



## **Cultura e educação: contribuições de Bakhtin, Freire e Bourdieu**

Culture and education: Bakhtin, Freire and Bourdieu contributions

Cultura y educación: contribuciones de Bakhtin, Freire y Bourdieu

**Jovanka Mariana de Genova Ferreira<sup>1</sup>**

*Mestra em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo/ SP, Brasil*

**Gisele Pereira de Souza<sup>2</sup>**

*Mestra em Ciência da Informação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo/ SP, Brasil.*

**Recebido em: 14/08/2020**

**Aceito em: 09/05/2022**

### **Resumo**

O artigo aborda o diálogo entre as ideias de Mikhail Bakhtin sobre cultura popular com as teorias de Paulo Freire e Pierre Bourdieu sobre cultura e educação, buscando convergências para efetivação da educação inclusiva e transformadora. Mesmo com propósitos e interesses diferentes sobre a pesquisa neste tema, a aproximação de suas teorias pode contribuir para a discussão de perspectivas sobre o papel da cultura na formação de uma sociedade e, conseqüentemente, do seu processo educacional. Também é utilizada a pesquisa bibliográfica para apresentar os conceitos presentes nas propostas teóricas dos autores e embasar a análise de possíveis pontos em comum. Como resultados, observou-se que uma sociedade que se fecha para o conhecimento do seu povo pode ser caracterizada por um conservadorismo interessado em preservar *status* e privilégio, além de agir da mesma forma no momento do desenvolvimento de estratégias de ensino. Por meio da educação que destaque a importância da cultura popular para se descrever a realidade de um povo e como esta deve ser considerada parte da Cultura oficial da sociedade, contribui-se para o desenvolvimento de indivíduos mais críticos e conscientes.

**Palavras-chave:** Educação. Cultura. Cultura Popular. Capital Cultural.

---

<sup>1</sup> [jovankadegenova@gmail.com](mailto:jovankadegenova@gmail.com);

<sup>2</sup> [giseleps@gmail.com](mailto:giseleps@gmail.com)

### **Abstract**

The article reflects Mikhail Bakhtin's ideas on popular culture, with theories of Paulo Freire and Pierre Bourdieu on culture and education, seeking convergences for the realization of an inclusive and transformative education. Even with different purposes and interests in the research on this topic, the approximation of their theories can contribute to the discussion of perspectives on the role of culture in the formation of a society and, consequently, of its educational process. Bibliographic research is also used to show the concepts present in the theoretical proposals of the authors and to support the analysis of possible common points. As a result, it was observed that a society that is closed to the knowledge of its people can be characterized by a conservatism interested in preserving status and privilege, in addition to acting in the same way when developing teaching strategies. Through an education that emphasizes the importance of popular culture to describe the reality of a people and how it should be considered part of the official culture of a society, it contributes to the development of more critical and conscious individuals.

**Keywords:** Education. Culture. Popular Culture. Cultural Capital.

### **Resumen**

El artículo reflexiona sobre las ideas de Mikhail Bakhtin sobre cultura popular, con las teorías de Paulo Freire y Pierre Bourdieu acerca de la cultura y educación, buscando convergencias para la realización de una educación inclusiva y transformadora. Incluso con diferentes propósitos e intereses en la investigación de este tema, la aproximación de sus teorías puede contribuir a la discusión de perspectivas sobre el papel de la cultura en la formación de una sociedad y, en consecuencia, de su proceso educativo. También se utiliza la investigación bibliográfica para presentar los conceptos presentes en las propuestas teóricas de los autores y para apoyar el análisis de posibles puntos en común. Como resultado se observó que una sociedad cerrada al conocimiento de su gente puede caracterizarse por un conservadurismo interesado en preservar estatus y privilegios, además de actuar de la misma manera al desarrollar estrategias de enseñanza. A través de una educación que enfatice la importancia de la cultura popular para describir la realidad de un pueblo y como debe ser considerada parte de la cultura oficial de una sociedad, se contribuye al desarrollo de individuos más críticos y conscientes.

**Palabras clave:** Educación. Cultura. Cultura popular. Capital Cultural.

### **Introdução**

O eixo central deste texto é buscar pontos de aderência que convirjam para efetivação de uma educação inclusiva e transformadora a partir do diálogo com as ideias de Mikhail Bakhtin sobre cultura popular juntamente com as teorias de Paulo Freire e Pierre Bourdieu sobre educação. Os autores possuíam propósitos e interesses diferentes sobre a pesquisa neste tema, mas entendemos que, ao aproximá-los, poderemos descrever alguns de seus objetivos intelectuais construídos em cenários e gerações diferentes, mas que contribuíram para a discussão e perspectivas sobre o papel da cultura na formação da sociedade e em sua educação. Sobre este ponto vale aqui dizer que “cultura” é um conjunto de significados, atitudes e valores partilhados e as formas simbólicas (apresentações, objetos

artesanais) em que eles são expressos ou encarnados. Peter Burke apresenta que a concepção da cultura faz parte de um modo de vida, mas não é idêntica a ela (BURKE, 2021, p. 11).

Mikhail Bakhtin é autor de "Cultura popular na Idade Média e no Renascimento o contexto de François Rabelais", obra que relata a importância de Rabelais na história da literatura e o classifica em grau de importância na mesma ordem de Dante, Boccaccio, Shakespeare e Cervantes (BAKHTIN, 2010, p. 2).

É também indubitável que foi o mais democrático dos modernos mestres da literatura. Para nós, entretanto, sua principal qualidade é de estar ligado mais profunda e estreitamente que os outros às fontes populares, fontes específicas (as que Michelet cita são com certeza bastante exata, mas estão longe de ser exaustivas); essas fontes determinaram o conjunto de seu sistema de imagens, assim como sua concepção artística (BAKHTIN, 2010, p. 2).

François Rabelais era escritor renascentista que foi ordenado padre, mas que, por suas habilidades na área cômica, abandonou a batina para se dedicar à literatura. As obras de Rabelais se tornaram famosas na França, sendo consideradas *best-seller* da época, ao lado das Institutas da Religião Cristã, de João Calvino, que influenciaram o desenvolvimento da língua francesa (LEITE, 2011, p. 5).

"Gargântua e Pantagruel" é um romance que narra a história de um gigante glutão que representa a alta classe social do século XVI. É ainda literatura cômica que tem como foco o humor com ditados populares, trocadilhos linguísticos, paródias religiosas, bebedeira, zombaria do clero e da alta sociedade, palavras de baixo calão, indecências e exageros de toda espécie, tudo permeado por citações da literatura clássica (LEITE, 2011, p. 5).

Pierre Bourdieu e Paulo Freire deixaram legado teórico que serve para o despertar de muitas reflexões ligadas à área de educação. Os estudos feitos pelos autores podem auxiliar o entendimento do cenário atual da educação brasileira e contribuir para que novas perspectivas e pesquisas sejam feitas a partir de suas ideias.

Freire adota uma pedagogia de sonhos possíveis. Sua visão resgata aprofundamento nos sentimentos e a busca por soluções para o ofício e para a área educacional. Essa força idealizadora é estímulo e inspiração para os que atuam na área educacional.

Pierre Bourdieu dedicou muito da sua trajetória para esclarecer o papel da escola e da herança cultural familiar e como esses elementos afetam diretamente o desempenho escolar do aluno. Em sua proposta crítica ele enxerga a escola como espaço que reproduz e legitima a desigualdade social:

Mas não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas. Parece, com efeito, que a explicação sociológica pode esclarecer completamente as diferenças de êxito que se atribuem, mais frequentemente, às diferenças de dons. A ação do privilégio cultural só é percebida, na maior parte das vezes, sob suas formas mais grosseiras, isto é, como recomendações ou relações, ajuda no trabalho escolar ou ensino suplementar, informação sobre o sistema de ensino e as perspectivas profissionais. Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escola (BOURDIEU, 1966 *apud* NOGUEIRA; CATANI, 2015, p. 46).

Dessa forma, iremos relatar as contribuições de Bakhtin, Freire e Bourdieu para a cultura e como essas teorias se integram com a educação na formação do indivíduo.

### **Mikhail Bakhtin e a cultura popular de François Rabelais**

Mikhail Bakhtin, filósofo e pensador russo, entusiasta da cultura europeia e das artes, dedicou-se à pesquisa da linguagem humana com base em discursos cotidianos, artísticos, filosóficos, científicos e institucionais.

Para Mikhail Bakhtin, o escritor francês François Rabelais tem importância que não é reconhecida e afirma que se trata de um dos autores menos estudado, compreendido e estimado dos grandes escritores da literatura mundial (BAKHTIN, 2010, p. 1). O pensador russo traz Rabelais como referência para os pesquisadores de literatura, história e linguística por se dedicar às influências que a cultura popular e a literatura exercem uma sobre a outra, ao afirmar que:

Se Rabelais é o mais difícil dos autores clássicos, é porque exige, para ser compreendido, a reformulação radical de todas as concepções artísticas e ideológicas, a capacidade de desfazer-se de muitas exigências do gosto literário profundamente arraigadas, a revisão de uma infinidade de noções e, sobretudo, uma investigação profunda dos domínios da literatura cômica popular que tem sido tão pouco e tão superficialmente explorada. Claro, Rabelais é difícil. Em compensação, a sua obra, se convenientemente decifrada, permite iluminar a cultura cômica popular de vários milênios, da qual Rabelais foi o eminente porta-voz na literatura. Assim, o romance de Rabelais deve ser a chave dos esplêndidos santuários da obra cômica popular, que permaneceram quase incompreendidos e pouco explorados. Antes de abordá-los, é fundamental possuir essa chave (BAKHTIN, 2010, p. 3).

Bakhtin se aprofunda nos argumentos usados por Rabelais para justificar como a cultura cômica popular na Idade Média e no Renascimento, formam o campo menos estudado da criação popular, os

registros dessa época excluem quase que totalmente as manifestações de praça pública e o humor popular, já que se opunham diretamente ao tom sério, religioso e feudal da época (BAKHTIN, 2010, p. 3). O riso que representa o humor do povo ocupa um lugar modesto nas pesquisas científicas referentes à época, quando se abre espaço para essa manifestação popular que aparece totalmente deformada, pois o espaço que lhe é dado é formado por ideias e noções distantes do real, já que são construídas a partir do olhar burguês e da estética moderna. Bakhtin afirma que, por conta dessa dificuldade de entendimento da cultura cômica popular da Idade Média, ela ainda não foi revelada e corremos o risco de nunca termos uma real noção dessa manifestação (BAKHTIN, 2010, p. 3).

Nesse processo de aproximação com Rabelais, Bakhtin afirma que a cultura cômica popular da Idade Média poderia ser dividida em três categorias: 1) as formas dos ritos e espetáculos; 2) obras cômicas verbais de diversas naturezas (orais e escritas, em latim ou em língua vulgar); e 3) diversas formas e gêneros do vocabulário familiar e grosseiro (BAKHTIN, 2010, p. 4).

As formas dos ritos e espetáculos podem ser referenciadas a partir das festas cômicas que eram realizadas em contraposição às chamadas festas oficiais. Esses eventos populares eram representados pelas manifestações como: “festa dos tolos”, “festa do asno”, “riso pascal” e “festas do templo”, muito comuns no mundo medieval (BAKHTIN, 2010, p. 4). Segundo Bakhtin, essas festas tinham função de resgate ao humor do povo, pois se trata de manifestações que apareciam deformadas nas obras literárias que excluía a cultura oriunda da praça pública, já que eram releituras a partir da visão da cultura de domínio burguês.

Mesmo nessas condições, a natureza específica do riso popular aparece totalmente deformada, porque são-lhe aplicadas ideias e noções que lhe são alheias, uma vez que se formaram sob o domínio da cultura e da estética burguesas dos tempos modernos. Isso nos permite afirmar, sem exagero, que a profunda originalidade da antiga cultura cômica popular não foi ainda revelada (BAKHTIN, 2010, p. 3).

A obra de Rabelais, de acordo com Bakhtin, para ser compreendida em sua totalidade e expor os laços profundos com a cultura popular, necessita ser vista a partir de um evento que é muito conhecido nos dias de hoje, o carnaval. É importante destacar que o carnaval aqui citado é manifestação muito diferente do atual. Fiorin diz que o carnaval, no qual cita Bakhtin,

não é apenas um período de cessação do trabalho nem é uma apresentação a quem assiste. Não tem palco, não tem ribalta, não tem atores, não tem espectadores. Todos participam dele ativamente. Por isso, não é uma festa que se presencia, mas que se vive (FIORIN, 2016, p. 100).

Para Bakhtin o carnaval é a forma efetiva da vida e ao mesmo tempo sua forma ideal ressuscitada (2010, p. 7) vai além da manifestação artística e representa a forma concreta mesmo que provisória da vida, sendo que, no período carnavalesco, a vida é apresentada e interpretada de maneira livre, ou seja, o seu próprio renascimento.

De modo geral as festividades são uma forma primordial e essencial para a sociedade, na qual representam uma concepção do mundo que emanam a existência humana e representam o mundo dos ideais. Trata-se do triunfo e a consagração de mundo sem relações hierárquicas, formalidades e regras, contraste ao regime feudal presente na época.

A segunda forma de cultura cômica, as obras verbais (em língua latina e vulgar) possuíam forte influência do carnaval medieval, pois estavam diretamente ligadas aos festejos e eram representadas na literatura festiva e recreativa da época.

A literatura cômica medieval remonta à antiguidade Cristã por isso sofreu diferentes influências na sua concepção. Isso é percebido diretamente nos gêneros e nas variações estilísticas, mas a concepção do mundo popular e carnavalesca permanece em maior ou menor medida nas formas e símbolos empregados.

Outra característica dessa literatura são as paródias criadas a partir de elementos do culto e do dogma religioso. Elas eram conhecidas como paródia sacra, gênero literário que estava consagrado pela tradição e tolerado em certa medida pela Igreja (BAKHTIN, 2010, p. 13). Existiam outras variedades da literatura cômica, como as disputas e diálogos paródicos e as crônicas, por exemplo. Os autores precisam ter certo grau de instrução e era esse tipo de manifestação que ecoava e representava os risos dos carnavais públicos dentro dos muros dos mosteiros, universidades e colégios.

A terceira forma de expressão da cultura cômica popular, os fenômenos e gênero do vocabulário familiar e público da Idade Média e do Renascimento são resultado de nova forma de comunicação que produziu novos caminhos linguísticos e aboliu, entre as pessoas, certas regras e tabus vigentes. Essa nova relação familiar estabelecidas pelo carnaval refletiu em uma série de fenômenos linguísticos e verbais caracterizados pelas grosserias e obscenidades que criaram um reservatório em que se acumularam as expressões verbais proibidas e eliminadas da comunicação oficial (BAKHTIN, 2010, p. 15).

Os demais fenômenos verbais, como por exemplo as diversas formas de obscenidade, tiveram sorte semelhante. A linguagem familiar converteu-se, de uma certa forma, em um reservatório onde se acumularam as expressões verbais proibidas e eliminadas da comunicação oficial. Apesar

de sua heterogeneidade original, essas palavras assimilaram a concepção carnavalesca do mundo, modificaram suas antigas funções, adquiriram um tom cômico geral e converteram-se, por assim dizer, nas centelhas da chama única do carnaval, convocada para renovar o mundo (BAKHTIN, 2010, p. 15).

Bakhtin chamou a literatura de Rabelais de “realismo grotesco” (BAKHTIN, 2010, p. 17), que marca o trabalho do autor no mundo popular e a sua competência em transformar a realidade em palavras escritas. Rabelais trabalha a liberdade como experiência e evidencia o desejo da liberdade no riso, na gastronomia e no sexo. Para Bakhtin o diálogo dos personagens de Rabelais identifica e descreve os valores da sociedade medieval e ressalta a cultura popular ignorada por outros autores, justamente por valorizar as experiências simbólicas e coletivas.

A maneira de descrever as manifestações culturais de Rabelais se contrapõe, na Idade Média, ao dogmatismo e seriedade da cultura das classes dominantes. Existia dicotomia cultural e fluxo de informação que colocava a cultura subalterna de um lado e a cultura hegemônica de outro (GINZBURG, 1987, p. 20). Eram exatamente essas peculiaridades que chamavam a atenção de Bakhtin, pois Rabelais descreve os personagens de forma que o diálogo entre eles nos fazia compreender melhor a cultura daquela época.

Bakhtin, ao analisar a obra Rabelais, expõe dualidade do mundo no período renascentista, já que explora a cultura da Idade Média além dos limites da cultura formal defendida e centralizada pela elite e Igreja. Um destaque para a existência de uma rica literatura, seja em latim, ou mesmo em uma língua vulgar muito presente na concepção carnavalesca e cômica, manifestada em paródias e obras cômicas verbais (DUARTE, 2008, p. 02).

### **Educação e Cultura Popular para Paulo Freire**

Ler e estudar as obras de Paulo Freire é imprescindível para que os educadores entendam que lecionar pode ser um salto para a transformação do ser humano. Seus estudos são direcionados às classes sociais mais baixas, pois, para ele, é por meio da educação inclusiva que os indivíduos conseguem ser capazes de se prepararem intelectualmente para alterarem suas realidades e agirem contra a opressão das classes dominantes.

A história de Freire começa na década de 1960, época que o Brasil possuía altos índices de analfabetismo e complexos problemas sociais em meio a uma ebulição política. Diante disso Freire fez a

defesa do movimento “ler e entender palavras ao mesmo tempo em que se lê e entende o mundo” que, para a realidade daquela época, era uma forma de ação com contornos políticos significativos, devido ao tamanho da abrangência e significado do ato de alfabetizar nesse contexto (LIRA, 2015, p. 3).

Paulo Freire e sua equipe de educadores desenvolveram as primeiras experiências para alfabetização popular que foi chamada de Método Paulo Freire e que, posteriormente, resultaria no Plano Nacional de Alfabetização. Porém, depois da aprovação do Plano pelo Governo, em 1964, a realidade política brasileira foi drasticamente alterada pelo Golpe Militar, que extinguiria todo esse esforço e levaria Paulo Freire a um exílio de 15 anos. Exilado, ele viveu em diferentes países da América Latina. Foi no Chile, em 1968, que escreveu seu livro mais famoso e base de toda a sua teoria, o "Pedagogia do Oprimido".

Educador e militante, em pouco tempo tornou-se referência na educação de caráter humanístico que supera o modelo mecanicista e tradicional. Sua proposta aponta para a esperança e a mudança. Freire também mostrou o valor dos movimentos sociais, da cultura popular e a importância de se entender e enxergar a educação como ato político.

Considerado por muitos o patrono da educação brasileira, Paulo Freire reflete sobre a pedagogia que constrói nova realidade para a classe oprimida. Em seu livro, "Pedagogia do Oprimido" (2016), o autor descreve a relação antagônica e oposta entre opressores e oprimidos, que tem como consequência ordem social opressora e desumana. Ele descreve:

Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirma no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais (FREIRE, 2016, p. 62).

A insatisfação e o inconformismo com sua situação estimulam os oprimidos a procurarem caminhos alternativos à essa desumanização e encontrar possibilidades que conduzem à real vocação do homem, a humanização. Mas essa atitude de mudança pela classe oprimida encontra resistência dos opressores, que não querem perder o poder e os privilégios e rejeitam a possibilidade de um novo paradigma.

A cultura popular é fundamental para a teoria de Paulo Freire (FREIRE, 2014a, 2014b, 2016), por

seu entendimento de que as classes populares possuíam saber não valorizado e até mesmo excluído do conhecimento formal da nossa sociedade. Seu objetivo era resgatar e destacar a relevância de se construir uma educação pautada a partir do conhecimento do povo e, essencialmente, com o povo. Tal construção conjunta possibilitaria leitura e valorização da realidade do oprimido, visando a sociedade mais justa e igualitária. Sobre essa questão, Maciel afirma que:

É fato que a educação popular se configura e reconfigura como algo próprio à história da Educação, porém, pelo seu viés de atuação com as classes populares, não tem tido a relevância necessária por estar dirigida aos sujeitos excluídos do processo educativo, não tendo aparecido como área do conhecimento de importância primordial em Universidades. Nesse sentido, falar em Educação Popular é falar impreterivelmente do legado do Educador Paulo Freire (1921-1997) que trouxe importantes reflexões sobre os sujeitos postos à margem da sociedade do capital. Por entender as classes populares como detentoras de um saber não valorizado e excluídas do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, nos mostra a relevância de se construir uma educação a partir do conhecimento do povo e com o povo provocando uma leitura da realidade na ótica do oprimido, que ultrapasse as fronteiras das letras e se constitui nas relações históricas e sociais. Nesse sentido, o oprimido deve sair desta condição de opressão a partir da fomentação da consciência de classe oprimida (MACIEL, 2011, p. 328).

A cultura popular nos aproxima da nossa realidade e temos a oportunidade de ter experiências com o nosso passado sem intermédio de uma instituição ou pessoa. É algo genuíno que nasce dentro das famílias e se enriquece fora dos muros da escola. Quando essa cultura é levada para os currículos escolares, o conhecimento flui de forma mais próxima para o educando já que se trata de algo comum à sua realidade e por isso será mais fácil o aprendizado e assimilação.

A educação popular foi e prossegue sendo uma sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são reestabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como foco de sua vocação um compromisso de ida – e – volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos como não beneficiários tardios de um “serviço”, mas como protagonistas emergentes de um “processo” (BRANDÃO, 2002<sup>3</sup> p.141-142 *apud* MACIEL, 2011, p. 330).

No processo de construção da educação alinhada à cultura popular o indivíduo encontra a aderência para se interessar e se envolver com o conteúdo oferecido pela escola, não apenas aceitando-o como obrigação de algo herdado pelo sistema social. Tal ponto é discutido por Paulo Freire ao afirmar que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e ainda completa que:

---

<sup>3</sup> BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

Por isso mesmo pensa certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os riscos que oferecem à saúde das gentes (FREIRE, 2015, p. 32).

Com a premissa de que a educação deve estar alinhada à cultura popular, Freire inverte a roda da construção do conhecimento na década de 60 e desenvolve uma teoria que define a pedagogia a partir do conhecimento e da estrutura das classes sociais dominadas. Ele ainda exalta e reconhece na cultura algo que rompe com a educação daquela época, então pautada na transmissão depositária de conhecimento e na aceitação sem questionamento dessa troca. O teórico define esse processo como "educação bancária", (BORGES, 2008, p. 212) utilizada como instrumento para a manutenção da dominação e comenta sobre a relação do educador como sujeito e o educando apenas como “depósito receptor de conteúdos, memorizados ingenuamente, mecanicamente sem a devida participação e dialogicidade”. Para Borges,

Isso constitui-se numa nova forma de construir a pedagogia, a partir da infraestrutura da base dominada o que coloca Paulo Freire não só como educador, mas como grande filósofo da educação do século XX, pelo modo revolucionador e peculiar de estabelecer as suas bases pedagógicas, arraigadas na experiência histórica de dominação a que formaram submetidos os nossos povos. Tarefa humanista e histórica de libertação dos nossos povos, comprometida com a práxis e a transformação da realidade opressora dos mesmos (BORGES, 2008, p. 211).

A educação bancária entende a educação como processo vertical, no qual o professor é superior dentro da sala de aula e tem o papel de ensinar para ignorantes. Por sua vez, o educando deve receber passivamente os conhecimentos como depósito educador, no qual o ato de educar é reduzido ao fato de se arquivar o que se deposita. Isso tudo acontece entre homens, que abrem mão do poder de criar, mudar, se transformar e aceitar serem menos homens diante de outro homem e se tornarem apenas uma peça. O homem que atua dessa forma deixa de ser o sujeito de sua ação (FREIRE, 2014a, p. 50) e esse processo de educação não respeita e não entende a realidade do educando. Apenas o enxerga como indivíduo que recebe algo que foi definido como sendo bom para seu entendimento e esse tem o papel de aceitar e reproduzir o modelo, conforme reforça o educador ao afirmar que:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante (FREIRE, 2016, p. 104).

Freire defende uma pedagogia de sonhos possíveis que resgata o aprofundamento nos sentimentos e a busca por soluções para a profissão e para a área educacional. Seu legado de humanização e aproximação da educação das necessidades das classes oprimidas possibilitou a construção de patrimônio de esperança, pois, como afirma o educador, uma educação sem esperança não é educação. Ana Lúcia Souza de Freitas, no prefácio do livro "Pedagogia dos Sonhos" possíveis, relata:

Pedagogia dos sonhos possíveis é, sem dúvida, uma forma contundente de expressar a potência pedagógica que Paulo Freire nos proporciona com sua vida e obra. Paulo Regis Neves Freire – que completaria oitenta anos de existência nesse início de novo milênio – deixou-nos importante legado que mantém viva sua presença na luta daqueles e daquelas que continuam acreditando nas possibilidades de a educação, apesar de seus limites, tornar possível o impossível, concebendo este um desafio à prática da educação popular. Paulo Freire é testemunho dessa possibilidade ao exercer uma prática fundada na necessária abertura ao outro; prática em que o diálogo se faz exigência epistemológica para uma vivência socialmente comprometida, cuja reflexão, coletivamente partilhada, faz-se gestora de múltiplas autorias (FREIRE, 2014b, p. 39).

A sociedade que se fecha para o conhecimento do seu povo pode ser caracterizada por conservadorismo interessado em preservar status e privilégio e age da mesma forma no momento de desenvolver as estratégias de ensino.

Nesse tipo de busca, de procura por razões, preparamo-nos, e aos outros, para superar uma compreensão fatalista de nossas situações, de nossos contextos. Superar um entendimento fatalista da história necessariamente significa descobrir o papel da consciência, da subjetividade na história (FREIRE, 2014b, p. 52).

Nesse processo, a educação é uma das etapas, já que a mobilização interna do grupo é essencial para que o movimento aconteça. Paulo Freire afirma que quanto mais o povo dominado se mobiliza dentro de sua cultura, mais ele se une, cresce e sonha (FREIRE, 2014b, p. 75).

A organização e a coragem de se aceitar e evidenciar sua cultura, identificar-se e, com isso, conseguir se desenvolver, fazem com que se possa sonhar. E sonhar é também parte da cultura (FREIRE,

2014b, p. 73), já que participa das ações de conhecer e educar. O processo de reconhecimento, aceitação e entendimento dos aspectos que compõem a cultura e sua história estão ligados diretamente ao movimento de libertação da dominação da cultura dominante.

### **Cultura e Educação: contribuições de Pierre Bourdieu**

Pierre Bourdieu dedicou sua vida acadêmica para esclarecer o papel da escola e a sua forma de disseminação e permanência do poder das classes dominantes. Ele reflete ainda sobre a importância da herança cultural familiar e como isso afeta diretamente o desempenho escolar do aluno. A escola, na reprodução e legitimação da desigualdade social, pode ser observada na reflexão:

Mas não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas. Parece, com efeito, que a explicação sociológica pode esclarecer completamente as diferenças de êxito que se atribuem, mais frequentemente, às diferenças de dons. A ação do privilégio cultural só é percebida, na maior parte das vezes, sob suas formas mais grosseiras, isto é, como recomendações ou relações, ajuda no trabalho escolar ou ensino suplementar, informação sobre o sistema de ensino e as perspectivas profissionais. Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escola (BOURDIEU, 1966 apud NOGUEIRA; CATANI, 2015, p. 46).

Bourdieu foi para Argélia para prestar serviço militar, em 1955, trabalhou como assistente de filosofia na Faculdade de Alger, na qual lecionaria até 1960. Nesse período, ocorreram os conflitos que culminaram na independência argelina, fatos esses que o motivaram a estudar as sociedades tradicionais e como elas são confrontadas pela lógica capitalista e pela força de uma cultura dominante. Seus estudos tomaram como base a observação sobre as tribos nômades e rurais que mudaram seu comportamento e aceitaram nova ordem imposta no processo histórico da Argélia.

O francês desenvolveu reflexão etnográfica sobre o termo cultura e sua expansão a partir do grupo dominante. Não existe indicador que afirme que uma cultura é melhor que a outra, mas o que as difere é o valor dado para determinada cultura ao legitimar a outra. A cultura do grupo dominante se estabelece por meio de valores simbólicos que são atribuídos às suas características. A classe dominada a aceita a ponto de internalizá-la como sua própria, como afirma Cunha:

As primeiras análises de Pierre Bourdieu, indispensáveis para compreender a sociedade argelina, contribuíram para desmascarar (e, por conseguinte, denunciar) os mecanismos de dominação dos colonizadores e para servir de argumentos aos colonizados em sua tentativa de libertação política, e de recuperação de sua cultura denegada e estigmatizada (YACINE, 2005, p. 349<sup>4</sup>). A palavra cultura, para Bourdieu, aparece como indissociável dos efeitos da dominação simbólica e terá um lugar importante em sua obra como elemento de luta entre os sujeitos nos diferentes campos pela demarcação de posições sociais distintas (CUNHA, 2007, p. 507).

Pierre Bourdieu concebe os conceitos de "capital cultura" e "capital social" para somar ao conceito de capital econômico, que até então era a única forma de compreensão da integração e ligação entre o nível socioeconômico e os bons resultados educacionais. O sociólogo transcende a visão econômica e reúne nos termos "capital cultural" e "capital social" os argumentos essenciais para explicação do sucesso - ou não - de um indivíduo em sua vida escolar.

Essa contribuição do francês faz emergir questões pertinentes às relações entre saber e poder dentro da sala de aula. A reflexão nos leva a entender como a escola, na perspectiva de Bourdieu, permite e solidifica a diferença entre as classes sociais, como descrito no trecho abaixo:

Os educandos provenientes de famílias desprovidas de capital cultural apresentarão uma relação com as obras de cultura veiculadas pela escola que tende a ser interessada, laboriosa, tensa, esforçada, enquanto para os indivíduos originários de meios culturalmente privilegiados essa relação está marcada pelo diletantismo, desenvoltura, elegância, facilidade verbal "natural". Ocorre que, ao avaliar o desempenho dos alunos, a escola leva em conta, sobretudo – consciente ou inconscientemente – esse modo de aquisição (e uso) do saber ou, em outras palavras, essa relação com o saber (BOURDIEU, 1966 *apud* NOGUEIRA; CATANI, 2015, p. 9).

Os estudos de Bourdieu e seus pensamentos originais marcaram época para a área de sociologia da educação, a ponto de se tornarem referência contemporânea para a renovação do pensamento e reflexão sobre o sistema de ensino e a relação entre escola e o saber.

Em sua obra, Bourdieu, assim como outros teóricos da década de 1960, questionou o valor hierárquico da cultura de caráter etnocêntrico com as demais culturas e de seu caráter popular, trazendo à tona questões ainda atuais: o indivíduo bem-sucedido é aquele que assimilou os valores e o acervo cultural da cultura etnocêntrica? Será que todos os indivíduos têm acesso a esse tipo de acervo? Será que não devemos considerar que a desigualdade social iminente impede, desde o início, o acesso a

---

<sup>4</sup> YACINE, Tassadit. Argélia: matriz de uma obra. In: ENCREVÉ, Pierre; LAGRAVE, Rose-Marie. **Trabalhar com Pierre Bourdieu**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

muitos homens? Será que a escola se torna, de certo modo, apenas reprodutora do *status quo*, na medida em que desconsidera o valor da cultura das camadas populares?

Essa contribuição do autor faz emergir questões pertinentes no que diz respeito às relações entre saber e poder dentro da sala de aula. A teoria bourdieusiana traz a relação entre teoria social, prática política e classes subalternas. Sua visão é tão influente nas ciências sociais como nas ciências humanas e um dos seus mais importantes argumentos é que as estruturas da sociedade se reproduzem tanto por meio da manipulação das normas sociais, como de sua inculcação nos indivíduos e de sua atualização por estes (BURAWOY, 2011, p. 13). Como afirma o autor, apenas conseguiremos mudar a realidade social na medida que for mudada a representação que temos dela, a ciência, como toda prática educativa comprometida com a ordem democrática, deve servir para desvendar as estratégias ocultas de dominação (BOURDIEU, 2001, p. 13).

O campo da produção cultural é o terreno por excelência do enfrentamento entre as frações dominantes da classe dominantes - que combatem aí, às vezes, pessoalmente e, quase sempre, por intermédio dos produtores orientados para a defesa de suas ideias e para a satisfação de suas preferências - e as frações dominadas que estão totalmente envolvidas neste combate. Por meio desse conflito, consuma-se, em um único e mesmo campo, a integração dos diferentes subcampos socialmente especializados, mercados particulares completamente separados no espaço social e, até mesmo, geográfico, em que as diferentes frações da classe dominante podem encontrar produtos ajustados a seu gosto, tanto em matéria de teatro, como em matéria de pintura, costura ou decoração (BOURDIEU, 2001, p. 70).

O conceito de “capital cultural”, marco para a teoria do francês, nasce a partir das primeiras observações etnográficas do autor e reflete em toda a sua vida acadêmica, com distinção para o uso no campo da educação. Esse estudo nos revela os mecanismos perversos e ocultos responsáveis pelas desigualdades do desempenho escolar, com forte influência no fato de estudantes oriundos de diferentes classes sociais fazerem parte da mesma sala de aula. Para Silva, o termo "capital cultural", pode ser definido da seguinte forma:

Uma expressão cunhada e utilizada por Bourdieu para analisar situações de classe na sociedade. De uma certa forma o capital cultural serve para caracterizar subculturas de classe ou de setores de classe. Com efeito, uma grande parte da obra de Bourdieu é dedicada à descrição minuciosa da cultura - num sentido amplo de gostos, estilos, valores, estruturas psicológicas, etc. - que decorre das condições de vida específicas das diferentes classes, moldando as suas características e contribuindo para distinguir, por exemplo, a burguesia tradicional da nova pequena burguesia e esta da classe trabalhadora. Entretanto, o capital cultural é mais do que uma subcultura de classe;

é tido como um recurso de poder que equivale e se destaca - no duplo sentido de se separar e de ter uma relevância especial - de outros recursos, especialmente, e tendo como referência básica, os recursos econômicos. Daí o termo capital associado ao termo cultura; uma analogia ao poder e ao aspecto utilitário relacionado à posse de determinadas informações, aos gostos e atividades culturais. Além do capital cultural existiriam as outras formas básicas de capital: o capital econômico, o capital social (os contatos) e o capital simbólico (o prestígio) que juntos formam as classes sociais ou o espaço multidimensional das formas de poder (SILVA, 1995, p. 24).

Para Bourdieu, o capital cultural existe sob três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado. No Estado Incorporado, sob a forma de disposições duráveis do organismo, Bourdieu destaca o esforço do receptor que deve investir pessoalmente em um trabalho de assimilação e conhecimento. O estado incorporado está ligado direta e fundamentalmente ao corpo e à incorporação e assimilação que exigem tempo e investimento pessoal do indivíduo. É trabalho do sujeito, que incorpora e constrói a sua propriedade intelectual, esforço esse que exige empenho individual e próprio, algo que não pode ser delegado a terceiros. Nesse estado, exige-se algo muito pessoal: seu tempo. Não é algo que possa ser transferido imediatamente como um bem e nem é acumulativo pelo portador. Neste processo, busca-se mérito do portador que deve se esforçar para construir seu próprio patrimônio de forma que possa acumular prestígios e os méritos dessa aquisição (BOURDIEU, 1966 *apud* NOGUEIRA; CATANI, 2015, p. 83). Sobre este tema, o autor faz a seguinte afirmação:

O capital cultural é um ter que se tornou a ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da "pessoa", um habitus. Aquele que o possui "pagou com sua própria pessoa" e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital "pessoal" não pode ser transmitido instantaneamente (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição (BOURDIEU, 1966 *apud* NOGUEIRA; CATANI, 2015, p. 83).

Durante a construção do seu próprio "capital cultural" acontece algo que o autor retrata como "muito discreto e mesmo imperceptível até mesmo por economistas". É o momento que o "capital econômico" se torna "capital simbólico". Essa alquimia assegura ao detentor de um forte capital cultural grau de valor de raridade, o que garante a prolongação dos estudos dos filhos das classes sociais mais altas, que dispõem de meios econômicos e culturais em abundância.

A transmissão do "capital cultural" depende principalmente de sua incorporação pelo conjunto da família, transmissão essa que começa desde os primeiros dias do indivíduo e engloba a totalidade do tempo de socialização. Isso é o que Bourdieu destaca como sendo a "eficácia ideológica", que se

acumula e transmite o capital de uma forma muito dissimulada e controlada, permitindo que o conhecimento fique assegurado naquela família e classe social.

No Estado Objetivado, o "capital cultural" existe a partir de suportes materiais, como escritos, pinturas e gravuras, e é transmissível em sua materialidade. Nesse caso, o que se transmite é a propriedade jurídica e não a apropriação específica do valor subjetivo do quadro, por exemplo. Tal propriedade intelectual, que permite aos que possuem desfrutar da sua essência, segue as mesmas regras do estado incorporado e depende de uma apropriação e interesse da pessoa.

Os bens culturais podem ser objetos de apropriação material, que pressupõe o "capital econômico", e de apropriação simbólica, que pressupõe o "capital cultural" (BOURDIEU, 1966 *apud* NOGUEIRA; CATANI, 2015, p. 85). O detentor de uma obra de arte pode tirar proveitos econômicos desse objeto, no sentido de um item de alto capital com alguma destinação específica. Ou ainda tirar proveito de seu capital cultural, vendendo serviços e produtos que esse capital torna possível e mantendo esses bens ao lado da classe dominante. O autor reflete da seguinte maneira:

O capital cultural no estado objetivado detém um certo número de propriedades que se definem apenas em sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada. O capital cultural objetivado em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos etc., é transmissível em sua materialidade... Mas o que é transmissível é a propriedade jurídica e não (ou não necessariamente) o que constitui a condição da apropriação específica, isto é, a posse dos instrumentos que permitem desfrutar de um quadro ou utilizar uma máquina e que, limitando-se a ser capital incorporado, são submetidos às mesmas leis de transmissão (BOURDIEU, 1966 *apud* NOGUEIRA; CATANI, 2015, p. 85).

O Estado Institucionalizado, representado na forma de títulos e certificados, possui relação muito próxima do sistema econômico, já que se consolida como certidão de competência ao portador do título. O capital cultural no seu estado institucionalizado se materializa na forma de diploma, a certidão de competência cultural que confere valor e *status* ao seu portador. Trata-se de reconhecimento institucional que permite que haja comparação entre os detentores e até mesmo que se estabeleça taxa de conversão entre o capital cultural e o econômico. O diploma assegura ao indivíduo um "capital cultural", o que, de certa forma, o permite circular entre as classes sociais. Em um primeiro momento, coloca-o em igualdade com todos os outros portadores de um diploma independentemente da classe social. Para o estado institucionalizado, temos a seguinte definição:

A objetivação do capital cultural sob a forma do diploma é um dos modos de neutralizar certas propriedades devidas ao fato de que, estando incorporado, ele tem os mesmos limites biológicos de seu suporte. Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico (BOURDIEU, 1966 apud NOGUEIRA; CATANI, 2015, p. 87).

Mas, diante desse cenário, foram instituídas comparações. Elas irão beneficiar novamente as classes sociais mais altas, como a comparação de instituição de ensino e do valor que esse investimento cultural irá reverter em capital econômico. Também traz o valor em dinheiro, pelo qual poderá se trocar esse diploma no mercado de trabalho, que é altamente seletivo e beneficia os estudantes oriundos de escolas e universidades elitistas.

### **Intersecções entre Bakhtin, Freire e Bourdieu sobre cultura popular e educação**

A disposição dos textos e das teorias apresentadas com base nos autores Mikhail Bakhtin, Paulo Freire e Pierre Bourdieu fica nítido e claro a importância de compreender a influência da cultura popular e a necessidade de promover sua valorização nas suas mais diferentes formas de expressão. Ter essa percepção dentro do ambiente escolar irá colaborar para a diversidade cultural e o respeito com todas as culturas, hábitos e modos de ser da sociedade na qual o indivíduo está inserido. Além disso, ajuda na construção de identidades, do senso de coletividade e de pertencimento dos alunos e toda a comunidade envolvida. A cultura popular tem papel central para que tenhamos um olhar mais sensível para o meio no qual estamos inseridos, o que nos permite ser realmente indivíduos de determinado grupo, onde o sentimento de pertencimento e acolhimento é parte essencial desse processo de construção individual e social.

Ao incentivar e permitir que a valorização cultural e histórica de uma comunidade seja instrumento essencial para construção do imaginário coletivo feito a partir de bases sólidas, preparamos o futuro que favorece e estimula as bases culturais de um determinado grupo para que sejam mantidos e repassados às novas gerações. É fundamental que todos tenham conhecimento sobre suas raízes, tradições e costumes e, assim, a educação tem papel central nesse processo.

Neste artigo, nos propusemos a analisar os três autores e percebemos que o ponto de

intersecção no tema 'cultura popular' é a intencionalidade de expressar a sua importância e relevância tal como acontece com a cultura erudita. Neste sentido, a união dessas manifestações reflete diretamente na sociedade, pois ao considerar apenas as manifestações aceitas pelas regras formais e das classes mais ricas e deixar de lado a cultura popular, cria-se um abismo entre a realidade e o que é considerado como cultura e folclore. Além disso, ignora-se e até mesmo se negligência as manifestações culturais que estão presente em nossa formação.

É no rastro dessa tradição popular que Bakhtin encontra visão de mundo específica definida pelo riso, pela indisciplina aos valores definidos por determinadas classes sociais, pela renovação e contestação das regras estabelecidas. Ele trouxe à luz elementos capazes de reflexão para além dos parâmetros da Igreja e dos senhores feudais da época, mas que nos traz uma linha mestra para entender a importância da cultura popular e para os conjuntos de expressões culturais que dela resultam. Ao fazer isso, o autor descentraliza e relativiza o poder dos discursos oficiais da ordem e da hierarquia.

Paulo Freire defendeu o espaço escolar como um lugar privilegiado para o pensar. A educação tem que estar além do ambiente da escola, não podendo ser o único responsável pelas transformações que são necessárias à sociedade. A educação está na comunidade desde o momento da inserção do indivíduo. Está nas suas experiências cotidianas, no seu conhecimento que é absorvido também pelo seu contato com a família, conforme descreve Bourdieu ao refletir sobre o capital cultural e sua participação na formação do indivíduo. Freire valoriza a experiência cotidiana, o conhecimento individual como fonte da transformação pessoal, pois é resultado direto da realidade do povo. O educador deve incentivar o ímpeto criador do homem, como destaca o autor ao considerar que:

Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos. Caso contrário domesticamos, o que significa a negação da educação. Um educador que restringe os educandos a um plano pessoal impede- os de criar. Muitos acham que o aluno deve repetir o que o professor diz na classe. Isso significa tornar o sujeito como instrumento (FREIRE, 2014a, p. 41).

Na escola o estudante identifica esse espaço como local de aprendizagem e de geração de conhecimento, compartilhado e ampliado com o grupo. A escola não pode ser um local de assistencialismo, deve formar pessoas atuantes e críticas, capazes de entender que não podem aceitar o papel de espectadores da sua própria vida. A educação deve acompanhar esse desenvolvimento e

incentivar o engajamento para que essa realidade seja mudada e os sonhos concretizados.

Bourdieu afirma que o sistema escolar é eficaz na conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais. Porém, o francês acreditava na competência individual e nas decisões do indivíduo ao longo da sua trajetória escolar e na vida que são capazes de reverter essa situação social.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado com dom natural (BOURDIEU, 1966 *apud* NOGUEIRA; CATANI, 2015, p. 45).

A crítica do francês Pierre Bourdieu, mesmo sendo direcionada para o modelo escolar, está em linha com o pensamento de Bakhtin e Freire, que apontam a falta de estudo e reconhecimento da cultura popular. A sinergia entre os autores reforça que existe movimento “invisível” para que os paradigmas sociais não sejam alterados, paradigmas esses que são oriundos, principalmente, das esferas que detém poder, conhecimento e riqueza.

A sociedade que se fecha para o conhecimento do seu povo pode ser caracterizada por conservadorismo interessado em preservar *status* e privilégio e age da mesma forma no momento de desenvolver as estratégias de ensino.

Nesse tipo de busca, de procura por razões, preparamo-nos, e aos outros, para superar uma compreensão fatalista de nossas situações, de nossos contextos. Superar um entendimento fatalista da história necessariamente significa descobrir o papel da consciência, da subjetividade na história (FREIRE, 2014b, p. 52).

A cultura popular desperta o sentimento de união nos indivíduos que se reconhecem nas representações socioculturais e essa união pode contribuir com o entendimento de seus papéis sociais e impulsionar transformações em sua realidade. A educação, neste sentido, deve acompanhar esse desenvolvimento e incentivar o engajamento para que a realidade seja mudada e os sonhos sejam possíveis e realizados, como incentivava Paulo Freire.

Nessa linha de pensamento, Bakhtin tece uma crítica a todos aqueles que buscaram compreender a cultura na Idade Média e no Renascimento e não exploraram significativamente esta “dualidade do mundo”. Ele afirma que esses não puderam compreender a real grandeza do movimento cultural da época e fizeram isso de forma parcial, pois os estudos foram realizados de forma unilateral,

não contemplando obras como a de François Rabelais. Para superar as influências unicamente literárias reconhecidas como referências culturais, o legado de Bakhtin nos coloca a literatura como elemento dinâmico da cultura em todos os seus aspectos. A obra bakhtiniana nos leva para além do modelo ocidental, onde há espaço para literatura fortemente ligada e conectada com as fontes populares.

Diante da resistência dos oprimidos em se posicionar contra o processo de mudança, pois esses negam a sua condição de oprimido, a escola é o lugar que esse indivíduo encontrará subsídios para se entender e fortalecer seu posicionamento na sociedade. Dentro da sala de aula ele encontrará nos professores ponto de apoio para se apropriar de determinado conhecimento que será essencial para que o aluno possa alcançar sua autonomia e visão analítica e crítica.

### **Considerações finais**

Para Mikhail Bakhtin a cultura não é fixa, mas circular. Inspirado na obra de Rabelais, Bakhtin ressignifica a cultura popular e a coloca em destaque, contrapondo com o cenário cultural da Idade Média que privilegiava o dogmatismo e a seriedade da cultura das classes dominantes. Segundo o autor russo, a obra de Rabelais nos leva ao ambiente de dicotomia cultural, mas com circularidade, influxo recíproco entre cultura subalterna e cultura hegemônica (GINZBURG, 1987, p. 20).

No contexto descrito por Bakhtin, para o estudo da cultura popular, os historiadores tiveram que superar a concepção aristocrática de cultura e da dificuldade da falta de documentação, pelo fato de não existirem muitos registros formais da cultura popular e sua forma de reconhecimento ser predominantemente oral. Por isso foi necessário utilizar outras formas de pesquisas para construir o diálogo com o fato histórico.

A partir da observação dos historiadores que perceberam que a dificuldade pela falta de documentação faria com que a experiência historiográfica fosse diferente, surge a necessidade de um maior aprofundamento nas disciplinas que possuíam registros formais. Para o estudo da cultura popular, é necessário outro olhar sobre o fato, saber ler os registros e pesquisar o contexto para então descrever os encaixes e fazer com o que a história dialogue com os documentos. Dessa forma, é criada narrativa adequada e coerente.

Identificamos a mesma sensibilidade no olhar para a cultura popular entre os autores Paulo Freire e Pierre Bourdieu. Eles destacam a importância da cultura popular para a educação e como a

ausência dessa temática pode contribuir na desigualdade entre os alunos dentro e fora da escola, já que os saberes e práticas populares podem ser incorporados como exemplos palpáveis de diversas disciplinas na escola, favorecendo a aprendizagem e a valorização da cultura local pelo aluno e em contrapartida pelo professor.

Paulo Freire afirma que a escola é o lugar em que o indivíduo encontrará subsídios para se entender e fortalecer seu posicionamento na sociedade. Dentro da sala de aula encontrará nos professores o conhecimento necessário para alcançar sua autonomia.

Bourdieu reconhece que o sistema escolar é eficaz na conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais. Porém, o francês acreditava na competência individual e nas decisões do indivíduo ao longo da sua trajetória escolar e na vida, sendo capazes de reverter essa situação social. Trata-se de uma perspectiva diferente de Paulo Freire que acreditava na possibilidade das classes oprimidas terem bom senso para sua situação de opressão. Tais visões se equiparam quando ambos acreditam no potencial de cada indivíduo e no papel fundamental da escola, do professor e da apropriação da sua história e da sua cultura.

Diante das narrativas apresentadas que focam no papel histórico e educacional, destaca-se a importância da cultura popular para descrever a realidade do povo e como esta deve ser considerada parte da cultura oficial de uma sociedade, que é rica e universal.

As pesquisas que derivam da cultura popular contribuem para que esse tema não seja ignorado na descrição da história e para o processo educacional. Quando se atribui valor à cultura popular e suas características, nem sempre elevadas ao conceito de sofisticação e elitismo, elas se aproximam da realidade da maioria das pessoas, o que configura um grande potencial para contribuir para o desenvolvimento de indivíduos mais críticos e conscientes.

## **Referências**

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na idade média e no renascimento**: o contexto de François Rabelais. 7. ed. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

BORGES, Valdir. Resenha Pedagogia dos oprimidos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 31, p. 211-213, set. 2008. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/31/res03\\_31.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/31/res03_31.pdf) . Acesso em: 01 out. 2016.

BURAWOY, Michael. **O marxismo encontra Bourdieu**. Campinas: Editora Unicamp. 2011.

BURKE, Peter. **Cultura popular na idade moderna**. Europa, 1500 - 1800. São Paulo: Editora Schwarcz, 2021.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 503-524, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/1820/1584>. Acesso em: 18 set. 2016.

DUARTE, André Luis Bertelli. Cultura popular na idade média e no renascimento. **Fênix - Revista De História e Estudos Culturais**, v. 5, n. 2, p. 1-7, 2008. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/59/53>. Acesso em: 15 abr. 2022.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 36. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Organização de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GINZBURG, Carlo. Prefácio à edição italiana. *In*: GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. 5. ed. São Paulo: Companhias das Letras, 1987. p. 15-34.

LEITE, Francisco Benedito. Cultura popular na idade média e no renascimento no contexto de François Rabelais como obra de maturidade de Mikhail M. Bakhtin. **Revista Magistro**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 3-14, 2011. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/view/1421>. Acesso em: 25 jul. 2018.

LIRA, Alessandra Mendes. **Paulo Freire e Erich Fromm: convergências e divergências**. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000951567&fd=y>. Acesso em: 18 set. 2016.

MACIEL, Karen de Fátima. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/196/70>. Acesso em: 19 jul. 2018.

NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; CATANI, Afrânio. (Orgs.). **Pierre Bourdieu: escritos em educação**.

*Jovanka Mariana de Genova Ferreira, Gisele Pereira de Souza*

Petrópolis: Vozes, 2015.

SILVA, Gilda Olinto do Valle. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **INFORMARE**, v. 1, n. 2, p. 24-36, jul./dez. 1995. Disponível em: <http://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/215/1/OlintoSilvaINFORMAREv1n2.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.

YACINE, Tassadit. Argélia: matriz de uma obra. *In*: ENCREVÉ, Pierre; LAGRAVE, Rose-Marie. **Trabalhar com Pierre Bourdieu**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.