henry Morgan, no despontar da ciência antropológica no final do século XIX, aplicavam essa visão a uma escala evolutiva, postulando a progressão da humanidade da selvageria para a barbárie e desta para a civilização – nos termos propostos por Morgan, com a “cultura” entendida como algo a ser atingido, similar aos padrões europeus e americanos da época (Mathews, 2000).

A Antropologia, ao emergir como campo científico nesse período, dedicou-se à descrição e classificação de grupos tidos como “primitivos” ou “pré-modernos”, definindo-os em relação à civilização e à técnica do ocidente, muitas vezes com uma perspectiva evolucionista que via a humanidade como una e homogênea, conforme um pensamento racionalizado em etapas de desenvolvimento (Gusmão, 2008). Franz Boas, em uma comunicação de 1896, na qual discutiu os limites do método comparativo em Antropologia (Cuche, 1999), promoveu um rompimento significativo ao conceber não a “cultura”, no singular, mas “culturas”, no plural, desprovidas de julgamentos hierárquicos e defendendo a singularidade e coerência de cada sociedade, (Gusmão, 2008; Mathews, 2000). Gusmão (2008) destaca que essa perspectiva, conhecida como culturalismo, foi, no entanto, criticada por sua extrema relativização, tendendo a ver cada cultura como uma totalidade em si mesma, sem considerar plenamente as relações de contato e poder que as moldam. O funcionalismo, embora também se concentrasse na especificidade de cada cultura, via-a como um sistema integrado que supria as necessidades de um grupo ou sociedade por meio de instituições sociais. A crítica a essas correntes apontava, segundo Gusmão (2008), a insuficiência em abordar a dimensão política e as relações de desigualdade inerentes à constituição das culturas.

Naquilo que poderíamos denominar como modernidade tardia, influenciada por abordagens como a de Stuart Hall, o conceito de cultura passou a ser compreendido como uma construção mais articulada, múltipla e política, forjada nas relações sociais e nas estruturas de poder (Hall, 2006). Concordamos com Hall (2006) na compreensão de que essa mudança conceitual está fortemente ligada a uma noção de que as identidades modernas estão sendo “descentradas” ou fragmentadas, não possuindo um caráter fixo ou essencial, mas sendo continuamente formadas e transformadas pelas representações nos sistemas culturais. Essa fragmentação também desafia a concepção que temos sobre culturas nacionais como totalidades unificadas, revelando-as como estruturas de poder cultural atravessadas por divisões internas e diferenças. O processo de globalização, em particular desde os anos 1970, acentuou esse deslocamento das identidades culturais nacionais, gerando tanto uma tendência de homogeneização cultural quanto um efeito pluralizador, com o surgimento de identidades híbridas que oscilam entre a “Tradição” e a “Tradução” (Hall, 2006), refletindo múltiplas histórias e pertencimentos interconectados.

Se houve uma mudança no conceito de cultura ao longo do tempo, em uma perspectiva cronológica, podemos afirmar que, entre os diferentes campos do saber, esse mesmo conceito enfrenta suas próprias (re)interpretações. Para a Antropologia, como indicado por Gusmão (2008), a cultura é fundamentalmente um fenômeno relacional, nascido das interações sociais, que são sempre desiguais e marcadas por hierarquias e poder. A disciplina evoluiu do estudo da “alienidade” para a compreensão da alteridade, mediante o contato face a face e o trabalho etnográfico, com o reconhecimento do pesquisador e do pesquisado como sujeitos em relação (Gusmão, 2008). O conceito de cultura, para a Antropologia moderna, ampliou-se para além do universo simbólico, abrangendo a cultura como estrutura de sentido, comunicação e mediação em um campo de forças (Gusmão, 2008). Para Gusmão (2008), o campo antropológico e seus membros acreditavam estar inseridos em um mundo compreendido como civilizado,

no qual a tríade civilização, ciência e técnica, como elementos centrais da condição de sociedade e de modernidade, definiam e demarcavam a condição humana e a própria humanidade. O fazer antropológico, nessa medida, era o de submeter e colocar em submissão o outro e seu mundo, tendo por meta a civilização e a humanidade. A Antropologia como ciência pregava, então, a preservação, a proteção, a transformação e a repressão como objeto de políticas dirigidas ao mundo do outro (Gusmão, 2008, p. 50).

Por sua vez, na Filosofia e na Sociologia, o conceito de cultura entrelaça-se com a construção da identidade e do sujeito moderno, bem como com as fontes morais. Charles Taylor investiga a interioridade, a afirmação da vida cotidiana e a noção expressivista da natureza como fontes morais internas na formação da identidade moderna e argumenta que a compreensão do “eu” está ligada à orientação para o bem por meio daquilo que ele denomina como distinções qualitativas (Taylor, 2005). Ele nos apresenta uma crítica à tendência naturalista de certas filosofias contemporâneas de negligenciar as linguagens de fundo que fundamentam as intuições morais, o que empobrece a compreensão da complexidade humana (Taylor, 2005). O francês Michel Foucault vê o “eu” como elemento construído por relações de poder e disciplina, questionando a ideia de uma profundidade essencial do *self* (Taylor, 2005). Outro francês, Pierre Bourdieu, ao analisar a cultura, buscou as estruturas profundas da vida cultural e social que se viam ligadas ao poder, percebendo as distinções culturais como eufemismos para distinções sociais subjacentes (Swartz, 2003). De acordo com a sistematização de Taylor (2005), Jürgen Habermas, embora diferencie as esferas da razão moderna (científica, moral-prática, expressiva), é criticado por não deixar espaço para a exploração da ordem na qual somos inseridos como fonte moral.

No campo da Educação, foco deste ensaio, a compreensão da cultura passou de uma abordagem homogeneizadora para uma valorização da diversidade. Tradicionalmente, a escola brasileira, influenciada por ideais universalistas, tendia a desconsiderar as diferenças culturais e a priorizar um modelo eurocêntrico (Gusmão, 2008; Wortmann; Costa; Silveira, 2015). Contudo, a emergência de movimentos sociais e a articulação com os Estudos Culturais impulsionaram a inclusão e o reconhecimento das diversas identidades e culturas no currículo e nas práticas pedagógicas. A BNCC, por exemplo, reflete essa mudança ao enfatizar a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, a compreensão das linguagens como construções humanas, históricas e sociais, e a análise crítica das manifestações artísticas, corporais e linguísticas em seus contextos socioculturais (Brasil, 2018). O documento promove, ainda, a reflexão sobre a história dos povos indígenas e afro-brasileiros, problematizando narrativas eurocênicas e incentivando o respeito às diferenças (Brasil, 2018).

Devemos compreender ainda o papel dos Estudos Culturais no desenvolvimento do conceito de cultura e como articulam a perspectiva inter e multidisciplinar associada ao termo. Para Bonin et al. (2020), os Estudos

Culturais distinguem-se por sua natureza nômade, polimórfica e transgressiva. Não se trata de uma disciplina acadêmica propriamente dita, com contornos rígidos, mas de um conjunto de abordagens e reflexões situadas na confluência de diversos campos já estabelecidos, buscando inspiração em diferentes teorias e rompendo com fronteiras disciplinares tradicionais (Bonin et al., 2020). Como compreendido por Costa, Silveira e Sommer (2003), os Estudos Culturais problematizam a cultura e expandem sua compreensão para além dos domínios da erudição ou da tradição literária e artística. Não a encaram como expressão orgânica de uma comunidade nem como esfera autônoma de formas estéticas, mas como um conjunto contestado e conflituoso de práticas de representação profundamente ligadas a processos de composição e negociação de significado (Costa; Silveira; Sommer, 2003).

Os Estudos Culturais estimulam-nos a problematizar a diferença, um termo que será muito importante mais adiante, reconhecendo que ela é produzida socialmente e está intrinsecamente ligada a sistemas simbólicos e de poder (Hall; Woodward, 2013). Do ponto de vista da subjetividade, esse campo de estudo critica o essencialismo e mostra que as tentativas de fixar identidades com base em argumentos biológicos ou naturais são, na verdade, imposições culturais (Hall; Woodward, 2013). Nesse sentido, o que chamamos de identidade, para Hall e Woodward (2013), é um ponto de encontro temporário entre discursos e práticas que nos convocam a assumir certas posições e os processos que constroem nossas subjetividades. É pela representação, inclusive, que a identidade e a diferença ganham sentido e se atrelam aos sistemas de poder (Hall; Woodward, 2013). Assim, os Estudos Culturais desvendam a complexidade e a dinamicidade da cultura, que não é um mero produto, mas um processo em fluxo contínuo (Gusmão, 2008).

O impacto dos Estudos Culturais estende-se ao contexto educativo de forma omnidirecional. Para Wortmann, Costa e Silveira (2015), a ressignificação de questões e artefatos pedagógicos tradicionais, pondo em xeque saberes e práticas naturalizados ao longo do tempo, pode ser vista como um raio da influência na pedagogia. Outra tendência importante é a análise da multiplicidade de pedagogias em operação em diversos espaços culturais contemporâneos. Por exemplo, Wortmann, Costa e Silveira (2015) indicam que alguns estudos têm investigado como revistas, desenhos animados ou filmes constroem identidades de gênero ou como *sítes* e grupos de teatro influenciam percepções sobre velhice ou juventude.

Ao refletirmos sobre o papel dos Estudos Culturais na educação, perguntamo-nos se já emergiram, nesse campo específico, formas próprias e

apropriadas de pedagogias em que se consideram o papel da cultura, bem como sua influência e impacto no processo de ensino e aprendizagem. Entramos, dessa forma, no domínio das chamadas Pedagogias Culturais.

A Cultura da Pedagogia ou a Pedagogia da Cultura?

A influência da cultura e dos Estudos Culturais no campo educativo conduz a uma visão diversa ou ao menos mais completa daquilo que chamamos de pedagogia. A compreensão de que a educação, sobretudo aquela compreendida como escolar, se encerra entre os muros da escola de forma hermética, sem vasos comunicantes com o restante do mundo da vida, é enganosa. Se a educação escolar fosse, de fato, algo apartado das demais experiências humanas, a única pedagogia possível seria aquela que denominamos, ainda que equivocadamente, de “tradicional”. O dito ensino tradicional apresenta-se encerrado em si mesmo, autorreferencial e incapaz de compreender as relações sociais, ignorando as influências múltiplas que se desenvolvem no processo de ensino-aprendizagem. Centrado no conteúdo – e não no professor, como muitos apregoam –, o ensino tradicional, ou melhor, “convencional”, pode ser visto como inculto, já que não provoca uma mudança no sujeito que aprende, não o cultiva para uma forma melhor de si mesmo. Desse modo, o foco na memorização de fatos, fórmulas ou dados é compreensível como estratégia didática desse método de ensinar, uma vez que o acúmulo é o foco, não a mudança. Mudar exige pensamento crítico, criatividade e conexões que vão além da simples memorização.

Pensadores como Henry Giroux sugerem que a cultura, em si, é essencialmente pedagógica (Kellner, 2001; Soetaert; Mottart; Verdoodt, 2004), um verdadeiro terreno onde identidades são moldadas, desejos são ativados, e valores morais são formados (Kellner, 2001). Isso parece querer dizer que, em seu cerne, a cultura produz as narrativas, as metáforas e as imagens que exercem uma força poderosa sobre como as pessoas se veem e como se relacionam com o mundo à sua volta (Kellner, 2001). Raymond Williams, por exemplo, observava que a cultura é, em essência, “um modo de vida” e possui uma inegável “força educacional” (Watkins; Noble; Driscoll, 2015, p. 23).

Como dito, a Pedagogia não pode ser vista somente como a transmissão de conhecimento e habilidades; ela se revela como uma forma de produção política e cultural, fortemente associada à construção de saberes, subjetividades e relações sociais (Manning, 2006). Isso significa que, quando um professor entra em uma sala de aula, traz consigo suas próprias

perspectivas culturais, e os alunos, naturalmente, também trazem as suas. Não se trata, portanto, de uma relação que parte do zero sem precedentes observáveis, pois, desde o primeiro dia, ela é carregada de significado e impressões, conceitos e preconceitos. Manning (2006) indica que o objetivo de uma pedagogia que valoriza o aspecto cultural, portanto, seria influenciar a maneira como os estudantes se entendem e se conectam uns com os outros, especialmente no que diz respeito à compreensão intercultural. Em outras palavras, a Pedagogia Cultural é inseparável da democracia cultural (Manning, 2006), funcionando como um revezamento cultural, tanto para a reprodução quanto para a criação de novas formas de cultura (Watkins; Noble; Driscoll, 2015).

Ao olharmos além das instituições formais de ensino, como a escola ou a universidade, percebemos que a cultura popular, a mídia e até mesmo as experiências do dia a dia têm um papel pedagógico imenso, por vezes até mais forte do que a educação escolar tradicional (Kellner, 2001). Filmes, anúncios publicitários, programas de TV e as redes sociais, por exemplo, não são meros entretenimentos e atuam como verdadeiras forças pedagógicas, moldando a forma como os jovens se socializam e aprendem sobre o mundo (Kellner, 2001; Soetaert; Mottart; Verdoodt, 2004). Isso se estende até a maneira como aprendemos coisas banais, como segurar uma caneta para escrever (Watkins; Noble; Driscoll, 2015) ou, como um autor apontou, aprender a tocar um *riff* de guitarra por meio de vídeos *on-line*, partituras e dicas de amigos, mesmo tendo um professor formal.

Por muito tempo, embora reconhecesse que a aprendizagem acontece constantemente, a realidade escolar procurou ignorar ou mesmo invalidar esses elementos culturais simbólicos apreendidos pelos alunos ao longo da sua caminhada social, colocando-os em nível inferior àqueles produzidos pelo conhecimento acadêmico, tido como relevante e digno de ser denominado como tal. Isso gerou campos de tensão, que exploraremos adiante ao tratarmos da cultura escolar e da cultura do aluno.

Poderíamos, então, falar em uma Pedagogia Cultural? Sem dúvida que, ao longo dos anos, o termo *pedagogia* vem sendo constantemente adjetivado, como se fosse incapaz, sozinho, de ser significativo para a sociedade moderna. Sem dúvida que a complexificação da realidade humana, imersa em um multiculturalismo virtualizado pelas redes sociais e pela internet, é um campo fértil para o surgimento de formas particulares ou específicas da pedagogia. Temos, portanto, a pedagogia da diferença, a pedagogia da inclusão, a pedagogia ativa, a pedagogia da autonomia, do oprimido, etc. Cada uma

dessas “pedagogias” encontra-se acompanhada de um termo que indica, em maior ou menor grau, aquilo que ela se propõe a combater: a indiferença, a exclusão, a passividade, a dependência, o opressor.

Eis, portanto, um elemento semântico e ontológico que nos obriga a colocar a Pedagogia Cultural sob análise. Uma pedagogia cultural seria um antídoto ou uma resposta a uma ausência de cultura? Tal ausência seria possível? O que estamos compreendendo por cultura ao associar o termo à pedagogia? Temos uma visão ampla, multi e transdisciplinar de cultura ou apenas a compreensão daquilo que seria a “alta cultura”?

No caso específico de uma Pedagogia Cultural, poderíamos dizer que ela se torna uma exceção à regra que apresentamos acima. Longe de indicar o que ela deseja combater, o elemento qualificador da pedagogia indica aquilo que ela vem preservar, valorizar e tornar visível no ambiente educativo. Configura-se, isso sim, em uma afirmação, e não em uma negação. A Pedagogia Cultural, se compreendida como tal, torna-se proposta articulada e epistemologicamente coerente, uma vez que não só reconhece as diversas culturas que pululam no ambiente escolar, como também busca articulá-las como elementos com potencial para o ensino e a aprendizagem.

A Pedagogia Cultural não se propõe a combater a ausência da cultura na escola ou em outro ambiente educativo, mas a evidenciá-la. Nesse sentido, como dissemos, receberá forte influência dos Estudos Culturais. Em virtude da interdisciplinariedade deste campo, a Pedagogia Cultural não pode ser compreendida no singular. Falamos, portanto, de pedagogias, plural, da mesma forma que falamos em culturas. Algumas variantes dessa pedagogia estarão preocupadas com a identidade cultural dos alunos dentro de um ambiente multicultural; outras trarão os debates da pedagogia crítica, em uma relação marcada pelo materialismo histórico-dialético; outras, ainda, explorarão a expressão individual a partir de perspectivas marcadas por uma abordagem fenomenológica. Tudo isso se encontra sob o grande guarda-chuva das pedagogias culturais.

Na literatura brasileira, especializada ou popular, não observamos destaque algum a essas pedagogias. Já os EUA parecem ser um terreno mais fértil para essa forma de pensar a pedagogia e sua relação com a cultura. Tanto no campo teórico quanto no prático, temos a Pedagogia Culturalmente Relevante (Culturally Relevant Pedagogy), a Pedagogia Culturalmente Responsiva (Culturally Responsive Pedagogy) e a Pedagogia Culturalmente Sustentável (Culturally Sustaining Pedagogy), entre outras formas adaptadas destas. De forma especial, focaremos a Pedagogia Culturalmente Relevante

(PCR), porque entendemos que, de todas as outras vertentes das pedagogias culturais, a PCR é a mais bem representada na literatura.

Tal pedagogia surge nos Estados Unidos da América, após a publicação do livro *The Dreamkeepers: Generic Processes of Identifying Successful Teachers of African-American Children*, de autoria da professora universitária e pesquisadora Gloria Ladson-Billings, em 1994. Na obra, a professora Ladson-Billings procurou descrever com riqueza de detalhes “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” (Dias; Adam, 2025, p. 13).

A Pedagogia Culturalmente Relevante (PCR)

Como dissemos na seção anterior, a PCR estrutura-se nos Estados Unidos em um contexto muito específico daquela realidade escolar.

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 (Dias; Adam, 2025, p. 14).

De forma resumida, a PCR poderia ser compreendida como uma abordagem fundamentada em teorias, currículos, conteúdos e métodos de ensino que reconhecem e abordam os diferentes valores culturais e visões de mundo presentes no ambiente educacional (Meetei, 2021). Surgida no contexto

das tensões raciais norte-americanas, parece ser mais inclusiva para pessoas afro-americanas em geral e para qualquer pessoa de origem culturalmente diversa do padrão europeu caucasiano (Meetei, 2021). Mais do que uma técnica, pode ser vista como uma forma de tecnologia instrucional ou processo instrucional com foco primordial na preparação de professores para a transação de conhecimento em contextos culturais específicos e multiculturais (Meetei, 2021). Ladson-Billings, em outro momento, também a descreveu como uma pedagogia que “capacita os alunos intelectualmente, socialmente, emocionalmente e politicamente, porque usa referenciais culturais para transmitir conhecimentos, habilidades e atitudes” (Mahani, 2023).

Uma última característica importante da PCR é que ela não apenas visa ao sucesso acadêmico, mas também ajuda os alunos a aceitarem e afirmarem sua identidade cultural enquanto desenvolvem perspectivas críticas para questionar as desigualdades perpetuadas pelas instituições (Dias; Adam, 2025; Mahani, 2023; Manning, 2006). Mahani (2023) indica que essa pedagogia funciona como uma “pedagogia de ativo” (*asset pedagogy*), valorizando as experiências e conhecimentos prévios dos estudantes e rejeitando uma mentalidade baseada em déficit em relação a eles.

Poderíamos compreendê-la como uma pedagogia emancipadora, que resgata nos sujeitos a importância da sua história pessoal, dos valores e dos objetos culturais a ela associados e os insere no contexto do ensino. Busca-se, com isso, a ruptura radicada na dominação de uma cultura por outra, o que persiste atualmente, mesmo depois de supostamente vencidas as premissas da superioridade cultural de alguns povos sobre outros, uma mentalidade típica dos séculos XVIII e XIX e da primeira metade do século XX.

Por meio da PCR, o estudante assume um lugar de fala e um protagonismo. Muito se comenta, atualmente, sobre desenvolver uma proposta de educação que estimule o protagonismo estudantil, mas duvidamos que tais iniciativas se efetivem plenamente se a dimensão cultural dos estudantes for ignorada. Verificamos que, em muitas das ideias contemporâneas que subsidiam essas propostas pedagógicas, há uma confusão tácita ou mesmo explícita entre os conceitos de protagonismo e autonomia. Embora o protagonismo demande autonomia, o inverso não é necessariamente verdadeiro. Compreende-se o aluno protagonista como aquele que tem autonomia para buscar o saber e o conhecimento ao longo da vida, em todos os momentos e em todos os lugares. Nesse sentido, vemos como tal conceito se choca com o lugar ou a função do professor, sendo de difícil conciliação sem que este não veja o seu papel diminuído.

O protagonismo autêntico, segundo nosso entendimento, é aquele que reconhece o valor do aluno como sujeito legítimo dentro do processo educativo, e não somente a sua capacidade operativa em relação ao saber. O protagonismo confere ao estudante a sua cidadania plena no âmbito da sala de aula. Nesse contexto, isso significa que o ambiente deve ser convidativo e capaz de reconhecer a especificidade cultural dos alunos, dando o devido peso às suas preferências de aprendizagem.

O ambiente da sala de aula deve dar a devida importância às preferências do aluno no processo de aprendizagem, devido à sua especificidade cultural. A barreira entre as experiências em sala de aula e fora dela deve ser rompida, levando-se em consideração o contexto cultural dos alunos (Meetei, 2021, p. 87).

A PCR, embora por vezes confundida ou simplificada, distingue-se de outras formas pedagógicas de várias maneiras. Em primeiro lugar, pode representar uma mudança paradigmática: em vez de perguntar “o que há de errado com os alunos oriundos das minorias?”, Ladson-Billings inverteu a questão para “o que há de certo com os alunos minoritários?” (Hernandez, 2022; Ladson-Billings, 2014). Essa perspectiva contraria abordagens baseadas em déficits, que, infelizmente, persistem e muitas vezes ignoram o capital cultural que os alunos de diversas origens levam para a escola (Mahani, 2023; Vasquez, 2021).

Contudo, a PCR é muito mais do que uma mera inclusão superficial de elementos culturais, como celebrar feriados étnicos ou pendurar cartazes diversos na sala de aula. Essa visão reduzida da importância da cultura é encontrada frequentemente em nossas escolas, que demonstram uma tendência a curricularizar elementos diversos como forma de compreendê-los. Daí nasceu a percepção de que a simples “celebração” de datas festivas, como o Dia da Consciência Negra ou do Índio, seria suficiente para a valorização e o reconhecimento dos povos negros ou indígenas. Na verdade, tais práticas, quando desprovidas de uma compreensão mais profunda, podem distorcer e corromper os princípios centrais da PCR (Ladson-Billings, 2014). A própria Dra. Ladson-Billings lamentou, em alguns de seus escritos, que suas ideias foram por vezes reduzidas a uma atividade que as pessoas implementam para “mudar o ritmo” em suas salas de aula (Ladson-Billings, 2014, p. 81).

Meu trabalho com pedagogia culturalmente relevante ganhou vida própria, e o que vejo na literatura e, às vezes, na prática, é

totalmente irreconhecível para mim. (...) A ideia de que adicionar alguns livros sobre pessoas de cor, realizar uma celebração do Kwanzaa em sala de aula ou postar imagens “diversas” torna alguém “culturalmente relevante” parece ser a que a pedagogia foi reduzida (Ladson-Billings, 2014, p. 82).

A relevância da PCR reside em três pilares fundamentais, sistematizados por Ladson-Billings: o sucesso acadêmico, a competência cultural e a consciência sociopolítica. Ao professor, compete atuar para que os estudantes obtenham sucesso pleno, ou seja, se tornem relevantes no contexto da escola.

O sucesso acadêmico refere-se ao crescimento intelectual que os alunos experimentam como resultado da instrução em sala de aula e das experiências de aprendizagem (Ladson-Billings, 2014). Implica que os estudantes devem ter sucesso na aprendizagem e que o objetivo é capacitá-los a manter a integridade cultural enquanto alcançam o sucesso acadêmico (Ladson-Billings, 2014).

A competência cultural, por sua vez, trata da capacidade de ajudar os alunos a apreciarem e celebrarem suas culturas de origem, ao mesmo tempo em que adquirem conhecimento e fluência em, pelo menos, uma outra cultura (Ladson-Billings, 2014).

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. 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 e transcender os efeitos negativos da cultura dominante” (Dias; Adam, 2025, p. 15).

A visão reduzida de cultura, que já mencionamos, é um obstáculo a ser superado para a plena aplicação do segundo pilar da PCR. A competência cultural visa a dar agência ao sujeito sobre a sua própria cultura, que, quando marginalizada pela cultura escolar ou por outras formas de dominação, é vista como transgressora do *status quo* ou de menor valor. É frequente a marginalização da cultura desenvolvida e vivida nas periferias, no campo, em assentamentos, por pessoas de raças ou etnias diversas etc. Essa

marginalização manifesta-se tanto na censura explícita e no seu silenciamento, quanto na forma caricata ou preconceituosa como essas culturas são apresentadas. Ao procurar desenvolver uma consciência cultural, a PCR propõe-se a dar voz a todos os participantes do processo, permitindo que apresentem a sua própria cultura, sem pré concepções formuladas por terceiros ou a visão estéril dos meios acadêmicos.

Por fim, a consciência sociopolítica é a capacidade de levar a aprendizagem além dos limites da sala de aula, usando o conhecimento e as habilidades escolares para identificar, analisar e resolver problemas do mundo real. Implica que os alunos devem desenvolver uma consciência crítica por meio da qual desafiam o *status quo* atual da ordem social (Brown-Jeffy; Cooper, 2011). Para Dias e Adam (2025), esse princípio conecta o aluno ao contexto maior, despertando-lhe a dimensão social da sua própria existência.

Assim, a pedagogia culturalmente relevante é uma forma de as escolas reconhecerem a cultura da comunidade de origem dos alunos e, por meio da sensibilidade às nuances culturais, integrarem essas experiências, valores e compreensões culturais ao ambiente de ensino e aprendizagem (Brown-Jeffy; Cooper, 2011, p. 66).

Um ponto de crítica que surge em alguns estudos relacionados à análise da aplicação da PCR nos EUA é que muitos professores, mesmo se identificando como experientes em PCR, tendem a interpretá-la como um mecanismo de aculturação (Vasquez, 2021). Eles a veem, de acordo com Vasquez (2021), como uma espécie de ponte para que alunos de grupos minoritários possam alcançar os alunos “normais” ou como uma muleta temporária. Essa percepção, ainda que não intencionalmente construída, privilegia a assimilação e a aceitação de padrões hegemônicos, sem questionar as estruturas de poder ou a própria definição do conhecimento apresentado como correto ou válido (Vasquez, 2021). Muitos evitam discussões sobre raça ou desigualdade, considerando-as divisivas ou polêmicas, desnecessárias ao ambiente controlado e ordenado da sala de aula. No entanto, a PCR busca exatamente o contrário: empoderar os alunos para que se tornem críticos sociais eficazes e desafiem as estruturas que perpetuam a desigualdade (Lim; Tan; Saito, 2019; Meetei, 2021; Vasquez, 2021).

A PCR constitui-se como uma verdadeira pedagogia, e não somente como um conjunto de instruções metodológicas que podem ser aplicadas pelo professor. Seu foco de ação está na valorização da cultura do aluno como

caminho para o sucesso acadêmico e para a mudança social. Porém, nesse processo, é importante destacar que a cultura do aluno se relacionará com a cultura escolar ou cultura da escola, não sendo um elemento inerte passível apenas de reconhecimento e de valorização pelo professor. Aqui cabe uma observação importante, uma vez que não é o professor quem detém a chave do reconhecimento e da legitimação da cultura do aluno; a premissa parte de uma nova visão adotada pelo docente, que admite de antemão que todas as culturas presentes na sala de aula são iguais e merecem ser respeitadas e valorizadas.

Na relação entre a cultura do aluno e a cultura escolar, a PCR, influenciada pela teoria crítica, compreende que a escola não é um espaço neutro; pelo contrário, possui uma cultura institucional própria, com normas, valores, práticas e formas de operar que, muitas vezes, reproduzem desigualdades e marginalizam certos grupos de estudantes. A relação entre a cultura escolar e a cultura do aluno é vista pela PCR como um ponto crucial de intersecção, que pode ser de alinhamento ou de atrito. Para Ladson-Billings, a PCR busca precisamente que os alunos consigam manter a integridade cultural, ao mesmo tempo em que alcançam o sucesso acadêmico (Hernandez, 2022; Ladson-Billings, 2014; Mahani, 2023; Meetei, 2021). Isso implica que a cultura da escola deve tornar-se um espaço em que as experiências, valores e conhecimentos dos alunos são reconhecidos e utilizados como recursos para a aprendizagem, e não como obstáculos. Para Lim, Tan e Saito (2019) e Mahani (2023), o desafio posto é transformar a escola para que seja um conduto de ensino que se adapta aos estudantes, em vez de esperar que os estudantes se adaptem cegamente à cultura escolar dominante.

A cultura da escola, a cultura escolar

No que se constituiria a cultura escolar? A escola, como instituição, seria dotada de uma cultura própria? Esses questionamentos podem parecer banais, especialmente quando usamos, no campo dos estudos da educação e, principalmente, da gestão escolar, a expressão *cultura escolar* com muita frequência e sem ao menos conceder grande atenção ao seu significado.

É fato que as instituições são portadoras de uma cultura própria, que se forma ao longo do tempo e, muitas vezes, se cristaliza como uma espécie de materialização de seu espírito, conferindo-lhes características e predicados visíveis e reconhecíveis, por meio dos quais as próprias instituições apresentam sua singularidade ao restante da sociedade. Pensemos, por

exemplo, no Exército, na Igreja, na Universidade; três instituições sociais que possuem regras e normas, explícita ou implicitamente apresentadas, que ditam a forma como seus membros se relacionam entre si. A cultura dessas instituições é a maneira encontrada por aqueles que a integram para navegar em seu interior, o que permite que a instituição mantenha a sua coerência interna, perpetuando-a na sociedade.

A cultura institucional precisa relacionar-se, por sua vez, com a cultura em geral ou a cultura social. Interessante observar que a instituição perde sua relevância, significado e função social quando sua cultura institucional, normalmente menos dada à mudança, se choca com os valores sempre mutantes da cultura social. O resultado? Sempre trágico, como a queda das monarquias europeias desde a Revolução Francesa até a primeira metade do século XX.

A cultura institucional, com frequência, se vê internamente desafiada à mudança constante em ritmo acelerado, o que representa um desafio. Mudar essa cultura institucional ou organizacional não é tarefa fácil, e as tensões entre o instituído e o instituinte podem ser fatais. Localizamos a escola nesse caminho conflituoso, permeado pela dinâmica da contínua mudança imposta pela sociedade tecnológica e por uma tendência gerencialista que ignora as características singulares da escola. A constante pressão por mudanças gera campos de embate entre gerações, visões de mundo e ideais educativos diversos. É uma linha tênue que separa o impulso renovador legítimo e saudável do dilaceramento institucional.

Retomando a reflexão iniciada sobre a cultura escolar, há ainda outro ponto interessante, que é a diferença existente entre essa expressão e *cultura da escola*. Embora em alguns trabalhos elas sejam utilizadas de modo intercambiável, como sendo a mesma coisa, nuances importantes podem indicar coisas muito diversas. A polissemia parece ser a norma quando se trata de termos ligados à cultura. Falsarella (2018) compreende que

os termos “cultura escolar” e “cultura da escola” são usualmente considerados como portadores do mesmo significado básico relacionado à cultura interna de cada instituição e é nesse sentido que aqui são tomados, considerando a perspectiva interacionista (Barroso, 2012). No entanto, há autores que fazem uma diferenciação entre eles. Para Forquin (1993), a cultura da escola diz respeito ao mundo interno da escola, à produção e gestão de símbolos, ritos e linguagens, bem como aos modos de regulação e transgressão instituídos. Já a cultura escolar se refere ao conjunto de

conteúdos cognitivos e simbólicos socialmente valorizados, selecionados e transmitidos deliberadamente em todas as escolas (Falsarella, 2018, p. 623).

Jean-Claude Forquin oferece-nos ainda outros elementos para diferenciarmos esses termos. Para ele, a cultura da escola refere-se ao “mundo social” intrínseco de uma escola específica (Falsarella, 2018; Silva, F., 2006). Algo análogo, em parte, à personalidade de um ser vivo, com suas características de vida muito particulares, seus ritmos e ritos únicos, sua própria linguagem, imaginário e até mesmo com os seus modos de regulação e transgressão (Falsarella, 2018; Silva, J., 2006). Para Silva, J. (2006), seria a forma como o cotidiano dessa escola se desenrola, como ela respira e se manifesta em suas práticas mais elementares, estruturando-se sobre processos, normas, valores, significados e rituais que a tornam ímpar e que não são nem monolíticos, nem estáticos, nem repetíveis. Um bom exemplo disso seria a atmosfera de uma escola que valoriza festas e celebrações vibrantes, ou a de uma que mantém um silêncio quase monástico nos corredores – são expressões visíveis da cultura interna.

O conceito de cultura escolar, por sua vez, na acepção específica de Forquin, aponta para algo diferente: ele descreve o conjunto de saberes organizados e didatizados para compor a base de conhecimentos sobre a qual professores e alunos trabalham (Falsarella, 2018; Silva, J., 2006). Isso implica uma seleção prévia de elementos da vasta cultura humana – seja ela científica, popular, erudita ou de massas. Em outras palavras, a cultura escolar aqui pode ser compreendida mais como o que é ensinado e como é estruturado o currículo, aquilo que é deliberadamente transmitido em todas as escolas (Falsarella, 2018). É a cultura adquirida na escola, encontrando nela não só seu modo de difusão, mas também sua origem (Silva, J., 2006). Essa distinção lembra-nos de que a escola é tanto um lugar de vida social quanto um espaço de transmissão formal de conhecimento.

Aprofundando essa diferença, a perspectiva de Leonor Lima Torres, ao propor a “cultura organizacional escolar”, parece convergir com o que Forquin chama de cultura da escola. Torres vê a cultura organizacional escolar como um processo marcado pela interação constante, construído historicamente pela relação entre a estrutura (formal) e a ação (informal) dentro da escola e pela interação entre o que está “dentro” e “fora” da instituição (Torres, 2005). Para ela, é a síntese da estrutura e da agência humana, onde os valores, crenças e

ideologias dos atores (como professores, alunos, gestores) moldam o dia a dia (Torres, 2005).

Nessa interação entre o interior e o exterior da instituição escolar, apontada por Torres, temos o papel destacado do próprio sistema de ensino no qual a escola se insere. Silva, J. (2006) vai nos indicar essa influência, ao lado daquela exercida pela cultura nacional no desenvolvimento das relações de poder dentro do ambiente escolar, que culminam na definição da sua própria cultura. A cultura nacional, segundo Silva, J. (2006), atua como um referencial vasto e por vezes invisível, mas profundamente impactante no modo como as organizações educacionais se constituem. No contexto brasileiro, ainda segundo Silva, J. (2006), a história política e social deixou marcas de centralização e de hierarquização no exercício do poder.

Esses traços culturais externos, essa sociedade autoritária da qual a escola faz parte, tendem a manifestar-se dentro da própria instituição educacional. De acordo com Silva, J. (2006), a estrutura das organizações escolares no Brasil, por exemplo, parece espelhar essa centralização e burocratização. Mesmo quando a legislação vigente, como a LDB de 1996, procura promover a gestão democrática e a participação de profissionais, comunidades e conselhos escolares, por exemplo, a concretização dessas propostas pode ser dificultada (Silva, J., 2006), já que

(...) a excessiva centralização e monopólio de informações que estão presentes nas diferentes camadas da estrutura decisória no sistema educacional dificultam tanto a autonomia da escola quanto a participação dos envolvidos diretamente no processo educativo. (...) Para exercer a autonomia, é preciso que os participantes se sintam corresponsáveis pelo processo e não simplesmente executores (Silva, J., 2006, p. 372-373).

Em resumo, a principal diferença, então, reside na escala e no foco: a cultura da escola (ou “cultura organizacional escolar”) concentra-se nas especificidades e na dinâmica vivida por uma instituição particular, resultado das interações e negociações de seus membros (Falsarella, 2018; Silva, 2001; Torres, 2005). Ela reflete como as regras formais são reestruturadas e contornadas pelas práticas cotidianas, criando uma espécie de jogo social de cooperação e conflito. Já a cultura escolar abarca os modelos educativos e o corpo de saberes e práticas que são transmitidos e acumulados por meio do sistema educacional como um todo (Falsarella, 2018; Silva, J., 2006). Esse conceito parece sugerir um conjunto de valores e normas historicamente

sedimentados que, em certo grau, são universais para o sistema educacional (Torres, 2005).

Os dois termos relacionam-se, de maneira direta ou indireta, com os elementos culturais trazidos pelos alunos. Há uma dupla ação nesse campo: por um lado, os elementos culturais próprios dos alunos são percebidos pela cultura da escola; por outro, são silenciados ou invisibilizados em virtude da força da cultura escolar. Dessa forma, cria-se o espaço perfeito para o confronto, o conflito e a incompreensão entre escola e estudantes.

Nesse campo de sofrimento institucional, reconhecemos que a figura do docente se encontra esmagada entre os elementos institucionais mais rígidos da cultura escolar e aqueles mais dinâmicos e pessoais da cultura da escola. Silva (2001) indica que diferentes atores que integram o processo educacional criam estruturas e, de algum modo, buscam imprimir seus próprios valores e suas crenças pessoais mediante intervenção na realidade da escola. Silva (2001) aponta também que a autoridade do docente

é conferida legalmente por sua formação; na relação com os alunos, pelo reconhecimento do saber do qual ele é detentor; na relação com a direção, pelo cargo que o primeiro ocupa. Na realidade, no entanto, observa-se que o tecido das relações que se processam no interior das escolas apresenta embate e negociação constantes, pela legitimação ou pela supressão das autoridades aqui referidas (Silva, 2001, p. 8).

O professor é, ao mesmo tempo, o aplicador das normas, dos regulamentos e do currículo escolar, validado em sua ação pela autoridade legal (por meio de sua nomeação) e institucional (por sua posição na hierarquia organizacional). Nesse sentido, sua posição pode ser vista como a de um agente da repressão cultural dos alunos. Por outro lado, ao inserir-se nas dinâmicas sociais e das relações humanas dentro do ambiente escolar, torna-se agente de mudança, facilitador da aprendizagem e mediador entre o conteúdo e o aluno. Certamente, essa dupla identidade não pode ser administrada sem grandes conflitos internos e mesmo institucionais.

Seria, então, possível a aplicação da PCR na realidade brasileira? Dada justamente a diferença entre as duas culturas aqui consideradas, a nossa cultura brasileira e a norte-americana, de onde se origina a PCR, poderíamos observar elementos que invalidariam a sua aplicação em uma sala de aula brasileira. Abordamos essa questão na próxima seção.

Por uma Pedagogia Cultural “made in Brazil”!

O contexto de origem da PCR é muito específico – a realidade dos conflitos raciais dentro dos EUA. A história educativa norte-americana preconizou um processo de segregação racial bastante explícito, enquanto aquele vivido no Brasil, ainda que dramático, foi menos evidente, embora alguns estudiosos apresentem discordâncias. Nos EUA, até hoje é muito comum falar em escolas “de negros”, “de latinos” e “de brancos”, em virtude da grande confluência migratória que impacta o país e de seus processos de urbanização, além da história da colonização norte-americana propriamente dita. A movimentação humana nos EUA permitiu a formação de espaços e comunidades específicas, especialmente em grandes centros urbanos, o que explica a presença de escolas fortemente marcadas pelo elemento racial ou étnico.

O trabalho de Ladson-Billings foi perceber, nas escolas majoritariamente frequentadas por estudantes afro-americanos, os elementos aplicados pelos professores para o sucesso desses alunos. Seu estudo comparou as práticas eficazes que garantiram o sucesso acadêmico daqueles estudantes em comparação com a inclinação ao insucesso de alunos do mesmo recorte sociocultural. Ao compreender os elementos de sucesso, ela pôde articular os fundamentos e pilares da PCR, como os descrevemos nas seções anteriores.

Dois elementos parecem distanciar a PCR da realidade brasileira. A miscigenação da população brasileira torna menos distinta a presença de raças e etnias diversas na sala de aula, embora não totalmente. Outro ponto essencialmente diverso é a característica centralizadora e legalista dos nossos sistemas de ensino, o que muitas vezes impede a verdadeira autonomia de cátedra do docente e a inovação metodológica. Nos EUA, um país marcado pelo sistema federativo, há maior liberdade para os docentes e aversão à regulação excessiva ou a currículos nacionais, algo que se configura como herança do pensamento liberal. Por outro lado, como destacado por Silva, J. (2006),

a gênese da hierarquia e da centralização no exercício do poder são as questões mais fundamentais que serão abordadas na constituição da cultura das organizações no Brasil, por serem características marcantes da formação do Estado brasileiro, presentes a partir da colonização portuguesa, como demonstram os estudos citados (Silva, J., 2006, p. 369).

Contudo, não acreditamos que tal premissa – a da impossibilidade de aplicação da PCR – seja válida. Como toda pedagogia, a PCR apresenta uma fonte epistemologicamente coerente e estruturada, e princípios filosóficos claros que se relacionam com várias realidades. Não podemos falar de sua aplicação sem destacar a necessidade de sua adaptação crítica às nossas realidades tão diversas. O eixo central da valorização da cultura do aluno como meio para o sucesso acadêmico e para o seu protagonismo na sociedade permanece como elemento atemporal e universal. As formas como esses pilares são colocados em prática, essas, sim, podem e devem variar conforme os contextos.

A própria Ladson-Billings admite “atualizações” em seu pensamento, comparando as mudanças ao mundo da tecnologia, em que “a mudança é inevitável e esperada: não ficamos surpresendidos quando a versão 2.0 é substituída pela versão 3.0, e assim por diante” (Ladson-Billings, 2014, p. 76). Para ela, o “conceito mais recente de pedagogia culturalmente sustentável baseia-se na mesma noção fundamental de alunos como sujeitos, e não como objetos” (Ladson-Billings, 2014, p. 77), portanto, uma atualização da sua própria teoria pedagógica para revigorar o debate, já que, para Ladson-Billings, o processo reflexivo é vivo e constante, “pois, se algum dia chegarmos a um ponto de completa certeza e segurança sobre nossa prática, pararemos de crescer” (Ladson-Billings, 2014, p. 77).

Se pararmos de crescer, morreremos e, mais importante, nossos alunos definharão e morrerão em nossa presença. Tanto professores quanto alunos podem ser vulneráveis a uma espécie de morte em sala de aula. A morte em sala de aula refere-se a professores que param de tentar alcançar todos os alunos ou a professores que sucumbem a regras e regulamentos desumanizadores e que resultam em desqualificação. (...) Se esperamos romper esse ciclo, nossas pedagogias devem evoluir para lidar com as complexidades das desigualdades sociais (Ladson-Billings, 2014, p. 77).

Do mesmo modo que, dentro de uma mesma realidade, se admitem mudanças, poderíamos supor que adaptações, traduções conceituais e atualizações são plenamente aceitáveis, na tentativa de evitarmos a “morte acadêmica” no Brasil. Assim, restamos convencidos de que a PCR (ou a PCS, em sua forma atualizada) pode e deve ser mais bem conhecida e compreendida por educadores brasileiros.

Frequentemente, somos bombardeados por termos como *gestão democrática, participação escolar, metodologias ativas, ensino crítico* etc., mas todos eles correm o risco de serem reduzidos a *slogans* políticos, a frases de efeito com pouca mudança prática da realidade das nossas escolas. Ao ignorarmos a cultura em todas as suas dimensões, tanto aquela do aluno quanto a da escola, e a influência silenciosa, às vezes perversa, que ela exerce nos contextos de fracasso escolar, evasão, violência e conflito, não estamos propondo uma educação crítica ou transformadora, apenas replicando o modelo mecânico institucionalizado.

A PCR pode oferecer campos de reflexão diversos, não abordados no presente ensaio, sobre o papel dos gestores escolares, dos docentes, da família e dos demais atores do processo educativo. Por meio dela, a divisão artificial entre ensino formal e informal dissolve-se, uma vez que a escola passa a acolher os elementos pedagógicos presentes nos diversos espaços. Uma verdadeira educação multicultural viabiliza-se. É possível, portanto, pensarmos em formas adaptadas da PCR ao contexto brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intersecção entre os Estudos Culturais e a educação é fundamental para a oferta de um ensino mais humanizado, socialmente consciente e democrático. Ao longo deste ensaio, pudemos perceber a influência da cultura em suas múltiplas dimensões, tanto a dos atores educacionais (professores e alunos) quanto a que se desenvolve na própria instituição de ensino e nas relações que ambas as culturas estabelecem entre si e com a cultura nacional. Não se trata de inserir a cultura como um elemento artificial, mas de integrá-la ao contexto pedagógico, e, nesse sentido, apresentamos a Pedagogia Culturalmente Relevante como um caminho seguro para uma educação culturalmente significativa e integral.

Os desafios são muitos, e ainda cabe uma maior difusão da PCR nos cursos de formação de professores, para que a cultura seja percebida por meio do seu potencial pedagógico. O conhecimento dessa pedagogia específica, bem como dos Estudos Culturais relacionados ao campo educativo, pode favorecer o surgimento de uma pedagogia culturalmente relevante adaptada aos contextos tão diversos e desiguais das instituições de ensino brasileiras. Esperamos, com este breve ensaio, ter contribuído para que outros pesquisadores se debrucem sobre a temática com interesse renovado,

avanzando na compreensão da importância da cultura dos nossos estudantes para o seu sucesso acadêmico e por toda a vida.

AGRADECIMENTO

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

REFERÊNCIAS

Bonin, Iara Tatiana; Ripoll, Daniela; Wortmann, Maria Lúcia Castagna; Santos, Luis Henrique Sacchi Dos. Por Que Estudos Culturais? **Educação & Realidade**, v. 45, n. 2, p. e100356, 2020.

Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

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

Costa, Marisa Vorraber; Silveira, Rosa Hessel; Sommer, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36–61, 2003.

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

Dias, Danilo Augusto; Adam, Joyce Mary. A VALORIZAÇÃO DA CULTURA DISCENTE NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA. **Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 11, n. 1, p. 01–19, 27 mar. 2025.

Falsarella, Ana Maria. Os Estudos Sobre a Cultura da Escola: Forma, Tradições, Comunidade, Clima, Participação, Poder. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 144, p. 618–633, 2018.

Gusmão, Neusa Maria Mendes De. Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3, p. 47–82, dez. 2008.

Hall, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11a. edição. Rio de Janeiro: DP & A editora, 2006.



Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.11 N.20 [2025] e267357
**Dossiê Estudos Culturais em Educação:
proposições, articulações e reverberações**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2025.267357>

Hall, Stuart; Woodward, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 13a ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

Hernandez, Awilda. Closing the Achievement Gap in the Classroom Through Culturally Relevant Pedagogy. **Journal of Education and Learning**, v. 11, n. 2, p. 1, 2022.

Kellner, Douglas. Critical Pedagogy, Cultural Studies, and Radical Democracy at the Turn of the Millennium: Reflections on the Work of Henry Giroux. **Cultural Studies Critical Methodologies**, v. 1, n. 2, p. 220–239, 2001.

Ladson-Billings, Gloria. Culturally Relevant Pedagogy 2.0: a.k.a. the Remix. **Harvard Educational Review**, v. 84, n. 1, p. 74–84, 2014.

Lim, Leonel; Tan, Michael; Saito, Eisuke. Culturally relevant pedagogy: Developing principles of description and analysis. **Teaching and Teacher Education**, v. 77, p. 43–52, 2019.

Mahani, Sepideh. Applying Culturally Relevant Pedagogy to Online Learning. **Cultural and Pedagogical Inquiry**, v. 15, n. 1, p. 23–34, 2023.

Manning, Debra. Constructing Meaning and Metaphor for Cultural Pedagogy. **International Journal of Pedagogies and Learning**, v. 2, n. 1, p. 48–62, 2006.

Mathews, Gordon. **Global culture/individual identity: searching for home in the cultural supermarket**. New York: Routledge, 2000.

Meetei, N. Rohen. Culture Specific Pedagogy in Classroom. *In*: Basantia, Tapan Kumar. **Pedagogy in School**. New Delhi: Atlantic, 2021. p. 82–93.

Silva, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em Revista**, n. 28, p. 201–216, 2006.

Silva, Joyce Mary Adam de Paula. Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 125–135, 2001.

Silva, Joyce Mary Adam de Paula. Cultura nacional, cultura das organizações escolares e a gestão democrática: algumas reflexões. **Gestão em Ação**, v. 9, p. 367–379, 2006.

Soetaert, Ronald; Mottart, Andre; Verdoodt, Ive. Culture and Pedagogy in Teacher Education. **Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies**, v. 26, n. 2–3, p. 155–174, 2004.

Swartz, David. **Culture & power: the sociology of Pierre Bourdieu**. Repr. Chicago, Ill.: Univ. of Chicago Press, 2003.

Taylor, Charles. **As fontes do self**: a construção da identidade moderna. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

Torres, Leonor Lima. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 13, n. 49, p. 435–451, 2005.

Vasquez, Ramon. (Re)inscribing White Cultural Hegemony: The Paradox of Culturally Relevant Pedagogy? **Educational Studies**, v. 57, n. 5, p. 509–523, 2021.

Watkins, Megan; Noble, Greg; Driscoll, Catherine (Orgs.). **Cultural pedagogies and human conduct**. New York: Routledge, 2015.

Wortmann, Maria Lúcia Castagna; Costa, Marisa Vorraber; Silveira, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 32, 2015.

Submissão em 03 de agosto de 2025.

Aceite em 27 de outubro de 2025.



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>