

# Relações entre cultura popular e educação escolar: reflexões a partir de uma pesquisa bibliográfica

Relations between popular culture and school education:  
reflections from a bibliographic research

*Bruno Augusto da Silva Faria<sup>1</sup>*  
*Flávia da Silva Ferreira Asbahr<sup>2</sup>*

---

## RESUMO

O artigo tem como objetivo elucidar como a cultura popular tem sido identificada e conceituada na seara da educação escolar. A partir do levantamento bibliográfico realizado nas plataformas Scielo, Banco de Teses da CAPES e Banco de Teses da USP, selecionamos vinte textos para leitura e análise. Como resultados da investigação: identificamos a contextualização da disputa do termo *cultura* no campo da educação; analisamos a categoria de universalidade para a teoria marxista e seu papel à educação escolar (Duarte, 2006); encontramos críticas ao marxismo e reflexões importantes sobre o termo *popular* a partir de Domingues (2011), Hall (1996 e 1997) e Thompson (1998). Por fim, levantamos alguns apontamentos críticos para pensar os conteúdos essenciais da educação na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, sobretudo a necessidade de pautar o racismo epistemológico e as contribuições de grupos sociais marginalizados.

**Palavras-chave:** Cultura Popular. Educação. Conteúdo. Marxismo. Relações Étnicos-Raciais.

## ABSTRACT

The article aims to elucidate how "popular culture" has been identified and conceptualized in the field of school education. A bibliographic survey was carried out on the Scielo, CAPES Thesis Bank and USP Thesis Bank platforms and twenty texts were selected for reading and analysis. As results of the investigation: it was identified a contextualization of the dispute for the term "culture" in the field of education; it was analyzed the category of universality for the Marxist Theory and its role in school education (Duarte, 2006); it was observed criticisms of Marxism and important reflections on the term "popular" from Domingues (2011), Hall (1996 and 1997) and Thompson (1998). Finally, some critical indicators were raise to think about the essential contents of education in Historical-Cultural Theory and Historical-Critical Pedagogy, mainly the need to study epistemological racism and the contributions of marginalized social groups.

**Keywords:** Popular Culture. Education. Contents. Marxism. Ethnic-Racial Relations.

---

<sup>1</sup> Psicólogo. Mestrando do Programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem - Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5931-179X>. E-mail: [bruno.faria@unesp.br](mailto:bruno.faria@unesp.br).

<sup>2</sup> Psicóloga. Mestre e Doutora em Psicologia pelo IPUSP. Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem - Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7338-0003>. E-mail: [flavia.asbahr@unesp.br](mailto:flavia.asbahr@unesp.br).

## 1 Introdução

O objetivo deste trabalho é elucidar como a cultura popular tem sido identificada e conceituada na seara da educação escolar, tomando como referência levantamento bibliográfico realizado sobre o tema. Toma-se como ponto de partida os referenciais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica e, assim, traçaremos primeiramente uma introdução crítica à forma como os conteúdos escolares têm sido identificados dentro da Teoria Histórico-Cultural.

De acordo com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Dermeval Saviani, o objetivo da educação é investir direta e intencionalmente na apropriação do conhecimento genérico humano sistematizado para o desenvolvimento humano a fim de instrumentalizar a classe trabalhadora dentro da luta de classes (SAVIANI, 1984). Dentro de “conhecimento genérico humano” encontramos a discussão do conteúdo que a escola deve tomar como essencial, fundamental (em contraponto ao acidental e imediato), e é nessa discussão que Saviani descreve a importância dos conteúdos clássicos:

Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 1991, p. 13).

O autor continua trazendo exemplos sobre o “clássico” na educação escolar:

Às vezes me dá a impressão de que, passados mais de cinquenta anos, continuamos ainda na fase romântica. Não entramos na fase clássica. E o que é a fase clássica? É a fase em que ocorreu uma depuração, superando-se os elementos próprios da conjuntura polêmica e recuperando-se aquilo que tem caráter permanente, isto é, que resistiu aos embates do tempo. Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É nesse sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira etc. Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. (SAVIANI, 1991, p. 17).

Essa citação pode nos parecer à primeira vista uma síntese e reconstrução do termo “clássico”, a partir de uma superação do senso comum. No entanto, esse trecho revela uma ausência de reflexão histórica do porquê o conteúdo tido como clássico “ter resistiu ao tempo”, ao que nos indica uma possível lacuna teórica e política sobre a construção histórica do saber hegemônico.

Para pensar o “saber sistematizado” apontado por Saviani, é necessário fazer um processo reflexivo acerca da produção histórica do conhecimento científico. Para além de nos perguntarmos sobre como elencamos esses conteúdos como necessários e importantes ao gênero humano (logo, para a educação) precisaremos, olhando para a história de luta de classes, questionarmos quem tem feito este crivo. E, finalmente, ao nos debruçarmos sobre essa história de desenvolvimento da ciência, nos deparamos com a luta de classes, o colonialismo, o etnocentrismo e, principalmente no Brasil, o racismo. Esses sistemas e processos de opressão foram estruturais no desenvolvimento do que hoje consideramos ciência e até mesmo do que consideramos razão. O berço do pensamento científico marcado pelo Iluminismo, em que se discutia e definia a “liberdade” e os “direitos dos homens”, ocorreu em um momento no qual a escravidão permanecia nos países do hemisfério sul sem que isso ferisse essas teorias e filosofias que nasciam na Europa.

Retornando à citação de Saviani, podemos destacar os exemplos que foram utilizados para sinalizar a atemporalidade das obras e o caráter de permanência que os configura como clássicos; Kant e Hegel na filosofia, Victor Hugo na literatura universal, e Guimarães Rosa para a literatura brasileira – todos homens brancos, todos europeus (com exceção do último). É claro que não podemos presumir, de um recorte tão pequeno da obra de um autor, que sua visão está corrompida pelo pensamento embranquecedor e hegemônico, tampouco estamos propondo aqui uma análise superficial e estigmatizante da obra de Saviani. No entanto, refletir sobre esses exemplos para além de uma coincidência é um elemento que merece atenção quando temos em mente os processos históricos da construção do saber e da determinação de “clássicos”.

Neves (2018) constrói uma análise semelhante sobre o conceito de clássico na Teoria Histórico-Cultural, utilizando como exemplo a figura de Duque de Caxias, personagem da Guerra do Paraguai. Considerado um herói, essa figura representativa está fixada simbolicamente em nomes de parques, praças, ruas, avenidas e monumentos espalhados por todo o Brasil. Embora seja referenciado como herói, Duque de Caxias foi responsável por um enorme genocídio de negros e de indígenas, que teve como objetivo latente garantir os interesses comerciais da Inglaterra. Duque de Caxias evidentemente é um clássico da cultura brasileira, não há dúvidas de que sua figura resistiu ao tempo. No entanto, seria este o clássico que objetivamos como conteúdo essencial da educação?

Por outro lado, Zumbi, Danara, Mestre Pastinha, Carolina Maria de Jesus, referências da resistência do povo negro e trabalhador, definitivamente não se tornaram clássicos da cultura brasileira, tampouco Bolívar tem sido um clássico da cultura latino-americana entre nós. Muitas referências importantes da luta dos povos trabalhadores brasileiros e latinos não se tornam clássicos justamente porque os legitimados, que permanecem como referências para além de seu contexto de origem, têm sido definidos não pela História, mas principalmente pela historiografia oficial, que destaca os elementos valorados como importantes para a reprodução desta sociedade. (NEVES, 2018, p.115).

Não se trata de relativizar a importância do conhecimento para a educação, ou ainda de dispensar os conteúdos considerados clássicos no decorrer da história. É evidente que há conteúdos essenciais nas produções de Kant, Hegel, Vitor Hugo e Guimarães Rosa (para citar os exemplos usados por Saviani) e que a natureza desses conteúdos foi crucial para a resistência no tempo. No entanto, esse reconhecimento não pode ser feito de forma imediata, óbvia, direta e formal. É preciso compreender melhor as multideterminações desse processo de “tornar clássico”.

Deve-se reiterar que há sim elaborações que transcendem seu contexto de produção e se mostram indispensáveis a outras gerações em outros lugares, afinal há elaborações que apreendem questões essenciais da práxis do ser social e por isso se tornam relevantes o suficiente para serem sempre retomadas. Porém, definir que clássico é aquilo que é verdadeiro porque resistiu ao tempo é efetivamente problemático, afinal no chão da práxis a definição de clássico não responde a um simples critério de

verdade, mas também, ou sobretudo, de poder econômico, político e social. Nesse sentido, no processo concreto em que algo se torna “clássico”, há obviamente o silenciamento de outras produções, que são intencionalmente marginalizadas, mas não necessariamente irrelevantes. (NEVES, 2018, p. 114).

Acerca deste processo de silenciamento uma gama de historiadores, filósofos e pesquisadores negros têm denunciado, ao longo da história, o modo como a população negra enfrentava a desumanização ao mesmo tempo em que a Europa pensava o homem branco e europeu como representante universal. Esse processo de desumanização nos diz muito sobre de que modo o que foi elencado como cultura humana universal considerava e tomava por referência apenas alguns humanos, isto é, brancos e europeus. Este processo de apagamento das contribuições dos povos não europeus e não brancos e o afunilamento do conceito de homem, no campo da produção de conhecimento e da filosofia da ciência é nomeado e reconhecido por racismo epistemológico ou epistemicídio e configura um campo de amplo debate e estudo acadêmico (GOMES, 2012; DE SOUZA, 2014; GROSGOUEL, 2016; PESSANHA, 2018).

Sueli Carneiro (2005) é uma filósofa negra e brasileira que tem dedicado uma ampla produção no campo da filosofia para pensar essa face do genocídio da população negra. O epistemicídio é uma característica simbólica do racismo, como podemos observar nas contribuições de Abdias do Nascimento (1978), outro teórico crucial para esta discussão, que utiliza outros termos semelhantes para tratar do epistemicídio como embranquecimento cultural e aculturação:

As classes dominantes brancas têm à sua disposição poderosos implementos de controle social e cultural: o sistema educativo, as várias formas de comunicação de massas – a imprensa, o rádio, a televisão – a produção literária; todos esses instrumentos estão a serviço dos interesses das classes no poder e são usados para destruir o negro como pessoa, e como criador e condutor de uma cultura própria. (NASCIMENTO, 1978, p. 94).

Se o que se entende por cultura humana foi historicamente pensado somente por brancos e europeus e excluiu as contribuições filosóficas e culturais de outros povos, seria essa cultura de fato humana e universal? Se o

conhecimento que referendamos hoje e que reconhecemos como ciência foi produzido ideologicamente a fim de oprimir e genocidar a população negra, de que maneira podemos definir como objetivo geral da educação a universalização do acesso a esse conhecimento?

Entender esse processo de apagamento cultural, próprio do racismo epistemológico, é crucial para analisarmos como a cultura popular enfrenta resistência no contexto escolar, mesmo sendo carregada de conteúdo essencial à educação. Ou seja, compreender esse processo histórico de práticas culturais nos permite não somente pensar aquilo que nomeamos de cultura negra, mas toda prática cultural marginalizada no Brasil e, portanto, nos ajudará a pensar a cultura popular.

Ainda discutindo o conceito de clássico na educação, Saviani apresenta uma diferenciação entre saber popular e saber erudito:

Em suma, o que parece importante entender é o seguinte: essa dicotomia entre saber erudito como saber da dominação e saber popular como saber autêntico próprio da libertação é uma dicotomia falsa. Nem o saber erudito é puramente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular. A cultura popular incorpora elementos da ideologia e da cultura dominantes que, ao se converterem em senso comum, penetram nas massas. (SAVIANI, 1994, p. 69).

Portanto, mais importante do que definir práticas culturais enquanto eruditas ou populares, é observar que conteúdos podem ser ditos clássicos, ou seja, que elementos dessas práticas permanecem no tempo e são valiosos para os interesses da classe trabalhadora e, a partir disso, conseguir sistematizar estes conteúdos para o processo de apropriação dentro das práticas educativas. Essa postura adotada por Saviani converge com os estudos críticos encontrados a partir do levantamento bibliográfico realizado neste estudo e que será apresentado adiante.

Saviani nos apresentou um caminho, um esboço de como deve se dar a interação entre cultura e educação escolar, mas ainda é preciso desenvolver profundamente essa relação a fim de que a escola não seja apenas uma desenvolvedora da cultura popular, mas que consiga efetivar sua função específica garantindo o acesso a riqueza cultural humana e identificando os

conteúdos clássicos a serem apropriados.

É no âmbito dessa discussão que se insere esta pesquisa. Tendo como ponto de partida a reflexão crítica do conceito de conteúdo clássico (SAVIANI, 1991), objetivamos, por meio de levantamento bibliográfico de trabalhos acadêmicos, elucidar como a cultura popular tem sido identificada e conceituada na seara da educação escolar. Além disso, visamos a mapear as várias conceituações de cultura popular a fim de contribuir ao debate iniciado por Saviani (1984 e 1991) sobre a falsa dicotomia entre saber erudito e saber popular, ampliando as contribuições da pedagogia histórico-crítica aos currículos escolares.

## 2 Método

Com o objetivo de elucidar como a cultura popular tem sido identificada e conceituada na seara da educação escolar, realizamos um levantamento bibliográfico nas plataformas SCIELO, Banco de Teses da CAPES e Banco de Teses da USP a fim de selecionar artigos e trabalhos acadêmicos que argumentam sobre o vínculo da cultura popular com a educação. Os trabalhos escritos e orientados por Amaral (2010) e Brandão (2016) são referência importante na definição desses descritores, uma vez que produzem e orientam trabalhos que articulam elementos da cultura popular com a educação que se aproximam da perspectiva crítica da Teoria Histórico-Cultural.

A pesquisa nas plataformas se deu pelo chaveamento entre dois blocos de palavras-chave. O primeiro continha palavras relacionadas ao campo da educação (educação, educação escolar, escola, pedagogia, conhecimento, conteúdo) e o segundo, ao campo cultural (cultura, cultura popular, saber popular, conhecimento popular, hip hop, rap, arte). Cada palavra do primeiro grupo foi buscada juntamente com cada palavra do segundo grupo. As tabelas a seguir apresentam o número de trabalhos encontrados em cada chaveamento de palavras-chave, e os destaques indicam aqueles nos quais foram encontradas as principais pesquisas do levantamento bibliográfico.



Tabela 1 - Resultados encontrados na Plataforma SCIELO

	<b>Cultura</b>	<b>Cultura Popular</b>	<b>Saber Popular</b>	Conhecimento Popular	<b>Hip Hop</b>	<b>Rap</b>	<b>Arte</b>
Sem outra palavra-chave	46256	921	147	299	44	75	6920
<b>Educação</b>	1502	<b>88</b>	<b>73</b>	137	<b>7</b>	<b>10</b>	502
<b>Educação Escolar</b>	343	13	4	106	3	6	<b>54</b>
<b>Escola</b>	748	31	14	<b>22</b>	6	8	157
<b>Pedagogia</b>	<b>100</b>	5	2	6	0	0	37
Conhecimento	1115	36	64	405	2	4	386
<b>Conteúdo</b>	649	<b>21</b>	10	22	1	5	126

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tabela 2 - Resultados encontrados no Banco de Teses da USP

	<b>Cultura</b>	Cultura Popular	Saber Popular	Conhecimento Popular	<b>Hip Hop</b>	Rap	Arte
Sem outra palavra-chave	5731	103	3303	3273	319	64	1802
<b>Educação</b>	1109	12	458	526	<b>9</b>	7	187
<b>Educação Escolar</b>	<b>36</b>	42	538	592	10	9	200
Escola	1509	13	309	305	10	5	119
Pedagogia	137	3	62	61	1	2	26
Conhecimento	168	17	204	2005	1	2	69
Conteúdo	375	13	277	373	9	4	95

Fonte: Elaborado pelos autores.



Tabela 3 - Resultados encontrados no Banco de Teses CAPES

	<b>Cultura</b>	Cultura Popular	Saber Popular	Conhecimento Popular	Hip Hop	Rap	Arte
Sem outra palavra-chave	184744	29431	18063	5790	117970	230194	138322
Educação	17571	3463	2437	3019	136	451	5984
<b>Educação Escolar</b>	<b>4811</b>	975	750	860	39	66	1575
Escola	14011	3171	2264	2749	144	579	5094
Pedagogia	7675	1989	1488	780	50	95	3130
Conhecimento	16713	3779	3080	5790	107	512	6702
Conteúdo	9448	2374	1915	2299	66	303	3604

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os dados em negrito nas tabelas correspondem aos chaveamentos de onde originaram as vinte obras que compõem o Quadro 1. A partir dos chaveamentos, foi feita a leitura das primeiras dezenas de títulos correspondentes a cada chaveamento, selecionando aqueles que indicavam aproximação com o objetivo da pesquisa de mapear como a cultura popular tem sido identificada no campo da educação escolar. Depois de selecionar as obras somente pelos títulos, foi realizada a leitura dos resumos que culminou na seleção final de obras pertinentes que configuram o levantamento bibliográfico representado pelo quadro abaixo.

Quadro 1 - Obras selecionadas

Origem	Nível	Título <sup>3</sup>
SCIELO	5	Cultura popular: as construções de um conceito na produção historiográfica.
SCIELO	5	A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural.
SCIELO	5	Estudos culturais, educação e pedagogia.
SCIELO	5	Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares.
SCIELO	4	Cultura, culturas e educação.
SCIELO	4	Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural.
SCIELO	4	Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação.
USP	4	A pedagogia hip hop e o ensino culturalmente relevante em história: novas estratégias didáticas para o ensino fundamental em escolas públicas de São Paulo.
SCIELO	3	Diversidade cultural, patrimônio cultural material e cultura popular: a Unesco e a construção de um universalismo global.
SCIELO	3	Em letras e ritmos: visões de escola, educação e trabalho no samba brasileiro (1930-1950).
SCIELO	2	A educação como cultura. Memórias dos anos sessenta.
SCIELO	2	Uma escola para homem rural: a cultura popular, os camponeses e o movimento de educação de base (1960-1964).
SCIELO	2	Os khâgneux de 68, objetos e leitores de Os Herdeiros.
SCIELO	2	Com que currículo eu vou pro rap que você me convidou?
USP	1	Relevância da dimensão cultural na escolarização de crianças negras.
CAPES	1	A rima na escola, o verso na história: um estudo sobre a criação poética e a afirmação étnico-social em jovens de uma escola pública de São Paulo.
SCIELO	1	MST e Escola Nacional Florestan Fernandes: formação, comunicação e socialização política.
SCIELO	1	O Rap na Educação Científica e Tecnológica.
CAPES	1	O Hip Hop como contribuição para o aprendizado educacional na Escola Dante Marcucci (Caxias do Sul-RS).
USP	1	Olhar longe, porque o futuro é longe - cultura, escola e professores indígenas no Brasil.

Fonte: Elaborado pelos autores.

<sup>3</sup> A referência completa de todas as obras do quadro se encontra na bibliografia, ao final deste artigo.

## 2.1 Ordem de relevância para a pesquisa

A fim de organizar a escolha das obras e sistematizar a leitura, foi realizada uma ordem de prioridade em níveis que iam de um a cinco. Sendo os primeiros níveis mais distantes do objetivo do trabalho, embora relevantes para o levantamento e nos últimos níveis estão as obras que dialogavam diretamente com o foco da pesquisa. O nível 1 agrupa obras que analisam a relação entre grupos marginalizados e as práticas culturais referentes a esses grupos como forma de inclusão educacional. O nível 2 reúne obras que analisam Currículos e Movimentos Populares pela educação em relação com culturas e grupos específicos no Brasil. O terceiro nível objetiva o estudo de práticas culturais e como a educação está inserida nelas. O nível 4 agrupou discussões sobre a cultura como ferramenta da educação a partir de reflexões próprias de teorias pedagógicas. O último nível abarcou obras que discutem o conceito de cultura popular e as implicações práticas para pensar o contexto da educação escolar.

Os trabalhos classificados nos níveis 4 e 5 foram lidos em sua íntegra e suas informações organizadas em uma ficha analítica contendo as seguintes informações: autores, título do trabalho, tipo de trabalho (teórico, pesquisa etc.), palavras-chaves, objetivos, conceituações de cultura popular, relações estabelecidas entre cultura popular e educação escolar e conclusões do trabalho.

## 3 Resultados

A partir da organização esquemática das fichas analíticas, foi possível traçar relações conceituais entre as discussões apresentadas em cada texto/autor, e é a partir destas relações que os resultados serão apresentados, ou seja, não será utilizada aqui uma divisão por obras ou autores, mas uma disposição organizada pelo diálogo entre as diferentes conceituações sobre a cultura popular e as divergências dos diferentes autores e referências, mapeando desta forma os principais debates encontrados na leitura do levantamento bibliográfico como um todo.

Sendo assim a exposição percorrerá o seguinte caminho: primeiramente discutiremos as disputas envolvendo o conceito de cultura, passando pelas contribuições marxianas e pelas análises marxistas de alguns historiadores

até chegarmos ao debate do conceito de popular e às múltiplas definições e discordâncias epistemológicas envolvidas neste processo, para, por fim, tecermos algumas considerações sobre as implicações dessa discussão para o campo da educação escolar.

### **3.1 Cultura: um conceito disputado no século XX**

No processo de pesquisa sobre como a cultura popular tem sido identificada nas teorias pedagógicas e na educação de forma geral, nos deparamos com um amplo debate sobre o termo cultura. É preciso destacar que o termo carrega uma amplitude particular, pois uma de suas definições mais gerais consiste em ser “tudo aquilo que não é natural”. No entanto, uma definição extremamente generalista como essa não produz muitas contribuições para a discussão a qual estamos propondo. Por isso, será necessário fazer uma contextualização da disputa pelo significado do termo no campo acadêmico, político e social.

É na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos. Nesse sentido, os textos culturais são o próprio local onde o significado é negociado e fixado. (Costa, Silveira e Sommer, 2003, p.38).

Costa, Silveira e Sommer (2003) afirmam que diversos analistas contemporâneos da cultura têm convergido na identificação de uma “virada cultural” ou “revolução cultural” ao longo do século XX, na qual a cultura deixa de ser campo puramente estético, intelectual e imaterial e passa a ser compreendida a partir das relações condicionantes e condicionadas ao seu entorno. A cultura ganha maior atenção como terreno de disputas políticas, sociais e que carregam materialidade estruturante das sociedades.

Um marco das produções teóricas nesse campo epistemológico é o nascimento dos Estudos Culturais na Europa, dos quais se destacam grandes teóricos que serão de extrema relevância para as análises que construiremos a seguir. São autores que passaram a pensar as relações de produção próprias do capitalismo para além das relações de trabalho, analisando as

multideterminações da cultura e as disputas simbólicas que são traçadas neste âmbito. Costa, Silveira e Sommer (2003, p.40) contextualizam esse surgimento:

As contribuições de importantes pensadores sociais dos meados do século XX, como Louis Althusser e Antônio Gramsci, juntamente com as análises culturais de Raymond Williams, Richard Hoggart, Edward P. Thompson e Stuart Hall, ligados às movimentações iniciais da Nova Esquerda, ajudaram a forjar a primeira linhagem de análises culturais contemporâneas identificadas como Cultural Studies. Hall (1996) relata associações dos EC com o surgimento da primeira Nova Esquerda britânica, num momento de desintegração de um certo tipo de marxismo, aquele que se desmantelava diante da visão dos tanques soviéticos invadindo Budapest, em 1956, e transformando em cacos um projeto histórico-político.

Para Hall (1996 *apud* COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003), os confrontos teórico-metodológicos existentes no campo dos Estudos Culturais forneceram um terreno fértil para evidenciar os desencaixes teóricos e a insuficiência da prática marxista hegemônica daquele período com relação aos objetos de estudo que vinham sendo pautados como; cultura, ideologia, linguagem e o simbólico. O autor ainda destaca que as produções daquele momento (década de 1950 e 1960) não aceitavam mais uma teoria marxista com caráter reducionista, ortodoxo, com estatuto de metanarrativa e eurocêntrico.

O marxismo foi alvo de críticas importantes para sua própria história e construção teórico-política, sem deixar de ser, segundo Johnson (1999 *apud* COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003, p.) ferramenta de extrema relevância e de ampla contribuição para o debate que estava acontecendo. Afinal, reconhecer os vínculos existentes entre os processos culturais e as relações sociais significa analisar as relações de classe, o modo como ocorre a divisão sexual e racial do trabalho. Isso significa que, apesar das críticas ao velho marxismo, existe uma metodologia própria dessa teoria política que necessita de constante atualização, e que fornece instrumentos essenciais para pensar a cultura na sociedade capitalista.

### **3.2 Marx e a universalidade da cultura humana**

Newton Duarte (2006) faz uma defesa do conceito marxiano de cultura a fim de reafirmar o seu caráter universal na sociedade capitalista. Há uma

disputa teórico-política entre a universalidade da cultura e o relativismo cultural, disputa essa que inclusive dá nome ao artigo do autor, e para nós será bastante importante retomar esses pressupostos marxistas para pensarmos as possíveis articulações teóricas da cultura popular com a discussão realizada no início deste artigo acerca dos objetivos da educação.

Em Marx, a universalização da cultura humana ocorre, na sociedade capitalista, por meio da universalização do valor de troca das mercadorias como mediação fundamental das relações sociais. Trata-se, portanto, de um processo dialético no qual ocorrem ao mesmo tempo a humanização e a alienação do gênero humano e dos indivíduos. (DUARTE, 2006, p. 607).

A cultura humana, em termos marxianos, consiste no máximo do potencial genérico humano de produção já desenvolvido historicamente. A apropriação dessa cultura humana pelos indivíduos é permeada por uma particularidade – o capitalismo – que impossibilita a classe trabalhadora de acessar o conteúdo dessa cultura, desenvolver-se e desenvolvê-la. Esse é o conteúdo próprio da alienação do trabalhador. Por outro lado, para que haja lucro é preciso que as forças produtivas sejam desenvolvidas e isso demanda um mínimo de apropriação dos trabalhadores sobre os instrumentos materiais e imateriais do processo produtivo. Esse é o processo dialético entre a humanização e a alienação na sociedade capitalista, se por um lado há produção histórica da cultura que pertence ao gênero humano, por outro a apropriação dessa cultura é mediada por um processo de alienação.

Ao analisar a estrutura da sociedade capitalista, Marx aponta para a universalização do valor de troca pelo capital, representado pelo dinheiro. Ou seja, todo trabalho humano e, logo, todo desenvolvimento da cultura humana é transformado em mercadoria e mediado de forma universal pelo dinheiro. Esta universalidade da cultura não é, no entendimento de Duarte (2006), um processo de aglutinação, de supressão ou de dominação de outras culturas, ou um processo de homogeneização das diversas culturas locais existentes por uma cultura dominante, ocidentalizada e global. A universalidade que está sendo pautada é um processo próprio das relações de produção no capitalismo, que evidenciam as contradições culturais próprias da luta de classes, nas quais a cultura é

construída pela classe trabalhadora ao mesmo tempo em que é apropriada e tem seu acesso limitado pela burguesia.

Diante do debate crítico ao marxismo, Duarte (2006, p.606) se posiciona da seguinte maneira:

Para escapar à armadilha contida na opção entre etnocentrismo e relativismo cultural, é preciso adotar-se a perspectiva da superação do capitalismo rumo a uma sociedade comunista tal como ela foi concebida por Marx em seus escritos. Uma sociedade comunista deve ser uma sociedade superior ao capitalismo e, para tanto, ela terá de incorporar tudo aquilo que, tendo sido produzido na sociedade capitalista, possa contribuir para o desenvolvimento do gênero humano, para o enriquecimento material e intelectual da vida de todos os seres humanos.

[...]

Minha radical rejeição do pensamento pós-moderno visa, entre outras coisas, defender uma abordagem marxista que supere os limites do Iluminismo sem negar o caráter emancipatório do conhecimento e da razão; que supere os limites da democracia burguesa sem negar a necessidade da política; que supere os limites da ciência posta a serviço do capital sem, entretanto, negar o caráter indispensável da ciência para o desenvolvimento humano; que supere a concepção burguesa de progresso social sem negar a possibilidade de fazer a sociedade progredir na direção de formas mais evoluídas de existência humana.

Embora a universalidade da cultura seja importante ferramenta para pensarmos a produção de cultura no capitalismo e os processos e alienação, e por mais que seja evidente a necessidade de um processo revolucionário que supere a particularidade capitalista para que haja liberdade concreta dos sujeitos, apenas reconhecer essas necessidades não é suficiente para pensarmos concretamente as problemáticas enfrentadas no contexto escolar quando estamos falando da assimilação de conteúdos e valores oriundos de culturas marginalizadas. O termo “cultura humana” sozinho não dá conta da complexa rede de relações de dominação e hierarquização social próprias das estruturas do poder. Diante disso, nos aprofundaremos, a seguir, na construção historiográfica do conceito de cultura popular, assim como na disputa teórica e política do termo e as implicações metodológicas para o campo da educação.



### 3.3 Cultura popular: definições e epistemologias diversas

O adjetivo “popular” do termo nos dá indícios de uma relação de poder, de subalternidade, de marginalização, de oposição “àquilo que não é popular”. Ademais, esse adjetivo não só nos dá indícios como apresenta o campo de múltiplas relações entre o que denominamos cultura popular e o que consideramos cultura erudita/dominante/hegemônica/elitizada.

Domingues (2011) afirma que a divisão entre erudito e popular se trata de uma produção de intelectuais europeus, datada da segunda metade do século XVIII, que por meio do conceito de folclore dividiram as manifestações culturais do “povo” das outras manifestações mais gerais. Essa noção de povo era mais restrita aos habitantes de zonas rurais e consistia num processo de idealização bucólica, saudosista e estereotipada, que estaria morrendo com o desenvolvimento da zona urbana.

Desse modo, tão difícil e superficial é definir o termo cultura quanto o termo popular. Afinal o que é considerado povo? Habitantes de zonas rurais representam o que chamamos de povo e popular atualmente? Povo se mistura com o entendimento de nação? Parece que há uma necessidade de atualização e contextualização histórica daquilo que é popular nas condições de vida e de relação social do aqui e agora.

Assim como Costa, Silveira e Sommer (2003) afirmam sobre a insurgência dos estudos sobre cultura no decorrer do século XX. Domingues (2011) analisa esse aumento de produções a partir de um choque e rompimento com o eurocentrismo e com as narrativas colonizantes que silenciaram a resistência e luta de povos marginalizados.

As razões desse interesse pelo popular relacionavam-se às mudanças epistemológicas de Clio. A partir do momento em que a oficina da história passou a se interessar pelos anônimos em detrimento de personagens “ilustres”, reis, heróis e tramas palacianas, o pesquisador viu-se no dever de dar voz à arraia-miúda. A mudança de paradigmas (e utensilagens) foi acelerada na medida em que as sociedades ocidentais conheceram, mais cedo ou mais tarde, uma espetacular experiência de massificação da cultura: do livro de bolso à televisão, uma nova circulação de práticas culturais, de transferência de valores,

produtos e saberes, convidava, por sua vez, a questionamentos sobre as formas das “partilhas culturais, sobre as resistências à difusão e sobre as hipóteses de uma cultura de massas” (REVEL, 1989, p.45 *apud* DOMINGUES, 2011, p.403).

Essa análise entra em consonância com os estudos de Carneiro e Nascimento acerca do racismo epistemológico no Brasil que citamos no início deste artigo. É perceptível um movimento político de contestação de verdades instauradas historicamente por esforço dos dominadores, um trabalho de recontar, de reconstruir e de desenvolver a história de maneira mais igualitária, democrática, combativa e não alienada.

No Brasil um grande exemplo desse aumento é o Movimento de Educação de Base, constituído na década de 1960, que teceu grandes relações entre a antropologia social e o campo da educação. Além disso emergiram diversos movimentos de cultura popular e a própria proposta de Educação Popular de Paulo Freire foi um dos movimentos centrais dessa discussão no contexto brasileiro, de forma a levar a cultura popular ao campo da prática política e fizeram ebulir diversas reflexões no campo da educação escolar. (BRANDÃO, 2009, p.716)

### 3.4 Cultura popular como fabricação deliberada das elites

Historiadores franceses estudaram manifestações culturais chamadas *colportage* (folhetos que se assemelham à literatura de cordel) e identificaram que as elites do século XIX realizaram um processo de patrulha e censura do conteúdo dos livros, o que levou esses autores franceses a argumentarem que a cultura popular “resultou de uma fabricação deliberada das elites”. Segundo a argumentação, as elites só valorizavam essas práticas culturais depois que já estavam historicamente mortas, ou seja, quando não representavam mais perigo às estruturas de poder da sociedade (CERTEU; JULIA; REVEL, 1989 *apud* DOMINGUES, 2011).

Em contraponto a esta análise, o historiador italiano Ginzburg (2002, p.16-17, *apud* DOMINGUES, 2011, p. 405) aponta para o cuidado em não “jogar a criança fora junto com a água da bacia”, utilizando-se de uma metáfora popular bastante conhecida para sinalizar a necessidade de analisar a cultura popular de forma mais

dialógica dentro das estruturas de poder. O marxista inglês Thompson (1998 *apud* DOMINGUES, 2011), ao estudar a cultura de trabalhadores ingleses do século XVIII, observou uma divisão entre culturas “plebeia e patricia”, e analisando-as em termos de classe refuta concepções anteriores e preconiza “a existência de uma cultura popular, tradicional e relativamente independente” (DOMINGUES, 2011, p. 411). O autor sinaliza que para aplicar o termo cultura popular é preciso estabelecer relações com o contexto histórico das manifestações sociais as quais se quer classificar, a fim de evitar uma generalização precipitada.

Por essa premissa, cultura deve ser pensada como um campo de disputas, confrontos, dissensões e contradições – inclusive no terreno popular. Conceito vazio se utilizado como generalização universal, ele só vai ter algum significado quando inserido num contexto histórico específico ou, nos termos postos pelo historiador inglês, quando “situado no lugar material que lhe corresponde”. A “cultura plebeia” não se autodefinia, nem era isenta de influências externas. Assumia sua forma numa condição defensiva, porém em rota de colisão aos limites e controles impostos pelos governantes “patricios”. (DOMINGUES, 2011, p. 411).

### **3.5 Cultura popular como terreno de constante disputa e inter-relações**

O pressuposto de que não é possível separar cultura popular e de elite de maneira fixa, congelada e polarizada, ganha cada vez mais espaço na produção do conhecimento histórico, de modo que os pesquisadores têm se convencido de que ambas as formas culturais se comunicam e, sobretudo, são polissêmicas, mutantes, forjadas por mediações, atualizadas e reatualizadas em cada contingência histórica específica. (DOMINGUES, 2011, p. 416).

Esta citação nos indica, a partir de uma reflexão sobre a produção historiográfica do conceito, que autores contemporâneos têm convergido no consenso científico de que não é possível definir os termos popular e erudito de outra forma, que não relacional, dialógica e dialética. Um grande representante desse posicionamento é o intelectual jamaicano Stuart Hall, que se contrapõe a ideia de a cultura popular ser fabricada e encapsulada pela elite ao mesmo tempo em que nega a existência de um caráter autônomo e independente desta.

O autor propõe uma definição mais completa:

Essa definição considera, em qualquer época, as formas e atividades cujas raízes se situam nas condições sociais e materiais de classes específicas; que estiveram incorporadas nas tradições e práticas populares. Neste sentido, a definição retém aquilo que a definição descritiva tem de valor. Mas vai além, insistindo que o essencial em uma definição de cultura popular são as relações que colocam a “cultura popular” em uma tensão contínua (de relacionamento, influência e antagonismo) com a cultura dominante. Trata-se de uma concepção de cultura que se polariza em torno dessa dialética cultural. Considera o domínio das formas e atividades culturais como um campo sempre variável. Em seguida, atenta para as relações que continuamente estruturam esse campo em formações dominantes e subordinadas. Observa o processo pelo qual essas relações de domínio e subordinação são articuladas. (HALL, 2003, p.255-258 *apud* DOMINGUES, 2011, p.414).

Inspirados por Antônio Gramsci tanto Hall quanto Thompson analisam as relações de dominação em termos de “hegemonia” e localizam a cultura popular no âmbito das resistências ao que representa e constitui as relações de dominação próprias da sociedade capitalista. Sendo assim, a cultura consiste em um terreno de trocas, de disputas, de embates e de confrontos entre interesses antagônicos, no qual aquilo que é popular, ganha esse adjetivo ao se contrapor ao que é dominante, hegemônico. Chegar a essa definição a partir da reflexão crítica acerca da produção histórica do conceito nos permite fazer algumas considerações e elencar novos questionamentos no contexto da educação.

#### **4 Considerações gerais para o contexto da educação escolar**

Diversas práticas culturais seguem sofrendo constante perseguição e criminalização no campo das disputas simbólicas e materiais da sociedade, assim aconteceu e acontece com o Samba, a Capoeira, o Hip Hop, o Funk, as práticas religiosas de matriz africana e diversas outras manifestações culturais que fazem parte da cultura negra e marginalizada<sup>4</sup>. Esse processo de supressão cultural evidencia o racismo epistemológico e estruturante das relações de poder ao qual Carneiro (2005) e Nascimento (1978) destacam em suas obras. A construção daquilo que se estrutura como hegemônico e dominante perpassa todas as

<sup>4</sup> Entendidas a partir das análises como expressões da cultura popular.

relações de poder da sociedade e nos implica a necessidade de analisarmos rigorosamente a cultura a partir do materialismo histórico-dialético, desvelando seus processos ideológicos e assimilando sistematicamente os conteúdos culturais que fazem oposição ao complexo sistema de opressões.

A superação teórica do relativismo depende sim de tratarmos de seus problemas epistemológicos, apreender seus elementos de verdade e fazer a crítica necessária demonstrando suas determinações sociais e sua vinculação de classe, mas sem jamais perder de vista que o referencial fundante da teoria é a objetividade social em seu movimento e contradições, e não o que dizem dela as outras perspectivas teóricas. Cair nessa armadilha epistemologizante é nos tornarmos reféns de sermos sempre o contrário de outras teorias, o que não raro nos leva à lógica formal. Isso explica porque muitos temas atuais de decisiva relevância social no capitalismo colonialista e patriarcal - como questões sobre gênero e machismo, sexualidade e heteronormatividade, identidade negra e racismo, corpo e normatização, manifestações da cultura popular, entre outras - sejam evitados ou desprezados como se fossem invenções epistemológicas da teoria pós-moderna, e não determinações reais da existência, formas reais de ser, passíveis de serem apreendidos pelo método materialista, histórico e dialético a partir do ponto de vista dos trabalhadores. (NEVES, 2018, p. 49).

Diante desta tarefa reconhecemos a grandiosidade das contribuições de Stuart Hall, que traçou grandes diálogos e reflexões sobre a cultura com os movimentos feminista e negro (HALL, 1996 e 1997 *apud* COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003, p.42). Esses movimentos são populares na medida em que contestam a estrutura racista, patriarcal e heteronormativa da sociedade capitalista e, portanto, ressignificam e edificam constantemente a cultura popular. Sendo assim, quando refletimos sobre os conteúdos essenciais da educação, não deveríamos resgatar as contribuições desses grupos sociais<sup>5</sup>? O entendimento de clássico como aquilo que resiste ao tempo não deveria nos levar a fazer com que essas práticas transgressoras e combativas resistam de fato não somente ao tempo, mas ao silenciamento e ao epistemicídio?

Pautados em concepções pedagógicas que têm como referência a Teoria

---

<sup>5</sup> Os movimentos sociais são os principais instigadores da cultura popular e tem produzido conhecimento extremamente relevante. Nilma Limo Gomes defende a tese de que o Movimento Negro possui papel educador e produtor de conhecimento crítico e combativo, sobretudo em seu livro *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Editora Vozes, 2017.

Histórico-Cultural, estamos diante de um desafio: o de continuar a desenvolver e refinar ainda mais os conceitos historicamente elaborados pelos antecessores da teoria, conceitos que nos são caros, importantes e pertinentes para pensarmos os objetos de estudo da Psicologia e da Educação. Além disso, torna-se cada vez mais necessário nos debruçarmos sobre temas emergentes, que compreendem problemáticas antigas, mas que há muito foram silenciadas, secundarizadas, deixadas de lado pela equivocada compreensão de que elas pertenciam a outras epistemologias. Apropriar-se dos movimentos sociais, das contribuições históricas dos movimentos negros, indígenas, de lutas pela terra, feministas, LGBTI+ consiste numa tarefa tão importante quanto a realização das discussões teóricas e conceituais que temos desenvolvido. Fazer esse movimento se trata de reconhecer concretamente a cultura popular que temos nas condições históricas atuais, significa estabelecer embates políticos e culturais tanto no campo epistemológico quanto nas relações escolares, a fim de romper com as barreiras que a cultura popular enfrenta na educação e transformá-la em conteúdo de uma educação escolar crítica, emancipadora e revolucionária.

## Referências

AMARAL, M. G. T. *A trama e a urdidura entre as culturas juvenis e a cultura escolar: a "eróptica" como método de pesquisa e de ruptura de campo*. 2009. Tese (Livre Docência em Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. DOI: <https://doi.org/10.11606/t.48.2017.tde-24012017-104155>

BRANDÃO, C. R. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 715-746, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0100-15742009000300003>

BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, M. C. V. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. *Educar em Revista*, v. 32, n. 61, p. 89-106, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47204>

CARNEIRO, A. S. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782003000200004>

DE SOUZA, M. L. Racismo como instrumento epistemológico e político para o entendimento da situação da população negra na sociedade brasileira. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 6, n. 12, p. 06-23, 2014.

DOMINGUES, P. Cultura popular: as construções de um conceito na produção historiográfica. *História*, Franca, v. 30, n. 2, p. 401-419, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-90742011000200019>

DUARTE, N. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 607-618, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022006000300012>

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Soc. estado*. Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-69922016000100003>

NASCIMENTO, A. D. *O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NEVES, J. C. T. *Valores sociais, educação e resistência: fundamentos ontológicos e contradições históricas*. 2018. 187 p. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

PESSANHA, E. A. de M. *Necropolítica & epistemicídio: as faces ontológicas da morte no contexto do racismo*. 2018. 98 f., il. Dissertação (Mestrado em Metafísica) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SAVIANI, D. “Trabalhadores em educação e crise na universidade”. In: SAVIANI, D. *Ensino Público e Algumas Falas sobre Universidade*, São Paulo: Cortez Autores Associados, p 75-86, 1984.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

Recebido em julho de 2020  
Aprovado em setembro de 2020