

**A VALORIZAÇÃO DA CULTURA POPULAR COMO UMA POSSIBILIDADE PARA
AUXILIAR NA REDUÇÃO DAS INEQUIDADES EDUCACIONAIS**

**THE VALUATION OF POPULAR CULTURE AS A POSSIBILITY TO HELP IN
REDUCING EDUCATIONAL INEQUITIES**

**LA VALORACIÓN DE LA CULTURA POPULAR COMO POSIBILIDAD DE
AYUDAR A REDUCIR LAS INEQUIDADES EDUCATIVAS**

Belchior Ribeiro Leite

belchior.leite@aluno.ufop.edu.br

Doutorando em Educação – UFOP
Universidade Federal de Ouro Preto.

Jacks Richard de Paulo

jacks@ufop.edu.br

Doutor em Educação -UFOP
Universidade Federal de Ouro Preto.

RESUMO

Este artigo tem a finalidade de analisar como a valorização da cultura popular pode ser uma possibilidade para auxiliar na redução das iniquidades educacionais. Além disso, visa identificar as principais iniquidades educacionais da realidade brasileira, apresentar as concepções do conceito de cultura popular, bem como os desafios e a importância de valorização da cultura popular para a formação política, crítica e integral do discente. Para tal, configura-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, com análise interpretativa, descritiva e crítica acerca dos principais escritos sobre a temática em estudo. Foram analisados artigos científicos e livros de autores como: Abib (2015), Arroyo (2014), Bourdieu (1998), Carneiro, Araújo e Santos (2023), Freire (1967), Santaella (2003), Thin (2006), entre outros. Acredita-se que a valorização dos saberes populares pelo currículo escolar aliada às políticas públicas de educação, a sólida formação inicial de professores e a busca constante por formação continuada, poderá possibilitar a formação política, ética e cidadã dos estudantes. Com isso, as trajetórias escolares poderão se tornar mais regulares, ocorrendo dessa forma, a diminuição das taxas de reprovação, da distorção série-idade e do abandono escolar, isto é, a redução das iniquidades educacionais.

Palavras-chave: Cultura Popular. Formação Integral. Iniquidades Educacionais. Saberes Escolares.

ABSTRACT

This article aims to analyze how the appreciation of popular culture can be a possibility to help reduce educational inequities. Furthermore, it aims to identify the main educational inequities in the Brazilian reality, present the conceptions of the concept of popular culture, as well as the challenges and importance of valuing popular culture for the political, critical and integral formation of the student. To this end, it is configured as a bibliographical research with a qualitative approach, with interpretative, descriptive and critical analysis of the main writings on the topic under study. Scientific articles and books by authors such as: Abib (2015), Arroyo (2014), Bourdieu (1998), Carneiro, Araújo and Santos (2023), Freire (1967), Santaella (2003), Thin (2006), among others. It is believed that the valorization of popular knowledge by the school curriculum combined with public education policies, the solid initial training of teachers and the constant search for continued training, can enable the political, ethical and civic education of students. With this, school trajectories can become more regular, resulting in a reduction in failure rates, grade-age distortion and school dropout rates, that is, a reduction in educational inequities.

Keywords: Popular Culture. Comprehensive Training. Educational Inequities. School Knowledge.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar cómo la valorización de la cultura popular puede ser una posibilidad para ayudar a reducir las inequidades educativas. Además, tiene como objetivo identificar las principales inequidades educativas en la realidad brasileña, presentar las concepciones del concepto de cultura popular, así como los desafíos y la importancia de valorar la cultura popular para la formación política, crítica e integral del estudiante. Para ello, se configura como una investigación bibliográfica con enfoque cualitativo, con análisis interpretativo, descriptivo y crítico de los principales escritos sobre el tema en estudio. Artículos científicos y libros de autores como: Abib (2015), Arroyo (2014), Bourdieu (1998), Carneiro, Araújo y Santos (2023), Freire (1967), Santaella (2003), Thin (2006), entre otros. Se cree que la valorización del saber popular por el currículo escolar combinada con las políticas públicas de educación, la sólida formación inicial de los docentes y la búsqueda constante de formación continua, pueden posibilitar la educación política, ética y cívica de los estudiantes. Con esto, las trayectorias escolares pueden volverse más regulares, lo que resultará en una reducción de las tasas de fracaso, la distorsión de la edad escolar

y las tasas de deserción escolar, es decir, una reducción de las inequidades educativas.

Palabras clave: Cultura Popular. Formación Integral. Desigualdades educativas. Conocimiento escolar.

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto organização social, deve possuir a capacidade de transformar para melhor as formas das pessoas viverem, a fim de intervir na formação das próprias subjetividades, além de dar vozes àqueles que quase sempre são silenciados. No entanto, isso nem sempre acontece, tendo em vista que os currículos escolares, em sua maioria, são elitistas, o conteúdo e a formação válidos são aqueles que legitimam e transmitem a linguagem e os valores da cultura dominante. Dessa forma, as práticas educativas parecem nem sempre atender as necessidades das classes populares, por haver a ausência de uma educação contextual e emancipadora, aumentando ainda mais as iniquidades educacionais.

Nesse contexto, parece que os estudantes, envolvidos com as novas tecnologias em um processo alienante, estão imersos em uma cultura de massa, supervalorizando-a em detrimento da cultura tradicional local (Botelho; Piesco, 2017). Além disso, há a recorrência de discursos que apontam a carência de discussões acerca das tradições populares em sala de aula. Assim, a prática da interculturalidade¹ e da integração de saberes, por meio da valorização das raízes culturais, parecem ser essenciais para a formação da identidade cultural do estudante, assim como, para a formação crítica dele.

¹ A perspectiva intercultural ou a interculturalidade está orientada para a construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade, bem como a possibilidade de se propiciar a valorização de todas as culturas no interior das escolas (CANDAU, 2008).

Diante dessa situação, da não valorização dos saberes do cotidiano do estudante, incluindo a cultura popular, as desigualdades educacionais parecem aumentar. A escola precisa romper as barreiras e os desafios da contemporaneidade e proporcionar a valorização de todos os saberes, visando a formação do sujeito em toda a sua totalidade. Desse modo, urge responder a seguinte questão de pesquisa: de que forma a valorização da cultura popular pode ser uma possibilidade para redução das iniquidades educacionais?

A finalidade deste estudo é analisar como a valorização da cultura popular pode ser uma possibilidade para auxiliar na redução das iniquidades educacionais. Além disso, visa identificar as principais iniquidades educacionais da realidade brasileira, apresentar as concepções do conceito de cultura popular, bem como os desafios e a importância de valorização da cultura popular para a formação política, crítica e integral do discente.

Para tal, configura-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, com análise interpretativa, descritiva e crítica acerca dos principais escritos sobre a temática em estudo. Foram analisados artigos científicos e livros de autores como: Abib (2015), Arroyo (2014), Bourdieu (1998), Carneiro, Araújo e Santos (2023), Freire (1967), Santaella (2003), Thin (2006), entre outros.

Para tanto, o artigo está organizado em três partes principais. Na primeira parte é apresentada a discussão das principais desigualdades educacionais no Brasil, como sendo as possíveis causas do fracasso escolar. A segunda parte do texto traz as principais concepções de cultura popular. Por fim, na terceira e última parte, discute-se a valorização da cultura popular como possibilidade de redução das iniquidades educacionais.

DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO BRASIL: POSSÍVEIS CAUSAS DO FRACASSO ESCOLAR

Ao analisar a realidade educacional brasileira, percebe-se que uma boa parcela de estudantes tem trajetórias escolares muito irregulares. Isso se refere, principalmente, a fatores como reprovação, distorção série-idade e evasão escolar. Conforme dados do UNICEF², divulgados em 2019, a reprovação atingia aproximadamente 7,6% dos estudantes matriculados, 21% apresentavam distorção série-idade e 2,2% abandonavam a escola. Outrossim, o UNICEF alerta que, com a pandemia de Coronavírus, ocorrida nos anos de 2020 e 2021, esses dados devem ter aumentado, sendo que as desigualdades educacionais se agravaram ainda mais com esse evento.

Analisando a história da educação no Brasil, é possível perceber que o ensino de qualidade sempre foi reservado a uma elite dominante, excluindo assim, o resto do contingente educacional. À vista disso, a educação jesuítica no Brasil era frequentada apenas pelas elites coloniais. Após a expulsão dos Jesuítas, Marquês de Pombal propõe um modelo de educação voltado para a elite agrária, que futuramente manteria a hegemonia política da família. Além disso, a educação na época do Império era estruturada de modo a visar não o bem comum, mas o bem de poucos. Ademais, as reformas educacionais ocorridas na Era Vargas continuavam favorecendo os filhos da classe dominante, permanecendo os traços do elitismo e da exclusão, ou seja, uma reforma realizada pelos burgueses dominantes para que a grande camada popular pudesse sonhar com acesso à educação, não uma educação transformadora social, mas para o trabalho proletário. Também, no período da ditadura militar, os pobres ficaram com um ensino fracassado, enquanto os ricos continuaram com exclusivo acesso à educação de qualidade. Por fim, da redemocratização até hoje, o binômio elitismo e exclusão ainda não desapareceu, ao contrário, encontra-se em pleno vigor (Souza, 2018).

² O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) foi criado em 1946 pela Organização das Nações Unidas (ONU) com a finalidade de defender e proteger os direitos das crianças e adolescentes.

Como pode ser observado, as desigualdades educacionais (de raça, renda, sexo, região, elitismo, exclusão etc.) são uma herança histórica e que continua muito presente no contexto brasileiro. A democratização do ensino público não significou o fim das desigualdades. Isto fica evidente, pois o Estado garantiu o acesso a todos, mas não criou condições para os estudantes adentrarem à escola, permanecerem e saírem com êxito. A ausência de um ensino de qualidade parece ser uma das maiores causas dos problemas educacionais no Brasil e do baixo nível de escolaridade da população, uma vez que o ensino sem qualidade propicia o aumento da reprovação dos alunos e da taxa de abandono escolar. Portanto, a falta de políticas públicas para combater essas desigualdades sociais/educacionais acabam por gerar iniquidades no que se refere ao acesso e à permanência dos estudantes no sistema educacional (Haddad, 2007).

Araújo (2014) salienta que em todos os espaços formais, em especial, o educacional formal, existe uma enorme separação entre os grupos mais e os menos favorecidos, visto que se pode afirmar que a educação ofertada à elite não é a mesma oferecida à população de baixa renda. Com isso, criou-se a falsa ideia de que os grupos menos favorecidos têm as mesmas oportunidades educacionais dos grupos mais favorecidos. No entanto, prossegue o autor afirmando que, enquanto a elite tem uma educação básica de qualidade, em escolas privadas, a classe de baixa renda são direcionados a uma escola pública que não lhes oferecem condições necessárias para tirá-los do lugar de subalternos a que foram condicionados, tendo em vista o seu progresso social, intelectual e profissional.

Nesse ponto de vista, nota-se que a educação formal ofertada pelos sistemas públicos de ensino, mesmo em tempos de (re)democratização e universalização, continua bastante desigual, favorecendo os já bastante privilegiados e desfavorecendo os menos favorecidos, que mais necessitam de uma educação emancipadora. Bourdieu (1998, p.53) corrobora essa ideia ao afirmar que “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a

indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida”, ou melhor dizendo, exigida. Logo, entende-se que a cultura consagrada e transmitida pelas escolas brasileiras é, na maioria das vezes, aquela que atende aos anseios da classe alta da sociedade, desprezando assim, os saberes trazidos pelas classes subalternas e pelos saberes populares. Ao passo que o ambiente escolar deveria ser um espaço de trocas culturais, um local de propagação e interação de todas as culturas e conhecimentos.

De fato, Carneiro, Araújo e Santos (2023) asseguram que a lógica do sistema escolar parece ser a mesma do sistema social. Ocorre que em função da imposição de uma determinada cultura, vista como absoluta e legítima, nega o valor das culturas populares que povoam o ambiente escolar. Com isso, começam a produzir, em grande escala, o fenômeno do fracasso escolar, através do grande número de reprovações, distorção idade/ano de escolaridade, abandono, conforme dados apresentados no início desta seção. Realidade perversa e na maioria das vezes vista como natural na educação brasileira.

Continuam os teóricos, a declarar que o grande número de alunos, de classes populares, não progride na escolarização, haja vista que a escola pública, difusora de valores e interesses elitistas, não se reorganiza pedagogicamente, para promover o diálogo entre os saberes populares e saberes escolares tidos como hegemônicos. Dessa maneira, esses discentes, oriundos das classes populares e/ou marginalizadas, tornam-se excluídos da escola. Logo, esse processo passa a transformar desigualdades sociais em desigualdades educacionais, piorando ainda mais a condição dos excluídos, que abandonam precocemente os estudos, não somente na circunstância de desfavorecidos economicamente, situação em que já se encontravam, mas também como incapazes e tidos como não aptos para exercerem trabalhos intelectuais.

Numa sociedade democrática e justa, a escola é uma instituição social que possui a função de ampliar a igualdade de oportunidades das pessoas, especialmente

dos estudantes. No entanto, ao analisar a realidade brasileira, existem muitos e complexos desafios para a escola conseguir, de fato, dar o direito a todos os discentes de aprender, desenvolver e permanecer avançando. Para Koslinski, Alves e Lange (2013) as desigualdades sociais e educacionais no Brasil são amplas e multifacetadas, sendo que diversas pesquisas se debruçam sobre as diferentes formas em que as desigualdades se manifestam, seja a partir da dualidade rural *versus* urbano e sistema público *versus* privado. Ainda assim, deve-se acrescentar um fator intraescolar em que propicia o aumento das iniquidades educacionais, isto é, a duplicidade saber escolar *versus* saber cotidiano, no qual o saber considerado, valorizado e validado pelas instituições de ensino é único: o escolar, acadêmico.

Nesse entendimento, Candrinho (2020) destaca que caso os conteúdos e os métodos não apresentem nenhuma ligação com o social, ou seja, não consideram os aspectos socioculturais e psicológicos dos estudantes, haja vista que todos os discentes, sem distinção de classes, possuem o direito a saírem bem ou mal na escola, o currículo, inconscientemente contribui para as desigualdades sociais e educacionais. O autor acrescenta que o currículo deve adequar as necessidades da criança e não o contrário. “A escola, portanto, terá de fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos” (Candrinho, 2020, p. 5).

O currículo escolar, na maioria das vezes, legitima a linguagem e os valores da cultura elitista, ou seja, a escola, de maneira geral, funciona bem mais como conservadora da realidade social, para atender os interesses da classe dominante, do que com a transformação da sociedade, e nesse sentido, acaba em não valorizar os saberes da classe popular. Ao trabalhar dessa maneira, “a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias, quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva” (Bourdieu, 1992, p. 221). Ademais, Thin (2006) garante que os conteúdos escolares só têm sentido se as famílias populares puderem relacioná-las aos objetivos sociais que atribuem à

escolarização de seus filhos. Logo, o essencial é a escola trabalhar de forma contextualizada, de modo a valorizar também os conhecimentos da realidade dos estudantes das classes populares, isto é, os saberes cotidianos e neles incluso, a cultura popular. Diante disso, é necessário realizar algumas reflexões sobre esse tipo de cultura para compreender a importância de seu uso.

CONCEPÇÕES DE CULTURA POPULAR

A cultura popular, enquanto um dos elementos dos saberes do cotidiano de um grupo de indivíduos, é um conceito que possui diferentes definições e um sentido polissêmico. Uma definição completa do termo envolveria diversas outras categorias conceituais, como, por exemplo, o folclore, a cultura de massa, a cultura erudita, entre outras. Dessa forma, pela complexidade que o conceito apresenta, talvez seja melhor tentar apreender o termo separadamente, ou seja, primeiro estuda o significado de cultura, em seguida o de popular, por fim, junta ambos para tentar dar a melhor definição possível.

As definições acerca do termo cultura, envolvem, também, uma diversidade de sentidos. Para Santaella (2003), cultura em todas as suas dimensões, social, intelectual ou artística, é uma metáfora que, no seu sentido original, significava o ato de cultivar o solo. Em outro sentido passou a ser considerada a cultura da alma, identificando com a aprendizagem em geral. Por fim, Pessoa (2018) advoga que no sentido sociológico, a cultura se refere a tudo aquilo que faz parte da criação humana como o conjunto de valores, normas e práticas adquiridos e compartilhados por uma pluralidade de pessoas.

O termo popular é derivado de povo. E o que seria um povo? Para Domingues (2011) não há consenso na resposta, porém, a aceção mais comum é considerar povo como um grupo de pessoas de um país, excetuando os dirigentes e os membros da elite econômica. Se definir os termos separadamente não é tarefa fácil, quando

são colocados os dois juntos, as dificuldades se tornam bem maiores. Mas de uma forma bastante simplória, em um sentido sociológico, cultura popular seria o conjunto de saberes envolvendo um complexo de padrões de comportamento, as crenças, as tradições, os costumes, os artefatos, os valores e os simbolismos criados e compartilhados por um povo.

No debate acerca da cultura popular, Chauí (2018) apresenta a noção de ambiguidade ao caracterizar dialeticamente as categorias de conformismo e resistência, como características que se completam numa totalidade complexa e contraditória. A autora afirma que existe no Brasil uma atitude ambivalente e dicotômica diante do popular, uma vez que é apontado ora como ignorância, ora como saber autêntico, ora como atraso, ora como fonte de emancipação. E acrescenta, que talvez seja melhor considerá-lo como ambíguo, sendo capaz de conformismo ao resistir e capaz de resistência ao se conformar.

Na discussão sobre a cultura, atualmente, não será possível, conforme Abib (2015), operar com a clássica divisão entre cultura popular, erudita e de massa, de forma tão simplificada como se fez no passado. As novas configurações da cultura, suas relações e articulações estabelecidas na contemporaneidade não permitem uma classificação tão estanque, tendo em vista que o trânsito de influências, arranjos e combinações levam para os mais distintos campos de atuação cultural em todas as direções. O teórico prossegue afirmando que os processos de hibridização cultural não podem ser desconsiderados nesse contexto, pois as estruturas culturais discretas que existiam separadamente, se unem para gerar novas estruturas, distanciando-se de vez a possibilidade de analisar a cultura como algo puro e homogêneo.

Santaella (2003) assegura que depois do surgimento dos meios de comunicação e difusão eletrônicos de massa (rádio, televisão), além das novas mídias digitais, tudo na cultura foi virando uma mistura. Porém, segundo a autora, “os meios de produção artesanais não desapareceram para ceder lugar aos meios de produção

industriais. A pintura não desapareceu com o advento da fotografia. Não morreu o teatro, nem morreu o romance com o advento do cinema” (Santaella, 2003, p. 57).

Nesse cenário de hibridizações e trânsitos interculturais é necessário trazer para a discussão outra categoria chamada indústria cultural. Ela se apropria dos elementos culturais, trata a todos como massa e desconsidera a subjetividade do sujeito. Está a serviço do mercado, do capital, o qual visa a obtenção do lucro, desconsidera a autenticidade e a originalidade do bem cultural. “A cultura popular é apropriada pela classe dominante e transformada em mercadoria em vista da obtenção do valor” (Pessoa, 2018, p. 36). Assim, “a escola é hoje tanto, ou ainda mais, um lugar de difusão da indústria cultural através das relações com os pares do que um meio de impor a cultura legítima outrora dominante” (Draelants; Ballatore, 2021, p. 14). Logo:

a sociologia da cultura parece caracterizar a era atual como a do enfraquecimento da clivagem tradicional entre cultura erudita e cultura popular; as produções da cultura acadêmica seriam, desde a década de 1960, cada vez menos distinguíveis daquelas da cultura popular ou da cultura de massa. As hierarquias culturais estabelecidas por Bourdieu no livro *A distinção* tem inegavelmente um caráter datado. Desde então, a clivagem não mais oporia elite e massa, mas as figuras do “onívoro” e do “unívoro”: o onívoro é caracterizado pelo ecletismo e exotismo de seus gostos e práticas culturais, sendo o universo cultural do unívoro claramente mais limitado e estreito (Peterson, 1992; Donnat, 1994 *apud* Draelants; Ballatore, 2021, p. 14).

Diante dessa complexidade de sentidos e misturas, Abib (2015) considera ser possível identificar os sujeitos e os grupos populares que ainda lutam e defendem o seu fazer cultural, cultuam os seus processos criativos e tradicionais para marcar uma posição e efetuar um contraponto diante da avassaladora indústria cultural. Ela vem ganhando cada vez mais espaços na sociedade atual, homogeneizando gostos e padrões culturais de criação espontânea que vem do gosto popular. Enfim, para o autor, essa luta que tem em vista garantir o espaço de afirmação de um fazer popular, que se diferencia e contrapõe das apropriações da indústria cultural é fruto de amadurecimento político em prol da afirmação de suas identidades, suas crenças e seus modos de produção cultural. Dessa forma, parece ser pertinente trazer para o

debate a valorização da cultura popular e seu lugar no currículo escolar, como uma das formas para auxiliar na redução das iniquidades educacionais, fenômeno que assola o sistema escolar brasileiro.

A VALORIZAÇÃO DA CULTURA POPULAR COMO UMA POSSIBILIDADE DE REDUÇÃO DAS INIQUIDADES EDUCACIONAIS

A cultura popular e sua valorização é uma temática que deverá estar presente nos currículos das escolas, como uma possibilidade para auxiliar na redução das iniquidades escolares. Ela “representa não só um contraditório terreno de luta, mas também um importante espaço pedagógico onde são levantadas, relevantes questões sobre os elementos que organizam a base da subjetividade e da experiência do aluno” (Simom, Giroux, 1994, p. 96). Desse modo, Bressoux (2003) acrescenta que a escola não é somente uma simples reveladora das desigualdades sociais do sucesso escolar, mas que ela tem um peso específico, que é possível melhorar o aprendizado, de inúmeros alunos, em particular, daqueles oriundos das classes sociais menos favorecidas.

A escola, assim, possui maior eficácia na vida de seus discentes, principalmente nos de classes desfavorecidas economicamente e com baixo capital cultural. Lahire (2011) afirma que, para as famílias com menos recursos e experiências escolares, somente a escola poderá fazer, parcial ou totalmente, o que não foi feito na intimidade do lar. A escola, dessa forma, possui uma responsabilidade pedagógica e política considerável para a aquisição e apropriação da cultura escolar por parte de seus estudantes. “Tratar de forma perfeitamente igual crianças desigualmente dotadas culturalmente devido aos processos de socialização familiares socialmente diferenciados, é contribuir em definitivo para reproduzir a ordem desigual das coisas” (Lahire, 2011, p. 17). Portanto, “o impacto do ensino é mais forte junto aos alunos de classes desfavorecidas” (Bressoux, 2003, p. 26).

O ensino impacta positivamente a vida dos estudantes a partir do momento em que passa a realizar a contextualização do ensino/aprendizagem à sua vivência. O conhecimento construído em sala de aula precisa fazer sentido para o indivíduo. Esse sentido ocorre quando há a integração entre os saberes do cotidiano do estudante com os saberes escolares. Nesse sentido, deve conferir centralidade à dimensão dialética da relação entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, sendo que a leitura do mundo precisa preceder a leitura da palavra (Freire, 1967). Dessa forma, Haddad (2019) corrobora os pressupostos de Freire (1967) ao dizer que a pedagogia deve possibilitar a apreensão, pelos alunos, das relações dialéticas entre educação e sociedade, cultura popular e cultura erudita, teoria e prática, conteúdo e forma, enfim, escola e vida.

Nessa mesma direção, Carneiro, Araújo e Santos (2023) asseguram que, quando a herança cultural do aluno é sancionada positivamente pela escola, ou seja, quando seus saberes, gostos e comportamentos forem tomados como corretos, certos, adequados e cultos, esse aluno capitalizado culturalmente na e pela escola, tenderá a enfrentar um percurso menos sinuoso e pleno de obstáculos ao longo de sua trajetória escolar. Por outro lado, conforme os autores, caso a escola não reconheça a cultura do aluno e passa a considerá-lo como uma folha em branco, como um indivíduo desprovido de saberes e culturalmente inferior e tenta depositar nele, valores, saberes e padrões de gosto e de comportamento tidos como corretos, melhores e universais, em sintonia com a cultura escolar hegemônica e dominante, a tendência é estar fadada ao fracasso e ao insucesso escolar.

Para Arroyo (2014), a escola, para ter qualidade no seu ensino/aprendizagem e romper com as iniquidades educacionais, deveria incorporar na sua prática pedagógica, as vivências humanas dos estudantes, sua produção cultural e seus saberes. Ainda, consoante o teórico, os estudantes deveriam ser valorizados pelo que são, pois, todo ser humano, por mais simples que seja, tem algo de bom a oferecer e ensinar. Serem reconhecidos pelo que sabem, produzem e pelo que eles lutam. Que

sua cultura, suas linguagens sejam reconhecidas, incorporadas e ressignificadas. Enfim, se há o entendimento de que “os processos de produção e apreensão do conhecimento são culturais, não tem sentido ignorar os processos culturais vivenciados pelos educandos em cada tempo da vida e em cada contexto” (Arroyo, 2014, p. 220). Além disso, “a cultura popular é uma prática social, é uma forma de ação na cultura, na vida em sociedade e, portanto, não pode ser vista como coisa de uma época já na condição de página virada da história” (Pessoa, 2018, p. 255).

A cultura popular faz parte dos saberes do cotidiano do estudante e deve ser valorizada pela escola por docentes e discentes. São inúmeras as manifestações da cultura popular. Entre elas, estão as brincadeiras e danças diversas, as narrativas orais, festas populares como as folias de reis, festas juninas, entre outras, consideradas por Pessoa (2018) como uma grande escola. Nesses momentos festivos, além da volta ao passado, os estudantes aprendem noções psicomotoras, lições de tolerância, além de conviver com as contradições e os conflitos presentes nas festas, o que também é um grande aprendizado. Portanto, “a festa popular é um grande e fecundo momento a nos ensinar que a arte de viver e de compreender a vida que nos envolve está na perfeita integração entre o velho e o novo. Sem o novo, paramos no tempo. Mas, sem o velho, apresentamo-nos ao presente e ao futuro de mãos vazias” (Pessoa, 2018, p. 187).

Sob esse olhar, Freire (1996) endossa que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. O ato de pensar certo coloca o professor, bem como a escola, o dever de respeitar os saberes de todos os educandos, sobretudo os das classes populares. Esses saberes socialmente construídos, chegam à escola e cabe a ela, através dos docentes, discutir com os alunos a relação destes com os saberes escolares. Diante desse processo, acredita estar levando aos estudantes a uma certa curiosidade epistemológica que tem como corolário uma formação autônoma e crítica do sujeito.

Por certo, a escola para dar conta dessa dimensão deve possuir visões progressistas, ser inovadora e evitar certos reducionismos, tais como, a cultura

popular é para o trabalhador, a cultura erudita é para o intelectual, bem como a dicotomia entre saber popular e saber científico. Outrossim, para a formação integral do sujeito, deve-se evitar a contradição e a hierarquização de saberes, uma vez que todos eles são importantes, nenhum é mais importante que o outro. Já que “os educandos se revelam nas escolas como sujeitos totais e exigem que demos conta dessa totalidade” (Arroyo, 2014, p. 224). Sendo assim, “a integração entre os saberes escolares e os saberes cotidianos têm como corolário a formação de jovens críticos, autônomos e de uma sociedade que reconheça, valorize e respeite a diversidade cultural, considerando que a tradição também compõe tal diversidade” (Leite; Silva, 2023, p.71).

Na busca pela integração de saberes, a escola está a caminho da formação integral do estudante. Nessa perspectiva, a tipologia de conteúdos proposta por Zabala (1998) auxilia na formação *omnilateral* (formação do ser humano por completo, em todas as suas dimensões) do sujeito, tendo em vista a valorização de todos os saberes, incluindo a cultura popular. Ao trazer os conteúdos conceituais para a prática pedagógica, os docentes terão a oportunidade de apresentar os conjuntos de fatos, objetos ou símbolos da cultura popular. Ao trabalhar com os conteúdos procedimentais, darão a oportunidade de os alunos realizar ações práticas nas principais manifestações da cultura popular, como ler textos, dançar, dramatizar, representar, desenhar, criar etc. Por fim, os conteúdos atitudinais poderão levar os educandos a fazer reflexões acerca dos conteúdos da cultura popular, no sentido de perceber os valores, as atitudes e as normas.

A aprendizagem significativa, também pode auxiliar na valorização da cultura popular, pois nessa forma de construção do conhecimento, os conteúdos aprendidos em sala devem ter relação com os conhecimentos existentes na estrutura cognitiva do sujeito. Para Moreira (2011, p. 13), a “aprendizagem significativa é aquela em que as ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe.” Ou seja, ela ocorre quando uma atividade e/ou

uma nova ideia se relaciona aos conhecimentos prévios, em uma situação que faz sentido e é relevante para o estudante. Atividade essa, proposta pelo professor, facilitando a integração de saberes.

Nesse movimento de reflexão acerca da integração de saberes, da democratização do ensino, tendo em vista auxiliar na redução das desigualdades educacionais, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) podem ser excelentes recursos didáticos mediadores. Embora, elas sejam ferramentas que possuam caráter alienante ou emancipador, podem contribuir com a divulgação do conhecimento cultural e artístico. Depende da forma e da finalidade com que são utilizadas, bem como do planejamento que se tem feito.

O caráter alienante na utilização das TDICs refere-se ao fato de acreditar ingenuamente que as técnicas, por si só, resolverão os problemas sociais e educacionais por meio do simples uso. Utilizá-las dessa forma estaria sem dúvida alguma reproduzindo as desigualdades educacionais, bem como estaria a serviço da classe dominante. O caráter emancipador do uso das TDICs é que elas podem facilitar a comunicação e a propagação de mensagens que busquem a preservação de uma identidade cultural. Então, a questão não está nas tecnologias em si, mas na formação crítica dos cidadãos que fazem uso delas (Chaves; Bittencourt, 2017).

Diante do exposto, acredita-se que para colaborar na redução, pelo menos em parte, das iniquidades sociais e educacionais, juntamente com a valorização dos saberes da cultura popular, seria os docentes possuírem uma sólida formação inicial e se preocuparem com a formação continuada, para estarem preparados para realizar um trabalho pedagógico de qualidade. Abib (2015) diz que a formação dos educadores deveria garantir um tratamento privilegiado às questões relacionadas aos saberes tradicionais populares, como forma e conteúdo dos programas pedagógicos, para que o diálogo com os saberes científicos se desse equilibradamente e não hierarquizada. Desse modo, além das políticas públicas da área educacional, a formação em serviço dos professores também deve estar direcionada para as

experiências produzidas no campo do saber da cultura popular. Assim, os docentes poderão realizar a pedagogização³ do conhecimento de maneira mais eficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização dos saberes tradicionais pela escola pode ser, de fato, uma possibilidade para auxiliar na redução das iniquidades educacionais. Para tal, é necessário o rompimento de inúmeros desafios que impedem que isso aconteça. Entre eles, podemos mencionar alguns, tais como a apreensão do conceito de cultura popular, que é bastante complexo, e o currículo elitista, que dá prioridade aos saberes científicos em detrimento dos saberes do cotidiano do estudante. Além dos processos de hibridização cultural e a indústria cultural, que reproduzem a linguagem e os valores da classe dominante em favor do mercado do capital, entre outros.

Acredita-se que a valorização dos saberes populares pelo currículo escolar, aliada às políticas públicas de educação, poderá possibilitar a formação política, ética e cidadã dos estudantes. Com isso, as trajetórias escolares poderão se tornar mais regulares, ocorrendo dessa forma, a redução das taxas de reprovação, da distorção série-idade e do abandono escolar.

A escola pública que atende as classes populares e trabalha na perspectiva da contextualização de saberes terá maior eficácia na vida escolar dos alunos. Nesse sentido, deve-se evitar certos reducionismos de que a cultura popular é para o proletariado e a cultura erudita é para o intelectual. Portanto, todos os saberes são importantes e deve-se evitar a sua hierarquização, uma vez que o indivíduo precisa reconhecer, valorizar e respeitar as diversidades culturais.

³ O sociólogo Basil Bernstein (2003) descreve a pedagogização como a apropriação, descontextualização, transformação e recontextualização dos saberes no discurso educacional.

Ressalta-se que nenhuma cultura se extinguiu com a globalização e com o advento das TDICs. Por esse motivo, ainda é possível perceber o prestígio das formas culturais mais tradicionais, sobretudo, as manifestações da cultura popular. Dessa maneira, parece ser possível utilizar das modernas tecnologias digitais na preservação e valorização dos saberes populares. Porém, é necessário realizar mais pesquisas acerca do uso das TDICs para essa finalidade, uma vez que os estudos, até o momento, ainda são escassos.

Em síntese, entende-se que antes as pessoas conheciam as principais manifestações da cultura popular, pois tinham o hábito de conviver com elas. Atualmente, caso a escola não traga essa temática para seu interior, com a finalidade de trabalhar a sua valorização, poderá perder essas importantes tradições. A cultura popular na escola é tão importante como os componentes curriculares.

REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Cultura Popular e contemporaneidade. **Patrimônio e Memória**. São Paulo, Unesp. v. 11, n. 2, p. 102-122, jul/dez. 2015. Disponível em: <http://200.145.164.4/index.php/pem/article/view/476> Acesso em: 3 jul. 2023.

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 8 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 75-110, nov. 2003.

BOTELHO, Isaura; PIESCO, Juliana. **Cultura e tecnologias no Brasil: um estudo sobre as práticas culturais da população e o uso das tecnologias de informação e comunicação**. São Paulo, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 8. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: **Escritos de Educação** / Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 9. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

BRESSOUX, Pascal. A pesquisa sobre o efeito-escola e o efeito professor. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n.38, 2003.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. V. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CANDRINHO, Givaldo Carlos. A escola como espaço de separação de classes sociais: uma reflexão às perspectivas elitista e igualitária. **Educação, Psicologia e Interfaces**, v. 4, n.3, p. 1-7, 2020.

CARNEIRO, Waldeck; ARAÚJO, Flávia Monteiro de Barros; SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. Desvelamento e superação das desigualdades educacionais: diálogo entre Bourdieu, Freire e Darcy. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**. Portugal, v. 15, n. 6, 2023.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2018.

CHAVES, Fabiana Nogueira; BITTENCOURT, Maurício Pimentel Homem de. A cultura popular e sua dupla associação com as novas tecnologias de informação e comunicação. **INTERCOM**. 2017. Disponível em: <https://www.portalintercom.org.br/anais/norte2017/resumos/R54-0109-1.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HADDAD, Sérgio. **Educação e exclusão no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

HADDAD, Sérgio. **O educador: um perfil de Paulo Freire**. São Paulo: Todavia, 2019.

DOMINGUES, Petrônio. Cultura popular: as construções de um conceito na produção historiográfica. **História**. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 401-419, ago/dez. 2011, ISSN 1980-4369. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/TX6Cn5qhr85zFwnKbkbBZtK/?lang=pt>. Acesso em: 3 jul. 2023.

DRAELANTS, Hugues; BALLATORE, Magali. Capital cultural e reprodução escolar: um balanço crítico. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 47, 2021.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; ALVES, Fátima; LANGE, Wolfram Johannes. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 125, p. 1175-1202, out/dez. 2013.

LAHIRE, Bernard. A transmissão familiar da ordem desigual das coisas. **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**. Porto, v. XXI, p. 13-22, 2011.

LEITE, Belchior Ribeiro; SILVA, Rosa Amélia Pereira da. A cultura popular no contexto da Escola Família Agrícola de Natalândia: contribuições e perspectivas para a formação integral do sujeito. **Revista Educação Popular**. Uberlândia, v. 22, n. 1, p. 61-81, jan/abr. 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reeducpop/article/view/67232>. Acesso em: 3 jul. 2023.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora Livraria Física, 2011.

PESSOA, Jadir de Moraes. **Cultura Popular**: gestos de ensinar e aprender. Petrópolis/RJ: Vozes, 2018.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SIMON, Roger; GIROUX, Henry. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: **Currículo, Cultura e Sociedade**. Antonio Flávio Barbosa e Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.). São Paulo: Cortez, 1994.

SOUZA, Éverton Aparecido Moreira. História da Educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos – SC. Ano 12, v. 12, n. 23, jul/dez 2018.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro/RJ, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

UNICEF, Brasil. **Cultura do fracasso escolar afeta milhões de estudantes e desigualdade se agrava na pandemia**. Brasília – DF, 2021.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1988.