

## ESCOLA: ESPAÇO PRODUTOR DE CULTURA(S)

Deborah Vier Fischer<sup>1</sup>

**Resumo:** Este texto visa trazer à discussão a noção de cultura na perspectiva do mundo contemporâneo, pensando-a no contexto escolar. Explora a ideia da escola como produtora de cultura(s), chamando a atenção para as muitas possibilidades que existem ao se considerar não uma ideia única ou mais verdadeira de cultura, mas uma multiplicidade. Faz referência à cultura como cultivo (López, 2008), como um lugar de acontecimento e de uso político, social, filosófico. Cultura na escola, neste caso, como cultivo da vida, da educação, das relações humanas. Entende-se que há uma urgência nesta temática, considerando as muitas culturas que habitam o espaço escolar e que, muitas vezes, estão apagadas ou invisibilizadas por um discurso hegemônico, eurocêntrico, excluente. Fica o convite a essa reflexão, juntamente com autores como Maximiliano Valerio López, Néstor García Canclini, Daniel Munduruku, Vera Maria Candau e Silvio Gallo, não para encontrar uma resposta única ou uma conclusão, mas para que essa reflexão possa se tornar mais frequente no ambiente escolar, provocando possíveis e importantes mudanças no modo de a escola conceber e se relacionar com o conceito de cultura em uma perspectiva plural.

**Palavras-chave:** Cultura(s). Escola. Educação. Multiplicidade.

## SCHOOL: SPACE FOR PRODUCING CULTURE(S)

**Abstract:** This article aims to discuss the concept of culture from a contemporary perspective, focusing on its role within the school context. It explores the idea of schools as producers of culture(s), highlighting the numerous possibilities that arise when considering not a singular or “truest” notion of culture, but rather a multiplicity of cultural expressions. Drawing on the concept of culture as cultivation (López, 2008), this text examines the idea beyond the care of the land, picturing it as a site of political, social, philosophical experience and engagement. Here, culture in schools is understood as the cultivation of life, education, and human relationships. The urgency of addressing this topic lies in the recognition of the diverse cultures inhabiting school spaces, which are often relegated or made invisible by hegemonic, eurocentric, exclusionary discourses. The text

---

1 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS); assessora pedagógica de escolas de educação infantil na cidade de Porto Alegre/RS; membro dos grupos de pesquisa Arteversa (CNPq/ UFRGS) e CEM (Currículo, Espaço e Movimento) – CNPq/Univates-Lajeado/RS; e-mail: deborahvfischer@gmail.com.

invites reflection, engaging with authors such as Maximiliano Valerio López, Néstor García Canclini, Daniel Munduruku, Vera Maria Candau, and Silvio Gallo, not to find a single answer or conclusion, but so that this reflection can become more frequent in the school environment, provoking possible and important changes in the way the school conceives of and relates to the concept of culture from a plural perspective.

**Keywords:** Culture(s); School; Education; Multiplicity.

## PARA ABRIR ESSA CONVERSA...

Educar é um ato heroico em qualquer cultura. Talvez seja pelo fato de que educar exija que a pessoa saia um pouco de si e vá ao encontro do outro, um outro desconhecido, um outro anônimo, um outro que questiona, um outro que confronta nossos próprios fantasmas, nossos próprios medos, nossa própria insegurança. Talvez seja pelo fato de que educar exija sacrifício, exija renúncia de si, exija abandono, exija fé, exija um salto no escuro. Talvez por isso seja algo para poucos. Seja para pessoas que acreditam nas outras pessoas. Seja para pessoas que não se acomodaram diante da mesmice que a sociedade [e a escola] pede[m] todos os dias (Munduruku, 2010, p. 9, inserção da autora).

Este texto é um convite direcionado à escola e a quem com ela convive ou faz dela seu objeto de investigação e pesquisa. Para pensar a escola como espaço de produção de cultura(s), inicio com Daniel Munduruku e com seu convite a considerar não uma ideia única ou mais verdadeira de cultura, mas uma multiplicidade, expressa em uma complexa relação capaz de alterar e renovar, infinitamente, a nossa relação com o outro, com o mundo, com as coisas, sendo esse o mote para esta escrita. Isso porque, em uma perspectiva de contemporaneidade, é preciso buscar “ferramentas e argumentos necessários para pensar a cultura escolar em nosso tempo”, conforme Karla Saraiva e Fabiana de Amorim Marcello (2012, p. 9), frente às configurações atuais de cultura ou de culturas que nos produzem como sujeitos, escola, educação, dizem as autoras.

Nessa perspectiva, falar em cultura, conforme chama a atenção Edgar Morin (2013), vai muito além da ideia de abordar um patrimônio feito ou pensado “apenas de monumentos, de arquitetura, de arte, de paisagens” (Morin, 2013, p. 97). De acordo com o autor, a ideia de cultura tem a ver com a necessidade, urgente, “de um pensamento capaz de enfrentar o desafio da complexidade do real, isto é, de compreender as ligações, interações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades simultaneamente solidárias e conflituosas” (Morin, 2013, p. 185), com as quais nos deparamos diariamente, queiramos ou não.

## CULTURA COMO CULTIVO DE VIDA

Mas, afinal, o que é cultura? Ou melhor, o que pode ser cultura?

Indo à origem da palavra, de acordo com Maximiliano Valerio López (2008), é possível encontrar que cultura vem do verbo latino *colere*, que significa cultivar ou habitar. Está relacionada primeiramente ao cultivo, à terra, à vida das plantas. “Cultiva-se a terra com o fim de exprimir a vida que nela se desenvolve” (López,

2008, p. 9). No entanto, para entender a palavra para além do seu significado mais restrito, colocando-a no lugar de acontecimento e de uso político, social, filosófico, é possível entender que cultura tem a ver com o cultivo de algo. Neste caso, pensando sobre a cultura na escola, um cultivo da vida, da educação, das gentes que com ela convive diariamente e mantém uma relação de proximidade e de reciprocidade. Para cultivar é preciso suspender o tempo, deixando que a vida flua. “A cultura não é então algo que simplesmente se possui, mas algo que se faz”, diz López (2008, p. 9). E complementa: “O objeto do cultivo é sempre a vida, não as coisas, quer se trate do cultivo de plantas, do cultivo das artes, que se trate do cultivo do pensamento...” (López, 2008, p. 9). Seguindo com o autor:

A educação é uma forma de cultivo, e não de transmissão de cultura. Por essa razão não deve importar-se apenas com os produtos da cultura, mas também com a recriação daquilo que é cultivado. Urge à educação, portanto, pensar mais radicalmente a vida, não a vida entendida como uma coisa exterior à cultura, com a qual teria que se relacionar, mas a vida da própria cultura, ou seja, o sentido como acontecimento (López, 2008, p. 11).

Para pensar a noção de cultura no espaço escolar, entendendo-a de modo expandido, para além de um significado, dando-lhe sentidos, é importante considerá-la desde pelo menos duas perspectivas centrais, que vão além da ideia de transmissão de saberes, da supremacia de um modo de pensar e de agir em detrimento de outro, aspectos tão caros ao pensamento da modernidade. A cultura que perpassa a escola diz respeito aos seus aspectos internos – modo de organização, valores, princípios, estrutura de funcionamento, crenças, modo de perceber a educação e o(s) ato(s) de aprender; e aos aspectos externos, tão ou mais importantes, tendo em vista que permitem a aproximação a outros modos de compreender o funcionamento do mundo, da sociedade, de outras formas de vida, com suas contradições e dificuldades. Essas diferentes culturas que nos atravessam e nos modificam constantemente. Juntos, esses dois amplos e complexos aspectos dão uma “cara” à escola, dizem do que ela é, no que acredita, o que busca como espaço de educação, como se insere na sociedade e como atua diante das mudanças constantes do mundo.

Poderíamos, talvez, perguntar: quais as diversas culturas que se fazem presentes em um espaço escolar, mesmo que muitas vezes não sejam percebidas ou reconhecidas? Como fazer dessa multiplicidade uma possibilidade de inter-relação e de reciprocidade, dando-lhe voz, corpo e espaço de luta? De que modo pensar a noção de cultura(s), não como lugar de conflitos, mas como práticas em que a diferença é produzida? (Macedo, 2006).

Dessa maneira, a noção de cultura passa pela ideia de que há muitas formas de vida - social, econômica, cultural; popular, erudita - que se justapõem, enredam-se, em um processo dinâmico, em uma espécie de reinvenção constante, que compõe o que Néstor García Canclini chama de “labirinto cultural” (Canclini, 1997, p. 19), uma verdadeira mistura intercultural, uma hibridização, segundo Vera Maria Candau (1995), contemplando códigos culturais diversos em relação de reciprocidade. Diz a autora:

Ao analisarmos as diferentes dimensões da cultura em que estamos imersos, tomamos consciência de que se trata de um universo diversificado e provocativo. Talvez possa ser concebido como um caleidoscópio. Nele estão presentes expressões de diferentes universos culturais, assim como manifestações das culturas populares e eruditas, da arte e da ciência, do artesanato e da micro-eletrônica e das distintas formas de comunicação de massa. Alguns falam de um verdadeiro labirinto em que se dão formas originais de produção cultural (Candau, 1995, p. 298).

A imagem da escola como um caleidoscópio, em constante modificação, que torna visível as diferenças, que não são normalmente explicitadas e que tendem a ser invisibilizadas, na busca incessante por uma padronização, é um modo de pensá-la do ponto de vista dos movimentos que até podem se repetir, mas que jamais produzirão o mesmo. Sempre um novo desenho surgirá, uma nova imagem [de pensamento] emergirá. Assim, pensar a escola na perspectiva da cultura, desde esse ponto de vista, equivale a pensar que o seu currículo, suas práticas e suas realizações, necessariamente, passarão por mudanças, por atualizações, que são sempre provisórias, e que precisam da transformação como motor que as tornam sempre outras, acompanhando o movimento intermitente que é a vida e o mundo contemporâneo.

Outra imagem que colabora para entender a ideia de cultura como algo em incessante movimento e transformação, tem a ver com o que Sílvio Gallo (2014) traz quando refere a escola como espaço em que, dependendo dos instrumentos de observação e de escuta que tivermos, muda o panorama de nossas percepções. Nessa perspectiva, de acordo com o autor (Gallo, 2014, p. 28), “coisas invisíveis passam a ser vistas” e temos mais chances de encontrar ou capturar o “efêmero (o pequeno em termos de tempo) e o mínimo (o pequeno em termos de espaço)”. Para Gallo, nesse movimento, surgem muitas alquimias, muitas misturas de saberes que formam outros mundos dentro do mundo, “muitos mundos” (Gallo, 2014, p. 28). Isso porque a escola é o lugar do múltiplo, do plural, é o local para que a(s) cultura(s) possa(m) ser pensada(s) como um grande encontro, em que se exercitam coisas em comum, desde que se mantendo a relação com o que as torna(m) sempre diferentes. Segundo Elizabeth Macedo (2006, p. 105), “as culturas negociam com-a-diferença”.

Unindo essas duas imagens, a de um caleidoscópio e das muitas alquimias possíveis, emerge uma ideia ampla de cultura ou de culturas. Cultura como uma espécie de cultivo, de cuidado, de atenção ao que se passa diante do que a escola acredita, internamente, como espaço de educação e do que se mistura a ela a cada encontro com o que, de fora dela, vem a contribuir para ampliar a sua busca por caminhos diversos para ser e estar no mundo. Essa busca não supõe uma relação harmoniosa, acomodada e consensual. Pelo contrário, assenta-se na possibilidade de criar espaços de discussão, em que diferentes pontos de vista possam ser colocados publicamente em conversa, sendo considerados em suas diferenças.

Nesse sentido, faz-se pertinente trazer novamente Morin (2000), quando afirma que a cultura, com toda a sua complexidade, deve ser percebida ou

reconhecida em seus múltiplos sentidos e direcionada para todos, tendo em vista ser considerada uma “preparação para a vida” (Morin, 2000, p. 48). E essa vida diz respeito ao hoje, ao acontecimento, no tempo presente, com um olhar perspectivo ao futuro. Refere-se aos atravessamentos que tornam possíveis as mudanças e as transformações, em si, no outro, no meio social, cultural, educativo.

Nessa perspectiva, o contato da comunidade escolar com pessoas de diferentes etnias, classes sociais e gênero, vindas de diversos lugares da cidade, do estado e do país, trazendo consigo seus modos de pensar e de compreender o mundo, desacomodam uma determinada ordem instituída e convidam a repensar caminhos, suspender certezas, surpreender-se com o novo. Dizem respeito às relações sociais, culturais e institucionais que se criam com e entre crianças e adultos, com e entre quem se dedica à criação e quem dela passa a desfrutar, tornando-se também, de algum modo, nessa relação, criador/criadora.

Uma espécie de alquimia, trazendo novamente Sílvio Gallo, um “pensar que alguém pode fazer um processo singular” (Gallo, 2014, p. 29), que se dá na mistura de seu jeito próprio, incentivado ou mobilizado pelo outro (adulto, criança, imagem, objeto...), aprendendo algo novo e diferente, por vezes, fora do propósito, fora do que estava previsto para ser feito ou pensado por todas as pessoas de modo igual e no mesmo período. Isso porque os processos educativos são múltiplos, mesmo que muitas vezes, os espaços de educação, escola, em especial, atuem na perspectiva de se afastar desse entendimento, produzindo ou tentando produzir totalizações e um pensamento unificado.

Trazer pessoas com diferentes narrativas e experiências de vida para dentro da escola, compartilhando suas vivências, nas artes, na literatura, nas ciências, no esporte, nas habilidades manuais, na artesania dos gestos, colabora para o exercício de “experimentar alquimias. experimentar misturas. experimentar jeitos próprios”, assim mesmo, em minúsculas, enxergando o “mínimo e o efêmero nos processos educativos” (Gallo, 2014, p. 30), e a potência desse movimento para fazer a diferença, reforçando a ideia de que “somos diferentes, porque não somos os mesmos, podemos produzir projetos comuns, podemos construir comunidades, viver juntos, não negando aquilo que somos, mas afirmado nossas diferenças, somos diferentes e estamos juntos” (Gallo, 2014, p. 32).

Assim, trago a esta escrita o relato do encontro, em uma escola de educação infantil e ensino fundamental I, com o autor Daniel Munduruku, no ano de 2017. Munduruku, ao chegar à escola, rompe, de imediato, com uma determinada ideia pré-concebida e muita divulgada culturalmente, de que ele seria um autor indígena.

Apresenta-se, desde o início, como um brasileiro, descendente de Munduruku. Em seguida, narra às crianças, histórias de sua infância na mata, junto à sua comunidade, e de como foi traumática a sua chegada à escola, aos 10 anos, quando lhe puseram roupas apertadas e um sapato menor do que o seu pé. Ninguém lhe perguntou seu número. As roupas e o sapato não lhe serviam. Diante dessa narrativa, uma criança lhe pergunta: “mas tu foi te acostumando, né”, e Daniel responde: “sim, a gente se acostuma, mas não deveria”.

O autor, ao narrar a sua história de infância na relação com a escola, convidados a pensar sobre o quanto habitamos o espaço incerto entre o que a tradição prevê e o que se produz, neste caso, o espaço entre aquilo que torna a cultura dos povos indígenas distante e ao mesmo tempo tão diferente da nossa, pelo menos, até o momento de ir para a escola, quando a cultura parece passar a ser entendida como transmissão de saberes, não importando mais o que havia sido cultivado até então. Afinal, a escola chega para todos e todas, assim como os seus modos “justos e ajustados”, mesmo que as “roupas e sapatos não caibam em nossos corpos”, ideias e pensamentos. A hora de ir para a escola e os documentos que regem a educação reforçam essa ideia, é o momento de alinhar pensamentos e saberes e tanto faz se eles “cabem” na nossa vida ou não. Acabamos sendo levados, algumas vezes, de modo sutil e sorrateiro, outras, de forma mais explícita, a nos acostumarmos, “mas não deveríamos” (Fischer, 2019, p. 102).

Essa cena, que é parte da tese de doutorado de Fischer (2019), *Pensar com cenas de escola: a arte, o estranho, o mínimo*, narra o encontro de um autor com um lugar de fala diferente da grande maioria das crianças e dos adultos que estavam presentes naquele momento e suscita a pensar o quanto, muitas vezes, a escola acaba reproduzindo a ideia de uma cultura única, melhor ou mais verdadeira, uma “monocultura”, de acordo com Fischer (2019). No entanto, pode ser também um bom pretexto para colocar essa ideia em suspensão, exercitando um modo de não se acostumar com o que lhe chega pronto, desconfiando das certezas e construindo uma outra relação, em que as culturas possam estar em conversa e em compartilhamento, sem precisar que se abra mão do que é tão importante a cada uma delas: a permanência do que faz delas o que, de fato, são, mantendo suas crenças, modos de pensar e de se relacionar com o mundo.

Situações desse tipo colaboram para modificar modos arraigados de pensar, pela alquimia provocada pela cultura, quando refletida pelo viés do que a torna diferente e não acostumada. No lugar da acomodação e da naturalização, então, quem sabe, a promoção de “um diálogo que garanta uma troca enriquecedora entre as diversas culturas e visões de mundo” (Munduruku, 2010, p. 19), na relação com a diversidade de nosso país como o valor maior que temos.

Munduruku também convida a refletir criticamente sobre como cultivar culturas sem cultuar umas em detrimento de outras, lembrando que não há fórmulas capazes de promover esse diálogo entre saberes, no entanto, fornece algumas pistas que podem colaborar para esse exercício, especialmente quando se pensa a cultura como modo de cultivo.

Outra situação que colabora para o entendimento de como a cultura como multiplicidade pode tornar a escola mais próxima de um pensamento contemporâneo, crítico e reflexivo, relaciona-se a uma oficina com a artista visual Teresa Poester, também em 2017, que aconteceu no mesmo espaço de educação da cena anterior e, da mesma forma, faz parte das cenas de escola da tese de Fischer (2019).

Teresa tem pesquisado sobre pensar o desenho como ampliação do gesto e como uma espécie de desconstrução de uma ideia generalista de desenhar. Para a

artista, importa o movimento do corpo, a extensão do braço, a manipulação de objetos que contribuem para tornar o desenho algo diferente do que é, não mais como algo figurativo, mas desenho como linha, como traço, como ocupação de um espaço expandido. Em conversa com um grupo de crianças de 2º ano (7-8 anos), Teresa interessa-se em saber a opinião da turma sobre seu trabalho. Uma criança diz: “tu faz riscalhada!”. A artista se surpreende e responde: “olha, tem dois jeitos de pensar a ideia de rascalhada. Uma é a rascalhada pela rascalhada, só por fazer. A outra, que é a que eu gosto mais, é quando eu penso ao fazer a rascalhada. É mais difícil”. Uma criança, então, faz a seguinte elaboração, passados alguns dias desse encontro: “Teresa, o que eu mais gostei no teu trabalho é que eu aprendi a fazer rabisco com penso” (Fischer, 2019, p. 91).

Com essa cena, é possível pensar que “educar é um ato heroico em qualquer cultura” (Munduruku, 2010, p. 9) e que rabiscar pensamentos pode ser uma maneira de tornar a escola, cada vez mais, um espaço para manter vivas suas crenças e para renovar a sua relação com aquilo que acredita, com aquilo que dialoga em suas concepções sobre ensinar, aprender, sobre comunidade, sobre diferença, para quem sabe, no encontro com diversas misturas de saberes, fazer caber outras possibilidades nesse processo complexo de educar em um mundo em acelerada transformação. Algo como a possibilidade de produzir conjuntamente, viver junto, afirmando as diferenças e aprendendo com elas de forma dinâmica e constante, construindo modos plurais de pensar a realidade e a relação de sujeito que se estabelece com ela.

## **ATUALIZAR CONCEPÇÕES E MODOS DE PENSAR EM TEMPOS DE TRANSFORMAÇÃO**

No exercício de atualização constante de pensamento, cabe à escola enfrentar o desafio de educar na perspectiva, não da busca de uma autenticidade ou de uma identidade cultural, nem para “marcar os limites de cada cultura” (Canclini, 2012, p. 120), mas para construir a ideia de uma multiplicidade cultural, em que, por aproximação ou afastamento, as diferentes culturas que nos constituem, considerando fatores internos e externos à escola, possam estar, em alguma medida, em relação umas com as outras.

Um modo de buscar que a escola reveja ou amplie sua noção de cultura, pode ser a de se manter sempre inquieta e atenta. Nessa perspectiva, terá mais chances de se aproximar de um pensamento que, por vezes, não cabe em classificações ou em uma organização fixa de ideias, pois transborda, renova-se e se modifica a cada ano, a cada novo encontro com saberes diversos oriundos das muitas pessoas e dos materiais com os quais a escola se depara.

Inquietude e atenção podem ser gestos cultivados pela escola que, em parceria com os aspectos internos e externos que a compõem, formam e transformam adultos e crianças. Adultos e crianças que inventam, pensam e buscam outras formas de fazer escola, que não se limitam somente ao que já está definido, pois precisam da inquietude e do movimento para manterem acesas as luzes que potencializam a educação e que tornam a escola, de fato, um agente da cultura, “não para repetir o

mesmo, mas para gerar o novo” (Gallo, 2014, p. 32). Também não para ser uma mera transmissora de cultura, mas uma cultivadora dela.

De acordo com Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023), autora de diversos livros e idealizadora da Escola Maria Felipa, reconhecida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) como a primeira escola afro-brasileira, com sede em Salvador/Bahia e, mais recentemente, também na cidade do Rio de Janeiro:

A escola é o espaço de formação humana por excelência... A escola é um complexo social fundamental no processo de transformação da realidade social; ela é influenciada pelo sistema, ao passo que, em contrapartida, também o influencia, uma vez que forma as pessoas que vão ocupar e ajudar a construir as demais instâncias sociais (Pinheiro, 2023, p. 147).

Portanto, mais do que pensar uma escola com o olhar para a formação de sujeitos para atuarem no futuro, é preciso investir na força no presente, na formação de crianças e jovens para o que vivem hoje, com uma oferta extensa de possibilidades que, seguramente, colaborarão para as suas escolhas futuras. Afinal, como diz Morin (2103), diante da nossa dificuldade de pensar o presente com todas as suas complexidades, “não existe esperança que não seja um desafio; existe também o conhecimento” (Morin, 2013, p. 20).

Cabe à escola assumir o lugar de enfrentamento das diferentes dimensões da cultura, construindo, pedagogicamente, instrumentos que mostrem a “pluralidade existencial e cultural” (Pinheiro, 2023, p. 117), tantas vezes alijadas do fluxo dos currículos escolares e da vida humana. Essa pode ser uma forma de trazer ao questionamento a cultura dominante em nossas instituições de educação, que tem sido construída e mantida fundamentalmente a partir da lógica do pensamento da modernidade, que prioriza o uniforme e o homogêneo como elementos considerados como universais. Na perspectiva desse modo de pensar, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver.

Seguindo com Bárbara Carine, quando fala das estruturas de opressão cultural, e o racismo é uma delas, “sendo a escola um espaço de reprodução dessas estruturas de opressão, precisamos pensar em mecanismos de superação dessas mazelas também, principalmente por meio do sistema educacional formal” (Pinheiro, 2023, p. 67).

Pensar a escola como produtora de cultura(s), entendendo-a como um complexo social de fundamental importância, mesmo sendo formada por dentro de uma sociedade que mantém estruturas de opressão muito arraigadas à sua história – machismo, racismo, violência contra a mulher, somente para citar algumas delas – reforça o lugar de importância de tantos educadores e educadoras, também de gestores e gestoras, de escolas públicas, privadas ou de outras formas de constituição, como ongs e coletivos que se dedicam à transformar a educação. Importância no sentido de trazer às gerações atuais o legado cultural que torna a nossa história o que de fato ela é: uma mistura, uma alquimia de muitas histórias, que contam fatos plurais, diversos e vindos de diferentes vozes, lugares, marcos civilizatórios, conforme Pinheiro (2023), que partem de uma perspectiva decolonial, que não

nega a visão eurocêntrica, mas não se alimenta somente dela. De acordo com a autora, é preciso que se entenda que o modo de reprodução da existência trazida pelo ocidente é apenas uma das narrativas possíveis para essa história ser contada.

É de fundamental importância associar a ela outras, como as trazidas pelas comunidades africanas e indígenas, com sua cosmovisão, seu modo de ser, estar, criar no mundo, em uma perspectiva coletiva, comunitária, de cultivo e cuidado. Nessa perspectiva, resgatar as histórias que foram apagadas é um ato de resistência, é um modo de produzir cultura(s), a partir de outros olhares que colaboraram e seguem colaborando para a construção do país, saudando outros povos e celebrando seus legados. E isso dá trabalho, pois requer mudanças em nossas concepções e nos nossos modos de pensar, de se apropriar do novo e de entender que aprender não é um processo simples ou corriqueiro. Aprender demanda trabalho importante e um abandono do que se julgava saber, para que novas estruturas de cognição possam ser acionadas, produzindo o que não havia sido pensado. Pensar a noção de cultura nesse sentido é entendê-la como lugar de enunciação, de acordo com Macedo (2006).

Célia Xakriabá, indígena do povo Xakriabá/MG, professora, ativista, deputada federal e doutora em Antropologia pela UFMG, no seu texto *Amansar o Giz* (2020), reforça a importância da construção de outras “epistemologias nativas”, trazendo a produção do conhecimento indígena para o território acadêmico e para outras agências, transformando as práticas educativas desses territórios. Desse modo, diz a autora, “ao construir histórias como contranarrativas, com autonomia para contar a própria versão, a presença indígena não faz parte apenas de uma história passada, mas sim de uma história que está sendo tecida no presente, rumo ao futuro” (Xakriabá, 2020).

E aqui, mais uma vez, tem-se a ideia de que há muito ainda a ser aprendido e trazido para dentro do ambiente escolar, na perspectiva de uma ampliação da noção de cultura, como muitos caminhos, possibilidades e composições. Se entendemos que somos diversos, e isso envolve “processos de entendimento e de aceitação da própria realidade social” (Pinheiro, 2023, 117), fica mais fácil de enxergarmos e de percebermos a pluralidade cultural e existencial que nos cerca, diz ainda a autora. E, somente assim, é que conseguiremos avançar, não sem luta e resistência, na ideia de que vivemos em um mundo plural, e que não é possível negar essa informação. Ela é real e urgente!

## É PRECISO RESISTIR PARA PODER SEGUIR

Se posso aqui dizer  
Tenho coragem  
E ela me faz resistir ao medo  
Me posiciona à frente da batalha  
Se resistir é necessário  
Me reinvento  
Me curvo, mas não caio  
Minha alegria está na luta  
Prefiro a derrota  
Do que a tristeza de não ter lutado  
E não seria eu  
Se não fosse por determinação  
Por e com paixão  
Meu nome: resistência.  
Medeiros (2021, p. 42)

O poema *Resistência*, de Marielda Barcellos Medeiros é um convite para pensar a resistência como luta, como movimento e transformação. Trazer a noção de cultura à conversa é também um modo de movimentar saberes e legados que, na maioria das vezes, só serão acessados na escola se houver movimentos de resistência, de posicionamento e de coragem. Coragem que vai além do ainda escasso cumprimento à legislação - em referência à Lei 10.639/2003, atualizada pela Lei 11.645/2008, que determina a inclusão da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos da Educação Básica -, mas que atua como força motriz do que se acredita ser urgente e necessário se fazer presente no currículo escolar: a alquimia de saberes e misturas que fundam mundos dentro do mundo, os “muitos mundos”, trazendo novamente Gallo (2014, p. 28). Esses muitos mundos, que são desenhados por culturas diversas, por modos de ser e estar tão diferentes e que dizem quem nós somos, contam histórias que foram invisibilizadas e deixaram importantes lacunas em termos da falta de respeito e valorização da memória dos diversos grupos étnico-raciais que compõem a nossa sociedade e que possuem uma função social imprescindível como instrumento de consolidação de sujeito e da democracia.

Para que a escola possa, de fato, assumir seu papel como produtora de cultura(s), entendendo cultura como diversidade e pluralidade, como cultivo e cuidado, como alquimia e o movimento incessante do caleidoscópio, que nos surpreende pelo que torna o que vemos sempre diferente, talvez lhe falte um ingrediente básico: a caminhada para a desconstrução, mesmo que gradativa, de um pensamento colonial, eurocêntrico e único, que apresenta somente uma narrativa, uma história, e que reforça o lugar da cultura como algo fixo, que dita normas e que diz do que se pode ou não fazer, mas não considera quem somos e o que somos nessa trajetória que nos constitui como seres humanos livres e diversos.

Munduruku, de algum modo, convoca a pensar nessa direção, quando lembra que “nesse planeta tão grande, que é também um mundo tão pequeno, temos, como cidadãos e educadores, um enorme desafio: [...] como consolidar espaços

de resistência diante dos valores pautados pela padronização e uniformidade?” (Munduruku, 2010, p. 19). No lugar disso, ao entender a cultura como um movimento de hibridização, em uma perspectiva, talvez, pós-colonial, é possível pensar um “espaço-tempo em que sujeitos, eles mesmos híbridos em seus pertencimentos culturais, interagem produzindo novos híbridos que não podem ser entendidos como um simples somatório de culturas de pertencimentos” (Macedo, 2006, p. 106).

Caminhando nesse sentido, de rever uma determinada noção de cultura, ampliando-a e combatendo o apagamento de aspectos fundamentais para que nossa história possa ser contada por vozes diversas, colabora-se para denunciar, quem sabe, a manutenção de dinâmicas que perpetuam a discriminação e que definem o que entra e o que não tem permissão para estar na escola, mesmo que as culturas diversas que nela convivem estejam dentro dela, diariamente, lutando por tempos e espaços para terem voz e para ganharem visibilidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta escrita, buscou-se trazer à reflexão a noção de cultura na relação com o contexto escolar, esse espaço de educação por excelência, com o cuidado de não fazer uma opção por essa ou aquela forma de percepção desse conceito, mas de abrir possibilidades para entendê-lo na perspectiva do que o torna múltiplo, diverso, assim como somos nós, sujeitos de diferentes modos de cultura. Cultivar a multiplicidade no currículo escolar, com atenção às diversas narrativas que constituem a nossa história, colaborando para que elas caminhem lado a lado, sem imposição de uma sobre a outra, é o desafio e a urgência deste momento, em que, contemporaneamente, tem-se vivido situações extremas, especialmente nos âmbitos social, político e ambiental. Para isso, conforme Djamila Ribeiro (2019), é importante nutrir empatia pelos diversos grupos que fazem parte da sociedade, pois quando se conhece uma cultura, temos mais chances de passar a respeitá-la.

Faz-se importante, nessa perspectiva, desacomodar o pensamento, convocar à indagação, entender que podemos pensar juntos(as), mas não necessariamente o mesmo. Pensar e aprender pode se dar em uma relação com o outro e não pelo outro ou contra o outro. Para isso, é preciso estudo, aprofundamento e um olhar atento que busque desestabilizar uma certa noção de cultura, que acredita no instituído, na fixação de ideias e saberes, na vinculação de palavras aos seus sentidos, sem questioná-los.

É necessário um cuidado muito grande para não cair na armadilha do que López (2008) chama a atenção ao referir à ideia de institucionalização da cultura. Uma espécie de dispositivo que, ao fixar os sentidos às palavras, tende a estabilizar um modo de pensar a cultura e os efeitos de poder que a ele se referem. Na contramão dessa ideia, ao suspender as certezas e se abrir à construção de olhares diversos a quem compõe a cultura de uma nação, tem-se mais chances de respeitar e considerar a multiplicidade, dando-lhe visibilidade e compreendendo que ela é parte fundamental da construção de quem nós somos. Isso porque, de acordo com

Fischer (2019), é sempre importante lembrar que somos um povo culturalmente rico, com plenas condições de lutar para que a ideia de cultura como cultivo não seja suprimida pela lógica da transmissão de saberes, das quantificações e das metrificações.

Fica, então, o convite a refletir sobre que cultura(s) entra(m) na escola, por quais caminhos ou brechas, que misturas são capazes de serem produzidas, que mudanças esse tipo de movimento pode trazer e que benefícios à escola, como instituição, podem nascer diante da ideia de subverter a lógica hegemônica de muitos discursos educacionais. Discursos que impõem modos de ser, de saber e de poder que, muitas vezes, excluem, “esquecem”, apagam o diverso, o divergente, o diferente.

Pensar a noção de cultura desde o lugar de cultivo e cuidado, pode ser um modo de resgatar e de regar vozes e pensamentos que foram capturados e calados pelas narrativas tidas como hegemônicas, convidando à conversação as diversas subjetividades que tornam a escola um lugar culturalmente plural. Essas vozes, diversas e que contam histórias de tempos também diversos, representam as vozes de muitas pessoas que habitam o tempo presente e que entendem que o futuro não está garantido. Então, é preciso dizer e dizer de novo, insistir na repetição, perseverar, acreditar. E perguntar, constantemente, de acordo com Tiago Rogero (2024), que outras histórias nos foram negadas?

Nessa caminhada, o convite é o de acreditar no poder e na força da escola como possibilidade de transformação, de entrega e de esperança para ajudar a entender quem somos nós e quais as nossas responsabilidades diante de um mundo em constante movimento, mudança e com o anúncio de que nem tudo anda bem. É o de pensar a cultura do ponto de vista de algo que é comum a todos, em termos de acesso e da possibilidade de participação na construção dos processos de compreensão do mundo. Com Xakriabá (2020), aprendemos que não há uma cultura melhor ou mais forte do que a outra e esse pode ser um modo de descolonizar mentes e corpos, desconstruindo pensamentos equivocados sobre diferentes povos e etnias que, ao contarem também suas histórias, colaboraram para o entendimento de cultura como um processo democrático, acessível, inclusivo e que conta com diversos protagonistas. Um conceito pensado no plural, pois traz com ele a vivência de múltiplas possibilidades, vivências, vozes e olhares.

## REFERÊNCIAS

- CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1997.
- \_\_\_\_\_. **A Sociedade sem Relato**: Antropologia e Estética da Iminência. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2012, p. 99-126.

CANDAU, Vera Maria F. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. VIII Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil. **Anais**. Florianópolis, UDESC, 1995, p. 295-303.

GALLO, Sílvio. mínimo múltiplo comum. In: RIBETTO, Anelice (org.). **políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)**. Rio de Janeiro, Lamparina, FAPERJ, 2014, p. 20-33.

FISCHER, Deborah Vier. **Pensar com cenas de escola: a arte, o estranho, o mínimo**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2019. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/197436>. Acesso em: 20 set. 2025.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. **Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2008.

MACEDO, Elizabeth. CURRÍCULO: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**. v.6, n.2, p. 98-113, Jul/Dez 2006. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 18 jul.2025.

MEDEIROS, Marielda Barcellos. **Sonoridade Adinkra**. Pelotas: MS2 Editora, 2021.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2013.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando**. São Paulo, Editora do Autor, 2010.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo, Planeta do Brasil, 2023.

ROGERO, Tiago. **Projeto Querino**: um olhar afrocentrado sobre a história do Brasil. São Paulo: Fósforo, 2024.

SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana Amorim. Apresentação. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana Amorim (orgs.). **Estudos Culturais e Educação: Desafios Atuais**. Canoas, Editora da ULBRA, 2012, p. 9-18.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo, Companhia das Letras, 2019.

XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, n. 14, p. 110-117, jul. 2020. Disponível em: <https://piseagrama.org/artigos/amansar-o-giz/>. Acesso em: 20 set. 2025.