



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE  
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO - FUNDAJ**

**ANA PAULA LEANDRO DA SILVA**

**A ESCOLA E O CURRÍCULO NA RODA DO SAMBA DE COCO DE  
ARCOVERDE**

**RECIFE  
2021**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE**  
**FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO - FUNDAJ**

**ANA PAULA LEANDRO DA SILVA**

**A ESCOLA E O CURRÍCULO NA RODA DO SAMBA DE COCO DE**  
**ARCOVERDE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, como requisito parcial para o título de Mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Orientadora:  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Bruna Tarcília Ferraz

Co-orientadora:  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Paula Abrahamian de Souza

RECIFE

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Sistema Integrado de Bibliotecas  
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

S586e Silva, Ana Paula Leandro da  
A ESCOLA E O CURRÍCULO NA RODA DO SAMBA DE COCO DE ARCOVERDE / Ana Paula Leandro da Silva. - 2021.  
132 f. : il.

Orientadora: BRUNA TARCILIA FERRAZ.  
Coorientadora: ANA PAULA ABRAHAMIAN DE SOUZA.  
Inclui referências e anexo(s).

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2021.

1. CURRÍCULO. 2. PEDAGOGIA CULTURAL. 3. SAMBA DE COCO. I. FERRAZ, BRUNA TARCILIA, orient. II. SOUZA, ANA PAULA ABRAHAMIAN DE, coorient. III. Título

---

CDD 370

A escola e o  
currículo na roda  
do **samba de coco**  
de **Arcoverde**



**ANA PAULA LEANDRO DA SILVA**

**“A ESCOLA E O CURRÍCULO NA RODA DO SAMBA DE COCO DE ARCOVERDE”**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades Associado Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco.

Aprovada em 26.02.2021

**BANCA EXAMINADORA**

Dr<sup>a</sup>. Bruna Tarcila Ferraz – Universidade Federal Rural de Pernambuco-  
Orientadora e Presidente

Dr<sup>a</sup>. Fabiana Souto Lima Vidal– Universidade Federal de Pernambuco  
Examinadora Externa

Dr. Moisés de Melo Santana - Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Examinador Interno

## AGRADECIMENTOS

Ao chegar à escrita dessa página, me sinto invadida por uma emoção por todo o caminho percorrido. Foram momentos de muito aprendizado que só me foram possíveis pela presença de muitas pessoas que iluminam a minha vida, desta forma quero agradecer:

À minha família (Mainha, Painho, Raquel, Rafael, Maria Victória) por todos os ensinamentos de vida com ética, respeito e amor; pelo suporte necessário para fazer essa logística de vida Arcoverde/Recife e por entender os momentos que precisei estar ausente.

À Manu que me apresentou o programa e que me ajudou a fazer o projeto para a seleção;

À minha coordenadora Ivana e ao gerente Reginaldo que me ajudaram a ter horários flexíveis de trabalho para que eu pudesse assistir às aulas e a todos os companheiros de trabalho.

Aos Colegas de turma do PPGEI 2018. Gratidão por todos os momentos, com uma ressalva para aqueles que mais aperreei Isaac e Cintia;

Às/aos professoras/es Ana Abranches, Cibele, Moisés, Maurício pelos ensinamentos e pela escuta para com minha pesquisa

Às minhas orientadoras iniciando com Fabiana, depois seguindo com Bruna e Ana Paula pelos ensinamentos, acolhida nos momentos difíceis e por terem me ajudado a vivenciar o processo de pesquisa;

A todos os educadores, à gestão escolar e, em especial, à coordenadora Andréia que mediou a minha entrada na escola, por terem participado da pesquisa;

Ao Mestre Assis Calixto que em nossas trocas de visitas pude aprender muito sobre o Coco e sobre a vida;

A todos os grupos de Samba de Coco da cidade que sempre responderam os meus questionamentos com muito carinho, em especial a Valete que me respondeu mais vezes;

Fábio meu companheiro que com muito carinho me ajudou a buscar equilibrar momentos de estudo com momentos de lazer;

Ao Universo pela cocriação desse desejo e pelas experiências intensas que transformaram o meu ser...

Gratidão, Gratidão, Gratidão!

## RESUMO

O presente estudo buscou compreender o currículo cultural do Samba de Coco de Arcoverde no processo escolarizado da EREM Carlos Rios, no município de Arcoverde. Tivemos como objetivos específicos: identificar as formas de materialização do currículo cultural do Samba de Coco na escola, analisar as concepções de currículo presentes nesse contexto, analisar as aprendizagens mobilizadas pela manifestação cultural do Samba de Coco na escola e identificar a relação da escola com artistas de coco da cidade. Para os caminhos investigativos nos fundamentamos na abordagem qualitativa, em que utilizamos para coleta de dados: (1) Análise documental; (2) Observação participante; (3) Entrevista semiestruturada. Na análise documental, estudamos sobre a proposta curricular do ensino médio integral na área de linguagens e o projeto político pedagógico da escola. Tendo em vista analisar as relações entre cultura, educação, currículo e arte no contexto da pedagogização do Samba de Coco dentro da escola. Tivemos como referencial teórico as concepções dos Estudos Culturais e das teorias crítica e pós-críticas de currículo. Encontramos na concepção de currículo, discursos de uma perspectiva tradicional e a perspectiva crítica. Alguns avanços foram identificados nos documentos com a presença de conteúdos que possibilitam discutir a perspectiva de (re)ver o conceito de cultura. Quanto ao currículo cultural do Samba de Coco na escola Carlos Rios, observamos: (1) o ensino das músicas, da dança, a contação da história do Coco pelos Mestres, visita aos locais dos grupos; (2) esse conhecimento nas disciplinas: Artes, Matemática, Educação Física, História e Português relacionando aos conhecimentos específicos de cada uma; (3) a valorização e o respeito pela cultura popular e a diversidade cultural, a valorização dos conhecimentos dos estudantes, a produção do conhecimento junto com os artistas; (4) contribuições para a cultura local, educação, arte, artistas, educadores e estudantes. Assim, evidenciamos a importância da escola para tratar sobre as diversidades e diferenças culturais; a importância da arte, do artista e do educador para esse processo e da relevância em discutir e promover ações conjuntas de políticas públicas de educação e cultura.

Palavras-chave: currículo, pedagogia cultural, Samba de Coco.

## LISTA DE IMAGENS

Figura 1- Tamancos do Samba de Coco	13
Figura 2 - Samba de Coco das Irmãs Lopes (Lopes)	16
Figura 3- Samba de Coco Raízes de Arcoverde (Calixto)	16
Figura 4 - Samba de Coco Trupé (Gomes)	17
Figura 5 - Museu Ivo Lopes	18
Figura 6 - Museu Ivo Lopes	18
Figura 7 - Museu Ivo Lopes ao centro Mestra Severina Lopes	22
Figura 8 - Sambada do Coco Irmãs Lopes	22
Figura 9 - Coco Raízes de Arcoverde no Alto do Cruzeiro	24
Figura 10 - Mestre Assis Calixto Patrimônio Vivo de Pernambuco	26
Figura 11 - Sambada do Coco Trupé	27
Figura 12 - Exposição "A certeza e o Brinquedo"	28
Figura 13 - Exposição "A certeza e o Brinquedo"	29
Figura 14 - Fachada da Escola EREM Carlos Rios (1)	43
Figura 15 - Fachada da Escola EREM Carlos Rios (2)	43
Figura 16 - Refeitório	44
Figura 17 - Mural na Praça/Jardim	44
Figura 18 - Biblioteca	45
Figura 19 - Evento "A Vapor" da Estação da Cultura	64
Figura 20 - Matriz Curricular do Ensino Médio Integrado	81
Figura 21 - Artigo do relato de experiência	90
Figura 22 - Artigo do relato de experiência	91
Figura 23 – Currículo Cultural	101
Figura 24 - Corredor da escola (1)	104
Figura 25 - Corredor da escola (2)	105
Figura 26 - Artefatos indígenas	105

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical  
ABRACE - Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas  
AESA – Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde  
AEE – Atendimento Educacional Especializado  
ANDA - Associação Nacional de Pesquisadores em Dança  
ANPAP - Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
BDTD – Biblioteca Virtual Brasileira de Teses e Dissertações  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EREM – Escola de Referência em Ensino Médio  
FAEB - Federação de Arte-Educadores do Brasil  
GRE- Gerência Regional de Educação  
LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEA - Movimento de Escolinhas de Arte  
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização  
NSE – Nova Sociologia da Educação  
OTM's – Orientações Teórico-Metodológicas  
PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
SIEPE - Sistema de Informações da Educação de Pernambuco  
SAEPE - Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco  
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica  
UBM – União Brasileira de Mulheres  
UNESP – Universidade Estadual Paulista  
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

1. FORMAÇÃO DA RODA .....	12
2. RITMO INICIAL .....	39
3. COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA DA DANÇA.....	53
3.1 Passo 1 da Dança: O currículo em cena .....	53
3.2 Passo 2 da Dança: Educação e Cultura: contributos do campo dos Estudos Culturais.....	58
3.3 Passo 3 da Dança: O Samba de Coco enquanto expressão do Currículo Cultural .....	63
3.4 Passo 4 da Dança: Diretrizes legais e o campo da Arte/educação .....	67
4. SAMBADA NA ESCOLA .....	76
4.1 A Pacela .....	77
4.2 Pergunta e Resposta.....	84
4.3 Trupé.....	101
5. BOA NOITE .....	113
INSTRUMENTOS MUSICAIS DA NOSSA DANÇA.....	117
ANEXOS .....	125

Minha cidade tem a arte do povo  
Tocado nos pés num ritmo quente  
Batendo tamancos de pau essa gente  
Coco de samba balança de novo  
Pra quem é de fora esse ritmo é novo  
Pra quem é de dentro, é fácil sambar  
A roda do coco todos a dançar  
Sem preconceito nem distinção  
Começa daqui do Portal do Sertão  
E só se acaba na beira do mar  
(Jane Souza)

## 1. FORMAÇÃO DA RODA

Os escritos desta dissertação emergiram a partir das minhas experiências em diversos espaços: escola pública, movimentos culturais e movimentos sociais. Essa confluência de experiências sempre me mobilizou a querer conhecer mais, a questionar e tentar entender principalmente a educação escolar. Mas, tudo começa bem antes...

Provavelmente, minhas memórias relacionadas à educação sejam alimentadas por minhas ancestralidades que nem eu bem conheço, mas conversando na cozinha de casa com minha mãe que é professora também, descobri que minha avó além de costureira foi professora leiga.

Na infância, lembro-me de um período que ia a escola nos três horários. Pela manhã, fazia 2ª ou 3ª série, à tarde e à noite, acompanhava minha Mãe que dava aula no MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização).

A outra coisa que sempre amei fazer é dançar. Minha mãe e meu pai contam que com dois anos participei de um concurso de dança no Parque Ibirapuera, na cidade de São Paulo. Lembro-me de subir no balcão da bodega (nome dado ao comércio em que se vende de tudo no Nordeste) do meu pai e dançar - era o meu palco! Como também a sala de casa, o quintal, quer dizer, acho que em todo lugar.

Na escola durante o Ensino Fundamental, fui do grupo de dança da escola na cidade de Arcoverde, e também fazia coreografias para os estudantes da escola que minha mãe ensinava em São Domingos, uma vila que pertence à cidade de Buíque. E foi essa paixão pela dança que me levou a escolher cursar Educação Física, pois tinha a disciplina de Dança no Currículo.

O meu interesse pela dança me fez pesquisar mais sobre o Samba de Coco, a partir da minha experiência corporal nas festas tradicionais na cidade de Arcoverde. Foi no ano de 2008, quando volto para Arcoverde no período de São João, depois de 14 anos estudando em Recife, que encontro um cenário bem diferente do qual me lembrava do período que ali morei. Nesse momento uma cidade bem movimentada, toda decorada, com vários palcos, muitos shows, cheia de turistas.

Em um dos palcos estava havendo apresentação do Samba de Coco que tem por características a pisada forte dos pés com os tamancos, sandália feita de

madeira com tiras de couro que prende ao pé, e o Trupé, movimento com pernas e pés de forma ritmada e acelerada.

O ritmo, a dança, os integrantes fazendo parte da mesma família e pessoas de diferentes idades participando tanto no palco quanto no público. Tudo isso me chamou bastante atenção, e o ápice da apresentação, foi quando começou o solo dos dançarinos com os tamancos, primeiro de forma lenta e aos poucos foi acelerando, até chegar ao Trupé.

**Figura 1- Tamancos do Samba de Coco. Katarina Vieira, 2015**



Fonte: <https://revistasemitom.wixsite.com/home/movidos-pela-musica>  
Acesso: 09/07/2021

Foi a partir desta experiência estética que se deu o início da minha curiosidade por esta manifestação da cultura local. Assim, iniciei minha pesquisa de forma empírica, procurando conhecer os grupos, apreciar as apresentações de Coco da cidade, conversar com vários integrantes e, apaixonada por dança como sou, aproveitei para aprender a dançar também.

Assim, o desejo pela pesquisa e imersão na temática coloca-se em consonância ao paradigma emergente em que “o caráter autobiográfico e auto referenciável da ciência é plenamente assumido” (SANTOS, 2008, p. 85).

O paradigma emergente traz uma análise crítica a epistemologia moderna, em que a ciência estaria pautada no que pode ser quantificado e objetivo. Essa visão emergente construiu novas sensibilidades à produção do conhecimento, considerando também as subjetividades dos sujeitos, incluindo o sujeito que investiga. Assim, nossa pesquisa se filia a esse pensamento e diante disso:

Nossa crença não é a de que a descorporificação do conhecimento garanta rigor e imparcialidade, já que os corpos, as memórias e as intencionalidades estão, dialeticamente, situados em determinados espaço/tempo (SOUZA, 2007, p. 64).

Por este viés em que o pesquisador assume esse lugar de fala e do seu olhar para a pesquisa, faremos um breve relato desse processo de aproximação com o Coco. O Coco e suas variações são uma arte, uma brincadeira que envolve canção, música, dança e poesia oral, típica da região Nordeste do Brasil (AYALA, 2017), constituindo-se de diferentes formas das quais conhecemos hoje: Coco de Roda, Coco de Embolada, Samba de Coco, Coco de Zambê, Coco de Pareia e outros, cada qual com suas singularidades.

O Coco apresenta influências afro-indígenas podendo constituir-se só com canto ou canto e dança. Em cada lugar, o Coco se expressa de maneira diferente nas letras das músicas, nos instrumentos musicais, na forma de dançar. Segundo Maria Ignez Ayala (2017):

As denominações atribuídas aos cocos em várias localidades não se limitam à caracterização como forma de expressão poético-musical, pois além de poesia cantada acompanhada por dança, também se caracteriza como celebração, aparecendo como festa comunitária - nesse caso, além de coco, aparecem os nomes samba, brincadeira, como sinônimo de festa com dança, da qual todos os presentes podem participar (p.18).

Corroborando com essa visão plural dos Cocos, o trabalho de Magdalena Almeida (2011) em suas considerações finais diz que:

Dizer do samba de coco como manifestação única é reduzi-lo a uma singularidade que não o caracteriza. É pretender unidade quando o múltiplo é gerado a partir da liberdade de criar e fazer. Não há um saber fazer o samba de coco. Não há um samba de coco homogêneo. Há samba de coco. Há cocos. Como tal, variações no tocar, no cantar, no dançar, no elaborar poemas e no reunir-se para brincar o coco são partedeste modo de fazer, amalgamado pela multiplicidade de influências, ao longo das memórias acumuladas pelos seus fazedores (p.193).

Assim, buscando caracterizar e contextualizar a manifestação cultural da nossa pesquisa, mais especificamente o Samba de Coco de Arcoverde, gostaríamos de situar o lugar dessa expressão cultural. A cidade de Arcoverde está localizada a 250 km da capital pernambucana, Arcoverde faz divisa com as cidades de Pesqueira, Buíque, Pedra, Sertânia e o estado da Paraíba. É conhecida como o Portal do Sertão. Essa região tem presença de alguns povos indígenas e quilombolas, e destacamos essa informação tendo em vista a concepção afro-indígena do Coco.

Arcoverde também é conhecida pela riqueza da diversidade nas manifestações populares e, no dia 13/06/11, foi aprovado projeto de lei (Nº 263/2011) de autoria do deputado Júlio Cavalcanti (PTB), que intitula a cidade como: “**Capital do Samba de Coco**”.

Para conhecer um pouco mais sobre o Samba de Coco de Arcoverde, iremos tecer alguns pontos da história desta arte. Um dos recursos utilizados para esta escrita ocorreu a partir de uma visita à memória, através de uma busca pelas minhas próprias fotografias, mas, também, trouxemos imagens de outras fontes pensando na qualidade das imagens e de anotações de conversas com os mestres.

Quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e autorreferente, situa-se também num contexto histórico indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura (SOUZA, 2007, p. 63).

O mergulho pelas minhas memórias foi um momento de autorreflexão que provocou emoção ao perceber o quanto as minhas experiências com o Samba de Coco também contam parte da minha própria história.

A origem do Samba de Coco de Arcoverde, assim como a origem dos Cocos, é um assunto controverso. Porém, é irrefutável a importância de três famílias para sua história na cidade, que são as famílias: Lopes, Calixto e Gomes. Traremos a seguir imagens dos grupos.

**Figura 2 - Samba de Coco das Irmãs Lopes (Lopes). 2017**



Fonte: <https://www.blogfalando francamente.com/2017/11/samba-de-coco-das-irmas-lopes-e.html>.  
Acesso: 09/07/2021

**Figura 3- Samba de Coco Raízes de Arcoverde (Calixto)**



Fonte: <https://www.encontroteca.com.br/grupo/samba-de-coco-raizes-de-arcoverde>  
Acesso: 09/07/2021

**Figura 4 - Samba de Coco Trupé (Gomes). 2019**



Fonte: [https://blogdomagno.com.br/ver\\_post.php?id=200518](https://blogdomagno.com.br/ver_post.php?id=200518) Acesso: 09/07/2021

Começando pela família Lopes, temos a Mestre dona Severina Lopes que mora no Bairro da Cohab I, na cidade de Arcoverde. Em sua residência funciona também um espaço chamado Museu Ivo Lopes.

O Museu Ivo Lopes funciona no terraço da sua casa, lugar em que se encontram vários objetos pessoais da família, como: ferro a brasa, lampião de candeeiro, pele de animais, troféus, reportagens de jornais, fotografias, adereços. Todos os objetos compõem parte da história da família Lopes e a qual também se mistura com a história do próprio Coco da cidade.

**Figura 5 - Museu Ivo Lopes. 2014**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 6 - Museu Ivo Lopes. 2014**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Dona Severina conta que por volta de 1916 seus tataravós chegam nas terras em que hoje é situada a cidade de Arcoverde e, em 1947, surge o Samba de Coco das Irmãs Lopes. O seu início se deu através do seu irmão Ivo Lopes que foi uma das pessoas que teve grande destaque na história do Coco de Arcoverde.

Ivo Lopes foi compositor, dançarino, organizou sambadas, foi responsável pela Caravana de Ivo Lopes, composta por seus irmãos Biu Neguinho e Cícero Gomes. Contribuiu para que o Coco ficasse mais popular na cidade, pois durante sua campanha a vereador realizava apresentações em cima de um caminhão divulgando o Coco para além dos bairros onde já ocorriam as brincadeiras.

Depois da morte de Ivo em 1987, houve pouca movimentação do Samba de Coco na cidade, mas em 1992 integrantes da família Lopes, Calixto e Gomes, com o incentivo de Dona Maria Amélia, se uniram e formaram o grupo Samba de Coco Raízes de Arcoverde, na época com 35 componentes.

Por divergências internas o grupo se desfez, mas cada família continuou escrevendo a história do Samba de Coco em Arcoverde.

A música “A caravana não morreu”<sup>1</sup> traz em seus versos um pouco dessa história e da resistência para que essa manifestação cultural não morra.

A caravana não morreu,  
Não morreu, nem morrerá!

Este refrão foi ideia  
Lá na rádio "cardeá".  
Cuidado com Reginaldo,  
O locutor do lugar.

A caravana não morreu,  
Não morreu, nem morrerá!

Foi lá na praça da bandeira, é ponto de atração.  
A caravana chegando fazendo apresentação.

---

<sup>1</sup> A caravana não morreu com o grupo Samba de Coco Raízes de Arcoverde.  
(<https://youtu.be/x3wMORqPmME>)

Fazendo apresentação, a caravana chegando.

Na praça da bandeira é ponto de atração.

A caravana não morreu,  
Não morreu, nem morrerá!

Começou com Ivo Lopes  
Nesta cidade natá\*\*\*.  
Cantou em todos os bairros  
Muito samba popular.

A caravana não morreu,  
Não morreu, nem morrerá!

Foi lá na praça da bandeira, é ponto de atração.

A caravana chegando fazendo apresentação.

Fazendo apresentação, a caravana chegando.

Na praça da bandeira é ponto de atração.

A caravana não morreu,  
Não morreu, nem morrerá!

Depois do mestre partir  
Para nunca mais voltar  
Deixando seu repertório  
Pra a gente continuar.

A caravana não morreu,  
Não morreu, nem morrerá!

Foi lá na praça da bandeira, é ponto de atração.

A caravana chegando fazendo apresentação.

Fazendo apresentação, a caravana chegando.

Na praça da bandeira é ponto de atração.

A caravana não morreu,  
Não morreu, nem morrerá!

Gonzaga, rei do baião!  
Também foi se encontrar  
Com o famoso Ivo Lopes  
Atenção de deus ganhar!

A caravana não morreu,  
Não morreu, nem morrerá!

Foi lá na praça da bandeira, é ponto de atração.  
A caravana chegando fazendo apresentação.  
Fazendo apresentação, a caravana chegando.  
Na praça da bandeira é ponto de atração.

O grupo das Irmãs Lopes gravou um CD em 2014, intitulado: “Anda a Roda”. No seu lançamento foi realizada uma grande festa no bairro da Cohab I com a participação dos grupos da cidade e de fora. Outras formas de divulgar o Coco têm ocorrido através da continuação das tradicionais sambadas<sup>2</sup> no bairro e levando suas apresentações pelo país.

---

<sup>2</sup> Evento ou reunião de pessoas para cantar e dançar o Coco.

**Figura 7 - Museu Ivo Lopes ao centro Mestra Severina Lopes. 2014**



Fonte: Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 8 - Sambada do Coco Irmãs Lopes. 2019**



Fonte: <https://www.instagram.com/cocoirmaslopes/> Acesso: 16/06/2020

Com relação à família Calixto, eles saem da cidade de Sertânia, da comunidade do Rio da Barra e chegam em Arcoverde em 1952. Seu Felisberto, sua esposa Leopodina e seus 4 filhos, Raimundo Calixto Montenegro, Luiz Calixto Montenegro, Assis Calixto e Damião Calixto.

Seu Assis conta que quando chegaram a Arcoverde existia a família dos Galegos que cantavam Coco e que teriam vindo de Alagoas e já existiam outros coquistas na cidade. A figura de Dona Chica Maná que é da família dos Lopes teve forte influência em seu interesse pelo Coco.

Seu irmão Lula Calixto também foi participando das brincadeiras do Coco que ocorriam nas casas de seu José Machante, Alfredo Sueca, Benedito Guimarães, João Preto, Chica Maná, Ivo Lopes, como também nos encontros para construir as casas de taipa<sup>3</sup>.

Na execução da construção das casas de taipa, uma das atividades é apilar o barro quente como objetivo deixar o chão bem liso e com a aparência dos pisos de cimento. Isso geralmente era realizado por várias pessoas batendo com os pés bem fortes no chão, cantando e dançando. Em diversos lugares, esse ritual é associado à expressão cultural do Coco.

Desta maneira, o Samba de Coco foi se fortalecendo na cidade de Arcoverde. Nessa época, o único instrumento que se usava era o Ganzá, tinha o canto e a pisada, quando se dizia: “olha a pisada”, esse era o momento em que parava o canto e o ganzá e ficava só ao som da pisada, realizada com força, “bem cheia”.

Em 1963, a família Calixto vai morar no bairro do Alto do Cruzeiro na cidade de Arcoverde. Com a permanência e envolvimento com o Coco, as sambadas, festivais, a organização da sede, a família construiu uma história neste local, tornando-se referência de Coco. Um ponto turístico da cidade e do qual as pessoas associam ao Samba de Coco.

---

<sup>3</sup> Casa construída apenas com barro e madeira

**Figura 9 - Coco Raízes de Arcoverde no Alto do Cruzeiro. 2019**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Ao longo dos anos, essa identificação com o lugar foi ampliada por se tornar um dos pólos culturais no período junino, bastante conhecido e frequentado exatamente pela concentração de apresentações dos grupos de Samba de Coco da cidade.

Lula Calixto é sempre citado pelo trabalho que fazia nas escolas, indo ensinar o Coco, para que essa manifestação não parasse. Acreditava que essa expressão artística deveria ser conhecida por todos. No trabalho de Lima (2018), podemos ver no depoimento de Iran Calixto como esse trabalho foi importante para o Coco de Arcoverde.

Essa história começou com um resgate né através de meu tio Lula Calixto no ano de 1992, ele dando oficina de dança nas escolas e através dessas oficinas de dança que ele dava nas escolas, aí começou as pessoas a se interessar, se interessar pelo trabalho dele... (p.43)

Foi também nesse trabalho de divulgação que surgem os tamancos. Lula Calixto percebeu durante esses encontros que a pisada do Coco não tinha a mesma sonoridade das festas, das brincadeiras. Segundo seu irmão, Assis Calixto em uma das visitas a AESA (Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde) criou os tamancos para que ele pudesse demonstrar a pisada e que todos pudessem ouvi-la.

Esse acontecimento reverbera na própria musicalidade do Coco, que no início tinha apenas o som do ganzá e da pisada. Com o tempo, foi introduzido o surdo, o pandeiro, o triângulo e por fim os tamancos, pois estes passaram a ser mais um instrumento dessa manifestação.

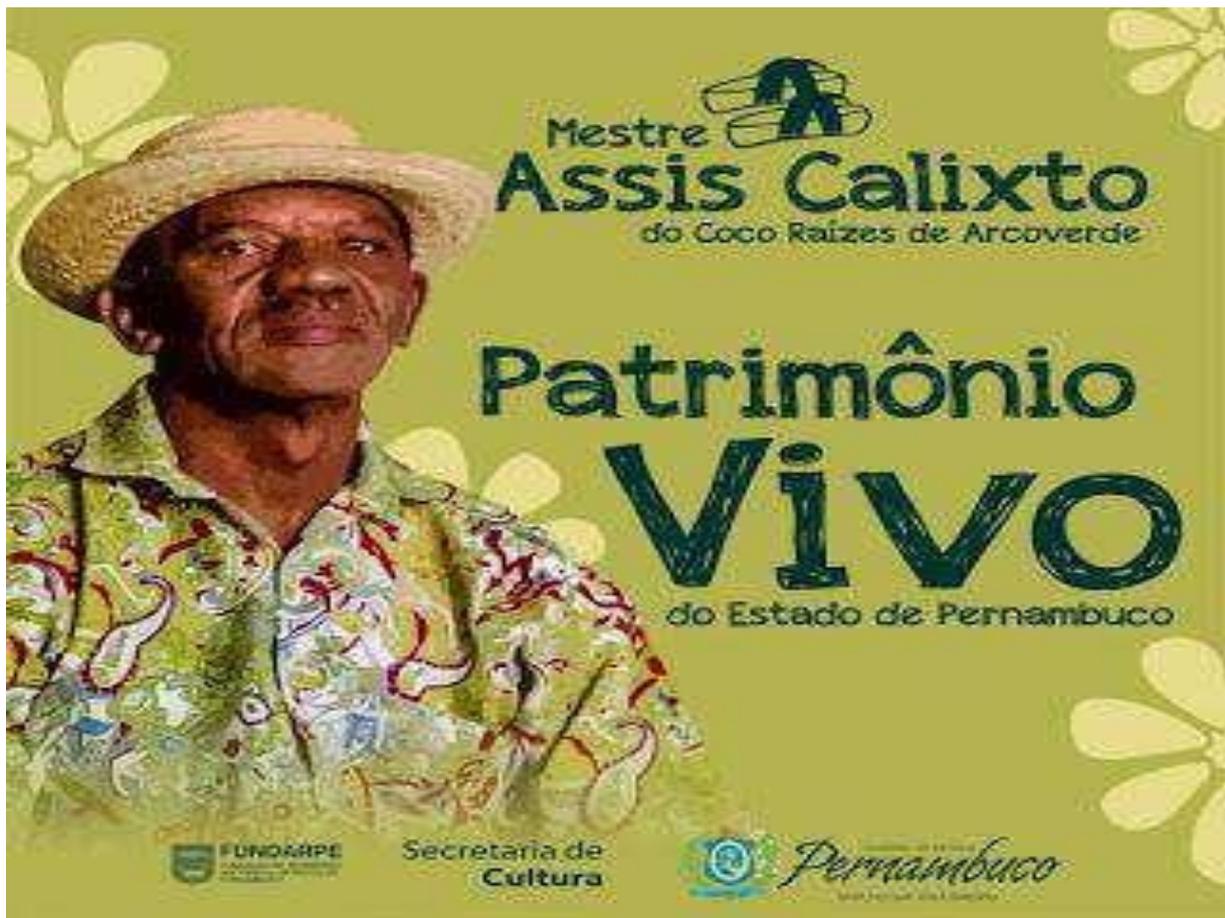
Como também na forma da própria dança, foi através do diálogo entre o surdo e os movimentos dos pés dos dançarinos com os tamancos que surge o Trupé, configurando-se como uma das principais características do Samba de Coco de Arcoverde.

No início dos anos 2000, o Coco foi ganhando visibilidade, dentro e fora da cidade, graças á gravação do primeiro CD e da divulgação do Coco pelo grupo do Cordel do Fogo Encantado que também se destacava no cenário musical.

Em 2017, o grupo Raízes de Arcoverde gravou um DVD que foi lançado em 2018, no Festival Lula Calixto, além do festival também mantém as sambadas no Alto do Cruzeiro. O grupo já esteve inclusive em outros países: França, Alemanha, Itália e Bélgica.

Seu Assis Calixto, compositor, artesão, educador, inspirado em seu irmão Lula Calixto tem procurado fazer um trabalho junto às escolas para divulgar o Coco. Como ele mesmodiz: “eu vou quando me chamam e quando não me chamam eu vou também”. Em 2019, durante nossa pesquisa, ele concorreu e ganhou o título de Patrimônio Vivo de Pernambuco.

**Figura 10 - Mestre Assis Calixto Patrimônio Vivo de Pernambuco. 2019**



Fonte: <http://coletivococar.blogspot.com/2019/07/mestre-assis-calixto-e-eleito>

Acesso: 16/06/2020

O Coco Trupé, da família Gomes, sempre realiza as sambadas no bairro do São Miguel, em frente à casa de seu Cícero Gomes. Seu Cícero Gomes e família vieram ao longo dessa história fazendo um trabalho junto com integrantes da família Lopes e Calixto. Ele permaneceu junto com os Calixtos até 2009, só então tem início o grupo do Coco Trupé.

Cícero Gomes realiza as sambadas em comemoração ao aniversário do grupo, com uma grande festa, muitos dos seus ensaios são abertos e acabam virando uma festa. Também são conhecidos por promover a última sambada do ano.

A seguir, traremos uma imagem de um desses encontros na frente de sua casa.

**Figura 11 - Sambada do Coco Trupé. 2019**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Além desses grupos, existem hoje na cidade mais dois grupos em atividade, o grupo Quebra Coco Aliança, formado em sua maioria por capoeiristas, e o grupo Pisada Segura que faz uma mistura de Coco com afoxé.

Nas apresentações, os grupos costumam se apresentar com figurino de tecido floral e alguns usam chapéu. Os instrumentos utilizados são: ganzá, pandeiro, triângulo e surdo. Esse último instrumento geralmente é tocado por homens, mas esse perfil vem se modificando com Amanda Lopes do Samba de Coco das Irmãs Lopes, tocando esse instrumento.

Quanto aos seus componentes existem o(a) cantor(a) ou puxador(a) do Coco, o coro que responde ao cantor(a), pessoas para cada instrumento, no caso do pandeiro pode haver mais de um, e para completar tem os dançarinos com seus tamancos que costumam ficar em cima de tablados de madeira, como forma de potencializar a sonoridade da dança e da música.

Nas sambadas, como geralmente ocorre na frente da casa de integrantes do grupo, é costume daqueles que sediam receber os grupos convidados em sua casa, distribuindo xerém com galinha para os integrantes. Ao longo desses anos com o desejo e a persistência de manter essa cultura viva, as famílias Lopes, Gomes e Calixto continuam fazendo e divulgando essa arte.

No ano de 2018, pude acompanhar algumas ações dos Cocos pela cidade, desta vez já com objetivo de colher mais informações e registros para esta pesquisa.

Dentre elas, a festa de aniversário do grupo das Irmãs Lopes, sambadas do Coco Trupé, o Festival Lula Calixto, uma visita a exposição de seu Assis Calixto intitulada: "A Certeza e o Brinquedo", realizada pelo Sesc, onde estavam expostas suas obras esculpidas em madeira, muitas delas inspiradas em animais, as músicas escritas por ele, impressas e em áudio, e a linha do tempo da sua vida.

**Figura 12 - Exposição "A certeza e o Brinquedo". 2018**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 13 - Exposição "A certeza e o Brinquedo". 2018**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Foi a partir deste cenário que tive a oportunidade de conhecer mais sobre o Samba de Coco e todas essas experiências contribuíram para aumentar a curiosidade a respeito da relação entre o Samba de Coco e a escola.

O que nos levou a questionar sobre: quais conhecimentos e aprendizagens o currículo cultural do Samba de Coco é trabalhado na escola? Os documentos dos currículos escolares trazem a cultura popular? Quais concepções curriculares estão presentes nesse contexto? Os/As artistas do Samba de Coco participam desse processo? E como isso ocorre?

Para investigação dessas questões, a temática da cultura mostrou-se como central para a discussão. Assim, procuramos estudar as concepções de cultura, onde observamos que a noção monocultural de cultura produzida pela modernidade vem sendo problematizada por concepções como a dos Estudos Culturais que compreende a cultura em sua pluralidade (COSTA, 2004). Em nosso estudo, estaremos nos filiando à concepção plural dos Estudos Culturais.

Para os Estudos Culturais, “a cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos” (SILVA, 2017, p.134).

Considerando a perspectiva plural da cultura, a produção cultural de todos os povos é vista como valorosa. Assim, a cultura popular deixa de ser vista como algo sem valor e passa a ser vista como uma cultura repleta de sentidos e significados, mostrando-se tão importante quanto as demais. O que nos leva a considerar que tratar o Samba de Coco na escola é pensar uma educação que coloca a cultura popular como um conhecimento importante (GIROUX, 1999).

Ao partir deste pressuposto, este conceito nos conduziu a perceber a centralidade da cultura na formação dos sujeitos, pois ela perpassa por todos os campos da nossa vida (Hall, 1997). E, dentro da escola, essa centralidade da cultura é configurada através do currículo escolar.

Desta forma, o currículo também passa a ser central nas discussões. “A partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campo sujeito à disputa e à interpretação, no qual os diferentes grupos tentam estabelecer hegemonia” (SILVA, 2017, p.134-135). Assim, o currículo faz parte de uma construção social e tem implicações nas identidades dos sujeitos, como nos diz Silva e Moreira:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (2013, p.14).

Essa perspectiva sobre o currículo indica sua relação cultural que tem implicações nas construções das identidades dos sujeitos, o que evidencia a relevância dos estudos curriculares e das discussões sobre este tema.

Nesse contexto, refletir sobre essa relação entre uma cultura popular, vivenciada nas ruas da cidade e a escola, nos levou a considerar os processos pedagógicos que nos constroem dentro e fora da escola, ao pensar a Pedagogia cultural como “uma forma de produção e intercâmbio cultural que trata do modo como o conhecimento é produzido, mediado, recusado e representado nas relações de poder, tanto dentro quanto fora da educação” (GIROUX, 1999, p. 213).

Desta forma, a pedagogia está presente nos diferentes e diversos modos de produzir conhecimento, indo para além das produções escolarizadas. Assim, devemos considerar que nesses processos também estão presentes relações de poder. Sendo assim, entendemos que os educadores precisam compreender essa dinâmica, pois:

Ignorando as formas culturais e sociais que são ao mesmo tempo consentidas pelos jovens e servem para capacitá-los ou incapacitá-los, os educadores correm o risco da cumplicidade no silêncio e na negação de seus alunos. Isso lamentavelmente ocorre devido à recusa dos educadores em reconhecer a importância daqueles locais e práticas sociais fora das escolas que moldam ativamente as experiências do aluno e através dos quais eles frequentemente definem e constroem seu sentido de identidade, política e cultura (Idem, p. 213).

Portanto, ao considerarmos a cultura como central para o currículo e a produção de conhecimento nesse intercâmbio cultural nos aproximamos do conceito de Currículo Cultural. Nesse contexto:

Currículo cultural diz respeito às representações de mundo, de sociedade, do eu, que a mídia e outras maquinarias produzem e colocam em circulação, o conjunto de saberes, valores, formas de ver e de conhecer que está sendo ensinado por elas (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.57).

Partindo desse sentido, ao ponderarmos sobre os códigos culturais presentes nos currículos escolares, tendo em vista que a educação de países do terceiro mundo, como o Brasil foi dominada pelos códigos culturais europeus e norte-americanos (BARBOSA, 1998), devemos procurar refletir sobre que representações a escola e o currículo querem produzir.

As experiências que trazem os códigos culturais da arte local, como as manifestações populares, tratadas de forma não folclorizada, apontam romper com os padrões culturais considerados hegemônicos e trazem a possibilidade de discutir sobre os diversos códigos culturais presentes em nossa sociedade.

Ao abordar este panorama, Neira (2018) destaca que “nessa perspectiva curricular, denominada ‘cultural’, a experiência escolar é um campo aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência de práticas corporais pertencentes aos vários setores sociais” (p.09). Dito isso, ratificamos que expressões culturais como o Samba de Coco, difundida como uma expressão da cultura popular do Nordeste deve estar presente na escola, no currículo.

Todas estas questões tecidas até aqui foram colocadas para apresentar nosso objetivo de pesquisa que consistiu em compreender o currículo cultural do Samba de Coco de Arcoverde no processo escolarizado da EREM Carlos Rios de Arcoverde.

Elencamos como objetivos específicos: identificar as formas de materialização do currículo cultural do Samba de Coco na escola; analisar a concepção de currículo presentes nesse contexto; analisar as aprendizagens mobilizadas pela manifestação cultural do Samba de Coco na escola e identificar a relação da escola com artistas de coco da cidade.

Os objetivos propostos pela pesquisa, tiveram como intuito possibilitar processos de (des)construção de reflexões a respeito da cultura local e do currículo cultural do Samba de Coco nesse processo de pedagogização na EREM Carlos Rios.

Essa discussão pareceu-se ser relevante para trazer outros pontos de vista e desta forma contribuir para o fortalecimento do diálogo entre escola e cultura local. Nesse processo, entendemos que “a educação poderia ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e apreciação da cultura local” (BARBOSA, 1998, p.13).

Para tanto, isso envolve refletir sobre as concepções de currículo, cultura e arte. Salientamos que essa preocupação com uma educação escolarizada que valorize os conhecimentos da cultura local, coloca sob a égide os valores de reflexão sobre diversidade cultural, nos abrindo possibilidades para romper padrões naturalizados em um movimento de reivindicação, de luta para (re)analisar o conhecimento, o currículo e os saberes.

Como afirma Giroux e Simon (2013), “a cultura popular representa não só um contraditório terreno de luta, mas também um importante espaço pedagógico em que são levantadas relevantes questões sobre os elementos que organizam a base da subjetividadee da experiência do aluno” (p. 110).

Nesse sentido, será a partir destas questões que a presente pesquisa pretendeu investigar e contribuir nas discussões educacionais, pensando na possibilidade de fomentar novos olhares para o contexto da cultura popular dos processos de formação de identidades, levando em consideração as raízes culturais, as resistências e as lutas corporificadas atravésda arte do Samba de Coco.

## Sondagem das pesquisas pré-existentes

Em busca de melhor compreender como a temática proposta pela pesquisa vem sendo estudada na academia, realizamos um levantamento na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em 2019. Esta aproximação com as pesquisas publicadas nos possibilitou refletir sobre nosso próprio objeto, identificar aproximações e distanciamentos, como também os tipos de procedimentos metodológicos que foram utilizados. Esses diversos modos de enxergar as manifestações culturais, não só a do Coco, traz oportunidades de questionar, conhecer, emergir novas hipóteses e nesse percurso fazer outras amarrações dessas linhas que conectam o conhecimento.

Esse momento de busca e leituras sobre as produções já existentes sobre o objeto de pesquisa, é valioso, como afirma Paraíso (2014):

Lemos com muita paciência os “ditos e escritos” sobre o nosso objeto para conhecer, mapear, mostrar o que já foi dito, pesquisado, significado, escrito, publicado, divulgado sobre o objeto que escolhemos para investigar. [...] Lemos demoradamente para sabermos o que já foi produzido sobre nosso objeto, para nos juntarmos e nos separarmos de ideias, perspectivas, temas, significados. Lemos para mostrarmos a diferença do que estamos produzindo e nos capacitarmos a buscar novas associações, estabelecer comparações e encontrar complementações (p. 37)

Assim, em conformidade ao nosso objetivo de compreender o currículo cultural do Samba de Coco de Arcoverde em processos escolarizados, optamos por utilizar para efeito da pesquisa os descritores: (1) Samba de Coco, (2) Currículo cultural e (3) Arte/educação.

Para o refinamento da pesquisa, procuramos os trabalhos publicados entre os anos de 2014 a 2018 e como nossos descritores são palavras compostas as utilizamos entre aspas para que não tivéssemos busca de resultados por cada palavra separadamente.

Quando realizamos a busca pelo descritor (1) “Samba de Coco”, encontramos apenas três trabalhos, com o descritor (2) “Currículo Cultural” encontramos nove trabalhos e com o descritor (3) “Arte/educação” localizamos 130 trabalhos.

Como forma de melhor aproximação com a nossa referida pesquisa, realizamos também buscas com a combinação dos descritores: “Currículo cultural” e “Samba de Coco”, “Currículo cultural” e “Arte/educação”, “Arte/educação” e “Samba de Coco” porém nenhum trabalho foi encontrado.

Diante desses achados, resolvemos então buscar também “arte/educação” e currículo ao invés de currículo cultural e com essa combinação de descritores encontramos 33 trabalhos.

A partir desses achados, utilizamos como procedimentos a leitura dos títulos e dos resumos e caso houvesse aproximação com nossa pesquisa à leitura completa do trabalho.

### **Detalhes sobre os resultados**

Destacamos alguns pontos dos trabalhos encontrados. Começando com os trabalhos encontrados com o descritor (1) “Samba de Coco”.

O trabalho mais recente é exatamente uma dissertação sobre o Samba de Coco de Arcoverde, intitulado: *Samba de coco de Arcoverde-PE: práticas e representações na construção de um patrimônio cultural (1980-2010)*, de Reginaldo Vilela de Lima, em 2018, pela Universidade Federal de Sergipe que apresenta como objetivo “compreender o Samba de Coco como expressão do patrimônio cultural imaterial de Arcoverde-PE, por meio de suas práticas e representações artístico-culturais, durante o período de 1980-2010”.

Este trabalho apresenta uma perspectiva mais histórica desse período, que não é o foco da nossa pesquisa, mas foi bem interessante para perceber os contextos que contribuíram para uma maior visibilidade do Coco em Arcoverde e os elementos dessa manifestação como patrimônio.

Como estratégia metodológica, foi utilizada a História Oral e fundamenta-se na História Cultural. Para a nossa pesquisa, esse trabalho serviu de fonte de consulta sobre as memórias do Samba de Coco e um ponto que nos aproxima é o de olhar a escola, como um espaço que pode contribuir para novas concepções culturais. Destacamos um trecho em que Reginaldo Lima diz:

A abertura da escola à cultura de seu território, a escolha de uma grade curricular que valorize a pluralidade e a diversidade cultural local e o intercâmbio da escola com produções e produtores de cultura na sociedade são alguns caminhos para unir educação e cultura (LIMA, 2018, p.83).

O trabalho *Territorialidade, saúde e meio ambiente: conexões, saberes e práticas em comunidades quilombolas de Sergipe*, é uma tese de Roberto dos

Santos Lacerda, pela Universidade Federal de Sergipe, em 2017, e tem como objetivo analisar como os saberes e práticas tradicionais de cuidado em saúde constroem territorialidades que contribuem para a conservação ambiental em comunidades quilombolas.

Com base em uma abordagem ecossistêmica humana, da abordagem transdisciplinar da descolonização e utilizando métodos etnográficos, o pesquisador identificou que entre os saberes e práticas que relacionam saúde e meio ambiente como plantas medicinais, rezas, também se encontra a dança do Samba de Coco.

É interessante observar as múltiplas possibilidades que o Coco e/ou outras manifestações populares podem ser estudadas. Destacamos um trecho da fala de Dona Josefa, líder da comunidade Sítio Alto, que diz: “*A dança é saúde, naquele tempo ninguém tomava remédio, tava nervoso, resolvia na roda, marido estava estranho com a esposa? Ia para roda. Estava interessado em alguém? Ia para a roda*” (LACERDA, 2017, p.155 grifo do autor). Nosso objetivo não é o da saúde, mas nos aproximamos da perspectiva da centralidade da cultura e ler sobre essa pesquisa nos possibilitou ampliar o olhar sobre Coco e território.

O terceiro trabalho, *Memória de um lugar: danças e festejos na produção do patrimônio em Mussuca e Laranjeiras/SE*, corresponde a uma dissertação de Rosane de Assis Barbosa, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro de 2014, em que apresenta como propósito estudar sobre as estratégias de produção e reprodução do patrimônio cultural através da Dança de São Gonçalo do Amarante, o Samba de Coco e o Samba de Pareia do povoado Mussuca, da cidade de Laranjeiras, no Estado de Sergipe. Foi realizado através de um estudo etnográfico com foco na política de patrimônio que aparece muito forte neste município. Para nosso estudo podemos salientar que existem aproximações entre as políticas curriculares e patrimoniais.

Em uma análise geral dos três trabalhos, podemos detectar que nenhum procurou fazer essa relação entre os conhecimentos da manifestação cultural e a escola. Assim, acreditamos que nossa pesquisa possa contribuir para novos olhares sobre as relações estabelecidas entre a manifestação cultural de um lugar e a educação formal, visto um currículo cultural.

Em seguida apresentaremos sobre o descritor (2) “Currículo cultural”, em que foram encontrados nove trabalhos.

No primeiro momento, a partir dos próprios títulos, detectamos que a maioria (seis) são da área de Educação Física. A partir dos resumos identificamos que todas as pesquisas são qualitativas e o currículo cultural foi estudado predominantemente em espaços escolarizados. O referencial teórico utilizado em vários trabalhos traz autores que também estamos utilizando como: Candau (2011), Neira (2018), Silva (2017) e aproximações com relação aos documentos submetidos à análise, por exemplo, o projeto político pedagógico da escola e documentos oficiais que direcionam a construção dos currículos escolares.

Essa aproximação com estes trabalhos nos mostrou que o currículo cultural tem sido explorado por outros pesquisadores no espaço escolarizado, assim como nós estamos fazendo, e que a nossa pesquisa conduz a elementos que podem contribuir com o campo da educação, da arte e da política.

Com relação ao descritor (3) “Arte/educação” no qual encontramos 130 trabalhos, por ser um número grande de pesquisas, optamos por realizar uma leitura a princípio apenas dos títulos, já que percebemos que boa parte estava direcionada ao ensino de Arte.

Entendemos que estes trabalhos são de bastante relevância as pesquisas no campo do ensino da Arte, mas para nosso objeto de estudo priorizamos por focar nos trabalhos que foram achados a partir da combinação dos descritores, entre “Arte/educação” e currículo, visto que poderiam ter maiores aproximações com a nossa pesquisa.

Com relação a esse levantamento, foram encontrados 33 trabalhos, 28 são dissertações e 5 são teses, destas cinco teses, quatro delas são da UNESP (Universidade Estadual Paulista) e essa instituição apresenta o maior número de trabalhos, pois além das quatro teses, existem mais seis dissertações.

Os trabalhos versam sobre a Educação Especial, Formação Docente, Ensino de Arte em diferentes linguagens, a utilização da Arte como recurso, o conhecimento em Arte para formação do sujeito. Também apareceram dois trabalhos que não fazem relação com a Arte, mas falam sobre documentos relacionados com currículo.

Com relação a esses trabalhos, gostaria de destacar dois deles, o primeiro intitulado: *Ilê Aiyê: interações entre arte, educação e cultura afro-brasileira*, dissertação de Daniele Santos Santana, de 2018, pela Universidade de Brasília, em

que traz um panorama do ensino de Arte no Brasil, destacando dentro do processo histórico do Brasil as tentativas de invisibilizar as culturas de matrizes indígenas e africanas no campo educacional, e pela relação entre o movimento cultural do Ilê Aiyê com instituições de ensino formal.

Essas questões se aproximam com questões de nossa pesquisa, visto que o Samba de Coco também é uma expressão cultural de origem afro-indígena e por queremos com um dos nossos objetivos, investigar a relação da escola com quem faz a arte do Samba deCoco.

Outro trabalho que queremos destacar é a dissertação *O ensino da arte na Escola Indígena Bororo Korogedo Paru da Aldeia Córrego Grande – MT*, de Elen Luci Prates, pela Universidade Federal de Mato Grosso, em 2016. Esta pesquisa a partir das noções de colonialidade e interculturalidade vai analisar os documentos relacionados ao currículo e a prática do ensino de Arte. A nossa pesquisa também trabalhou com a questão da interculturalidade.

Conforme as reflexões sobre as pesquisas encontradas, entendemos ser uma área que cabe mais investigações, debates, análise, ponderações e assim o estudo sobre o currículo cultural do Samba de Coco no espaço escolarizado pode trazer novos pontos de vista e contribuições para os estudos acadêmicos.

Para nossa investigação, sistematizamos nosso trabalho da seguinte forma: no primeiro capítulo explanamos a respeito da metodologia empregada; no segundo capítulo expomos nossa fundamentação teórica e no terceiro capítulo socializamos nossas análises.

## A Vida Tava Tão Boa

A vida tava tão boa, pra quê mandou me chamar  
 Eu tava no juazeiro, no sertão do ceará  
 (a vida tava tão boa, pra quê mandou me chamar)  
 Tava no crato, de crato para monteiro  
 De monteiro para o crato, e do crato pra juazeiro.  
 Depois do crato eu voltei para monteiro.  
 De monteiro para o crato, e do crato pra juazeiro.  
 (a vida tava tão boa, pra quê mandou me chamar)  
 Eu tinha só 13 anos, você pode acreditar  
 (a vida tava tão boa, pra quê mandou me chamar)  
 Tava no crato, de crato para monteiro  
 De monteiro para o crato, e do crato pra juazeiro.  
 Depois do crato eu voltei para monteiro.  
 De monteiro para o crato, e do crato pra juazeiro.  
 (a vida tava tão boa, pra quê mandou me chamar)  
 Quando minha mãe morreu, eu só pensava em chorar.  
 (a vida tava tão boa, pra quê mandou me chamar)  
 Tava no crato, de crato para monteiro  
 De monteiro para o crato, e do crato pra juazeiro.  
 Depois do crato eu voltei para monteiro.  
 De monteiro para o crato, e do crato pra juazeiro.  
 (a vida tava tão boa, pra quê mandou me chamar)  
 Parti para o juazeiro pensando em trabalhar.  
 (a vida tava tão boa, pra quê mandou me chamar)  
 Fiquei com a minha tia. na roça eu fui plantar.  
 (a vida tava tão boa, pra quê mandou me chamar)  
 Tava no crato, de crato para monteiro  
 De monteiro para o crato, e do crato pra juazeiro.  
 Depois do crato eu voltei para monteiro.  
 De monteiro para o crato, e do crato pra juazeiro.  
 (a vida tava tão boa, pra quê mandou me chamar)  
 Esse coco é todo meu, você pode acreditar.  
 (a vida tava tão boa, pra quê mandou me chamar)  
 Canto coco e canto roda para a moçada brincar.  
 (a vida tava tão boa, pra quê mandou me chamar)  
 Tava no crato, de crato para monteiro  
 De monteiro para o crato, e do crato pra juazeiro.  
 Depois do crato eu voltei para monteiro.  
 De monteiro para o crato, e do crato pra juazeiro.  
 (a vida tava tão boa, pra quê mandou me chamar)

## 2. RITMO INICIAL

A trajetória da pesquisa será explicada em nossa metodologia. “Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2016, p.14). Nesse processo, mostramos os caminhos e composições que foram necessárias para chegar ao nosso objetivo em compreender o currículo cultural do Samba deCoco de Arcoverde na escola.

Essas composições integram o ritmo dado a nossa pesquisa em cada etapa do percurso da investigação e que foi (re)elaborada conjuntamente, à medida que a própria pesquisa foi se delineando. O caminho para (re)estabelecer a direção a ser seguida, ocorreu aos poucos. Como diz Mirian Goldenberg (1997), “fazer uma pesquisa significa aprender a pôr ordem nas próprias ideias” (p.68).

### Coco de Roda

Esse percurso foi construído gradativamente. Para tal investigação, a abordagem qualitativa foi escolhida devido à especificidade do objeto: um objeto social que envolve tanto objetividades quanto subjetividades presentes nas relações estabelecidas socialmente, não podendo simplesmente ser quantificado. Ou seja, é necessária a compreensão das subjetividades e dos significados que as constituem. Isto justifica, então, a escolha dessa abordagem neste trabalho. Considerando o que frisa Minayo (2009):

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (p. 21).

A primeira fase da pesquisa foi a fase exploratória que “é o momento em que se tenta descobrir algo sobre o objeto de desejo [...]” (GOLDENBERG, 1997, p. 72), pois significa um importante momento para conhecer melhor a temática a ser pesquisada, que concepções epistemológicas estariam mais apropriadas para fazer uma leitura sobre a temática, bem como o que realmente era ou não viável a pesquisa.

No caso de nossa pesquisa, iniciamos a fase exploratória realizando o levantamento das pesquisas pré-existentes. “A revisão da literatura sumariza e analisa investigações anteriores sobre o mesmo problema” (BENTO, 2011, p.21). Não encontramos nenhuma pesquisa com o mesmo problema, mas encontramos trabalhos que se aproximam. Esse levantamento contribuiu para a pesquisa de textos e documentos que discutem as concepções teóricas abordadas em nosso trabalho passando a compor nosso referencial teórico.

Além das aproximações com documentos e textos, foi necessária uma aproximação também física, corporal, sensível com os artistas dos grupos de Samba de Coco e com alguns professores da cidade para manter um diálogo e conhecer os possíveis contextos do Samba de Coco nas escolas de Arcoverde.

Para melhor sistematização dessas informações, duas etapas de busca foram necessárias a primeira o levantamento das escolas da cidade de Arcoverde e a segunda identificar quais escolas desenvolveram algum trabalho sobre o Samba de Coco em 2018.

No levantamento das escolas da cidade de Arcoverde, identificamos que o universo era composto por 15 escolas estaduais sendo estas subdivididas em: 2 escolas integrais, 1 semi-integral, 1 escola técnica, 1 prisional e 10 regulares. E na rede municipal, existe um total de 26 escolas, 17 na área urbana, subdivididas em 2 creches, 2 integrais e 13 regulares; e na área rural são 9 regulares.

Para o levantamento das escolas que trabalharam com o Samba de Coco em 2018, utilizamos como filtro investigar as escolas que realizaram alguma parceria com os artistas, tendo em vista que gostaríamos de pesquisar também sobre essa articulação entre escola e artista.

Desta forma, realizamos junto aos três grupos mais antigos de Coco, Trupé, Irmãs Lopes e Raízes de Arcoverde, um levantamento das escolas que já haviam convidado para falar sobre o Samba de Coco. Na sondagem, conseguimos identificar junto aos grupos que 6 escolas municipais e 5 escolas estaduais os procuraram para realizar trabalhos nas escolas.

Após essa fase, chegamos a um dos momentos em que nos sentimos em uma encruzilhada, pois algumas incertezas colocavam em xeque a realização da própria pesquisa. Dado que apesar de sabermos que o Samba de Coco era vivenciado nas escolas e que existia a aproximação das escolas com os artistas, algumas perguntas nos inquietavam: como saberíamos quando e em qual escola o Samba

de Coco ocorreria novamente? E desse modo, como seria possível acompanhar esse processo e realizar a pesquisa se ele não está definido em nenhum lugar como conhecimento obrigatório? Mas como nos diz Costa (2007):

*Pesquisar é uma aventura; seja um bom detetive e esteja atento a suas intuições! Pistas, intuições, suspeitas, dúvidas merecem ser objeto de atenção, e não deveriam ser descartadas sem antes perscrutar cuidadosamente várias possibilidades de conectá-las com aquilo que se deixa investigar (grifos da autora, p.147).*

Essas incertezas nos deixaram a ponto de desistir da temática e cogitamos outros caminhos para a pesquisa, mas esse momento representou mais uma fase desse percurso que nos demandou mais esforços para encontrar novos passos e ritmos para esta dança.

Assim, seguindo cada nota, informação até então coletada, procuramos intensificar nossas conversas não só com os artistas do Samba de Coco, mas também com artistas de outras linguagens e educadores de diferentes escolas da cidade para tentarmos conhecer melhor esse cenário e, a partir desses novos passos investigativos, conseguimos identificar uma escola, a Escola Carlos Rios.

Para compreender a escolha da EREM Carlos Rios como o lócus da pesquisa, traremos alguns pontos e situações que justificam sua preferência para investigar nossos objetivos. Também traremos dados sobre a escola para que possamos contextualizar de que lugar é esse que o Samba de Coco vem sendo trabalhado.

Segundo relatos do Mestre Assis Calixto, professoras(es) da escola e artistas da cidade, a presença do Samba de Coco na Escola Estadual de Referência em Ensino Médio Carlos Rios (EREM Carlos Rios) existe desde a década de 1990, inicialmente com oficinas ministradas por Lula Calixto e com algumas apresentações. Como esta apresentação de Lula Calixto e o grupo Cordel do Fogo Encantado na Escola Carlos Rios em 1997<sup>4</sup>.

Atualmente, essa escola desenvolve um trabalho junto com o mestre de Samba de Coco seu Assis Calixto, e no ano de 2019 houve um café literário com sua participação, nas festividades juninas do mesmo ano e no desfile cívico a escola fez uma homenagem ao Mestre. Além disso, no momento da pesquisa, jovens da família Calixto e Gomes estudavam na referida escola. Assim, diante de todos esses achados sobre a EREM Carlos Rios, essa escola encaixou-se perfeitamente como

---

<sup>4</sup> <https://youtu.be/mm4HNddKAV8>

nosso par para dançar essa coreográfica pesquisa.

Essa escola existe desde 1961, está localizada na área central da cidade, e por sua localização, acolhe estudantes de todos os bairros da cidade. “É conhecida como pioneira em todas as atividades desenvolvidas hoje no campo pedagógico e nas atividades esportivas e culturais” (Projeto Político Pedagógico da Escola Carlos Rios, 2017).

Em 2008, Pernambuco adotou como política pública a Educação Integral/Semi-integral. Seguindo essa política de Estado, em 2013 a Escola Carlos Rios começou o seu processo de transição para uma escola semi-integral (carga horária de 35 h/a semanais), na qual os estudantes passam dois dias em tempo integral (segunda e quarta) e os outros três em apenas um turno.

Essa escola por existir há quase 60 anos é bem conhecida da cidade, arquitetonicamente é uma escola com estética diferenciada do padrão das escolas estaduais da cidade, bem conservada, com uma boa estrutura.

Possui uma área de 3.631m<sup>2</sup> de terreno, constituído pelo piso térreo e mais dois andares com 16 salas de aula, depósito de merenda, cozinha com banheiro, almoxarifado, sala de professores, auditório para 130 pessoas, laboratório de ciências, laboratório de informática, sala da coordenação, sala da direção, secretaria, quadra esportiva com banheiros, sala de educação física, biblioteca, sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), sala de dança, sala do grêmio, refeitório, laboratório de física/matemática, banheiros para os alunos, banheiros para os professores e pátio interno semicoberto.

A frente da escola é desenhada por pequenos arcos e um arco maior onde existe uma escada ampla, local que dá acesso ao portão de entrada da escola.

Ainda sem subir a escada ao lado direito fica o portão de entrada da quadra esportiva, o muro da quadra na parte externa em alguns momentos já esteve pintado com arte em grafite, a parte posterior da quadra fica ao lado de um pátio que é utilizado durante o período junino como local para o Polo alternativo, com apresentação de rock, rapper.

**Figura 14 - Fachada da Escola EREM Carlos Rios (1). 2020**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 15 - Fachada da Escola EREM Carlos Rios (2). 2020**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Mas voltando a entrada, ao subir a escada, passamos por um portão e logo em frente fica o refeitório, à direita a cozinha, dispensa e tem outro portão de acesso a quadra esportiva.

A esquerda um rol que dá acesso à escada para o primeiro andar, ainda à esquerda seguindo em frente existe um corredor com a sala da secretaria, em seguida a sala da direção, sala da coordenação, sala dos professores e banheiros.

Em frente às salas desse corredor, existe um espaço com plantas e arte na parede, praça/jardim dos protagonistas e acesso a rampa para o primeiro andar. Iremos trazer para melhor visualização as imagens de alguns espaços que compõem a escola:

**Figura 16 - Refeitório. 2020**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 17 - Mural na Praça/Jardim. 2020**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Passando o refeitório, há outro portão que dá acesso à esquerda, a uma escada para o primeiro andar, à direita banheiros e em frente um corredor, do lado esquerdo salas e o auditório, pátio semicoberto, do lado direito laboratório de Biologia, Química, depósito, pátio aberto para depósito.

No primeiro andar subindo pela rampa, do lado direito à sala de dança, sala do AEE, laboratório de informática, biblioteca, na frente da biblioteca um corredor amplo com duas salas de aula, em frente às salas, banheiros e escada de acesso ao segundo andar. Um pouco mais a frente, um pequeno corredor do lado direito e esquerdo das salas de aula. Subindo a escada para o segundo andar, em frente temos banheiros e ao lado um corredor com salas de aula.

**Figura 18 - Biblioteca. 2020**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

É uma escola de grande porte, com capacidade para até 2 mil estudantes e ao longo de sua história por muitos anos funcionou nos três turnos. No ano de 2019, estava atendendo 464 alunos, organizados em 12 turmas.

A escola está organizada da seguinte forma: uma equipe gestora com 5 pessoas Gestora, Assistente de gestão, Secretária, Educadora de Apoio e Analista educacional; 25 profissionais em várias funções (Serviços gerais, Cozinha, Intérprete de Libras, Biblioteca, Guarda patrimonial, Cuidadora, Sala AEE) e 15

professoras(es) com formação nas seguintes áreas: 4 em Língua Portuguesa, 2 em História, 4 em Biologia, 3 em Matemática, 1 em Geografia, 1 em Educação Física.

Aqui aproveitamos para destacar que não existe professor(a) com formação em Artes e tecemos como reflexão as seguintes perguntas: por que não há este profissional? O conhecimento sobre Arte é importante? Qual o interesse em não existir esse profissional? E, assim analisar o que nos diz as presenças e as ausências de profissionais para o currículo.

Essa entrada para reconhecimento da escola ocorreu mediante um contato inicial com a gestão escolar, agendamos uma visita para que pudéssemos explicar o que era a pesquisa e saber mais informações sobre os trabalhos da escola a respeito do Samba de Coco.

Quando visitamos a escola sondando a possibilidade de realizar a pesquisa na referida, fui bem recebida, já conhecia alguns profissionais. A coordenadora pedagógica conversou comigo, contou várias coisas sobre a escola, já se prontificou a ceder uma cópia do PPP do ano de 2017 e depois repassou os dos anos 2018 e 2019.

Quando conversando sobre o foco da pesquisa, todos logo citaram o nome de uma professora que sempre realizou atividades sobre o Samba de Coco nessa escola, contudo no início do ano letivo ela se aposentou. Na conversa, outros profissionais falavam com muito orgulho: “se você procura uma escola que trabalha sobre o Samba de Coco essa escola é o Carlos Rios!”, “Você veio pro lugar certo!”.

A gestora adjunta comentou sobre o projeto que seria vivenciado pelas turmas no mês de junho de cunho cultural e me convidou para conhecer. Tive acesso à pauta de organização da vivência do projeto, e estive na escola na culminância do projeto que foi com o Festival de quadrilhas das escolas de referência.

Prontamente, obtivemos a autorização para realização da pesquisa e posteriormente trouxemos o termo de consentimento, do uso de imagem e do nome da escola, para que a gestão assinasse, seguindo os procedimentos éticos da pesquisa<sup>5</sup>.

Após esse percurso para definir o lócus da pesquisa, tendo em vista a nossa temática de investigação, os fundamentos teóricos pautados nas discussões dos estudos culturais, fomos compreendendo o que nos diz Marisa Vorraber Costa

---

<sup>5</sup> o termo encontra-se em nossos anexos.

(2007) sobre esse caminho metodológico:

O processo metodológico é o de alquimia mesmo, resultando daí uma bricolagem diferenciada, estratégica e subvertedora das misturas homogêneas típicas da modernidade. Alquimia que rompe com as orientações metodológicas formalizadas na e pela academia (particularmente, nos cursos de pós-graduação), cuja direção costuma ser a das abordagens classificatórias, tão ao gosto de certas publicações sobre pesquisa educacional, em que cada método vem apresentado em estado puro (p.118).

Pensando nesse processo metodológico, sentindo a roda e o ritmo dos passos, percebemos que para responder aos nossos objetivos precisaríamos nos cercar de um conjunto de técnicas de coleta de dados.

### **Coco de Umbigada**

A coleta de dados faz parte da fase do trabalho de campo que “permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, e visa a estabelecer uma interação com os diferentes “atores” (pessoas com as quais vamos trabalhar) que fazem parte da realidade” (MINAYO, 2016, p.56).

Para essa aproximação com o campo e investigação dos nossos objetivos, utilizamos a (1) análise documental, (2) observação participante e (3) entrevista semiestruturada. Conforme Paraíso (2014):

Procedemos em nossas metodologias de modo a cavar/produzir/fabricar a articulação de saberes e a bricolagem de metodologias porque não temos uma única teoria a subsidiar nossos trabalhos e porque não temos um método a adotar. Usamos tudo aquilo que nos serve, que serve aos nossos estudos, que serve para nos informarmos sobre nosso objeto, para encontrarmos um caminho e as condições para que algo de novo seja produzido (p.33).

Destarte utilizamos para análise documental dois documentos: (1) a proposta curricular do ensino médio integral na área de linguagens e (2) o projeto político pedagógico da escola. O primeiro foi selecionado por dar a dimensão das concepções culturais no documento da rede estadual das escolas integrais e o segundo corresponde à realidade da escola pesquisada.

Como recurso para melhorar nossas análises dos documentos selecionados, procuramos conhecer mais sobre a política pública de Educação Integral do Governo de Pernambuco, a qual a escola EREM Carlos Rios está inserida. Através

de consulta a Gerência Regional de Educação de Arcoverde, tivemos acesso a alguns documentos que sistematizam essa política, a Matriz curricular que organiza a distribuição das disciplinas e da carga horária em cada ano do ensino médio, Roteiro de Orientações Pedagógicas para o ensino médio integral e a Proposta Curricular de Matemática e Linguagens.

Com relação à observação participante, como define Minayo ela é “como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica” (MINAYO, 2016, p.64).

Estivemos na escola para as observações em eventos e em dias cotidianos para que pudéssemos conhecer melhor a dinâmica da escola. Foram realizados em oito momentos e tiveram como finalidade ajudar a articular a compreensão entre o que está escrito nos documentos, a fala dos interlocutores e o vivido na escola.

Cada uma delas ofereceram registros de observação que congregam descrição das atividades e anotações que chamaram a atenção enquanto observadora. Entendemos que esses momentos de aproximações com campo e com os interlocutores da pesquisa nos ajudou a compor nossos processos investigativos.

O nosso terceiro instrumento de coleta de dados foi à entrevista. Na pesquisa qualitativa, a entrevista é uma das formas de coletas mais utilizadas. Sua utilização como nos diz Bauer e Gaskell (2002):

Fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (p.65).

Desta forma, esta técnica nos auxiliou para compreender as relações, os sentidos e as aprendizagens construídas entre os sujeitos, os saberes e os conhecimentos do currículo cultural do Samba de Coco dentro da escola.

Assim, como também nos afirma Minayo (2016), a entrevista “é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador e sempre dentro de uma finalidade” (MINAYO, 2016, p. 58).

Logo, tivemos sempre o cuidado de tentar ser esse espaço de conversa em que não existe o certo a ser respondido. As entrevistas ocorreram em sua maioria

na própria escola em diferentes espaços: sala dos/das professores/as, direção, coordenação, biblioteca, sala de aula. Os locais foram escolhidos pelos próprios entrevistados para que eles ficassem mais confortáveis e à vontade para conversar.

As entrevistas foram do tipo semiestruturada “que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (Idem, p.59). As perguntas foram direcionadas a partir de questões norteadoras construídas com base em cada um dos nossos objetivos e dos nossos interlocutores (questões em anexo), mas que não eram rígidas podendo sofrer alterações de acordo com cada entrevista.

Para esse processo, realizamos a aproximação com os interlocutores. Estive na escola em um dia de reunião pedagógica que ocorreu no dia 30 de julho de 2019, pois assim poderia conhecer todos/as professores(as). Foi uma tarde em que pude acompanhar como funcionam esses encontros, a pauta foi constituída por vários assuntos, frequência e participação dos/das estudantes, avaliações, organização escolar.

Ao final, pude conversar com os/as professores(as), falar sobre a pesquisa e nessa conversa identificamos as pessoas que desenvolvem ou participam mais ativamente de trabalhos sobre o Samba de Coco.

Pensando em fazer uma leitura dos nossos questionamentos considerando as relações construídas a partir da própria organização escolar que também traz visões e discursos de relações de poder, cultura e identidade para o currículo da escola elencamos como interlocutores da nossa pesquisa 3 pessoas da gestão, 5 professoras e professor, 2 pessoas em outra função e o mestre que faz parceria com a escola. A quantidade de interlocutores não se deu pela proporcionalidade do número de pessoas em cada função e sim pela aproximação com o foco da pesquisa, o Samba de Coco.

Segundo Bauer e Gaskel (2002), “à medida que a pesquisa qualitativa vai ganhando magnitude crítica, a seleção das entrevistas, dos textos e de outros materiais exige um tratamento mais sistemático comparável ao da pesquisa por levantamento” (p.53-54)

A escolha desses interlocutores foi pautada pelos nossos objetivos de pesquisa. Desta forma, a escolha dos professores/as ocorreu a partir da aproximação e/ou de trabalhos desenvolvidos sobre a temática e esta

identificação foi construída em diálogo com professores/as e gestão escolar. A escolha do mestre se deu pela presença constante do artista na escola.

Com relação aos nossos interlocutores, seguindo as orientações éticas da pesquisa de confidencialidade, eles foram identificados em nossas análises por nomes de músicas do Samba de Coco, são elas:

Menina eu vou dizer	Anda a roda	Andrelinha	A vida tava tão boa
Baiana	Abelha aripuá	Acauã	Seu Maia
Lampião	Acorda criança	Godê pavão	

O perfil dos nossos interlocutores encontra-se na faixa etária entre 50-60 anos 6 pessoas, entre 30-40 anos 2 pessoas, 40-50 anos 2 pessoas e entre 70-80 anos 1 pessoa. A formação inicial delas é em Língua Portuguesa, Matemática, História, Educação Física e Conhecimentos e Saberes da vida com os mais velhos.

Com relação às pessoas que atuam como professoras e professor em sala de aula desta escola, as disciplinas que lecionam são: Português, Artes, História, Matemática, Educação Física, Espanhol e Inglês. Quanto ao tempo de atuação na rede estadual, 6 pessoas estão a mais de 10 anos e 4 pessoas a mais de 20 anos. Desse tempo na Rede Estadual, estão na EREM Carlos Rios a menos de 5 anos apenas 2 pessoas, entre 5 e 15 anos a maioria delas 7 pessoas e uma atuou por mais de 20 anos.

Podemos perceber que nossos interlocutores são pessoas que trabalham na área da educação já a um bom tempo e conhecem bem a escola. São de várias áreas de conhecimento, favorecendo uma visão mais completa quanto aos nossos objetivos de pesquisa.

A partir da combinação das informações coletadas com o uso das técnicas de coletas descritas, iniciamos o caminho para a análise dos dados.

## **Coco**

A partir dos dados coletados, entramos na fase de análise, de busca pela compreensão em cada dado coletado e a pesquisa. Como nos diz Bauer e Gaskell:

O objetivo amplo da análise é procurar sentidos e compreensão. O que é realmente falado constitui os dados, mas a análise deve ir além da aceitação deste valor aparente. A procura é por temas com conteúdo

comum e pelas funções destes temas (2002, p.85).

A metodologia escolhida para a análise dos dados foi a análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo é um:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p.42).

Através da análise de conteúdo, procuramos fazer nossas inferências, deixando evidente que não temos a pretensão que nossos resultados sejam tidos como verdades. “A cartografia total de uma idéia ou problema vem se mostrando impossível. Parece que não existe a possibilidade de mapear todas as alternativas de configuração de um campo” (COSTA, 2007, p.147).

Para sistematização das análises, organizamos os documentos, os registros das observações, as transcrições das entrevistas e dentre as técnicas de análise optamos pela análise temática, fundamentada em Bardin (1977) em que: “fazer uma análise temática, consiste em descobrir os «núcleos de sentido» que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido (p.105)..

Realizamos leituras atentas observando as entrelinhas das informações. Em seguida, sistematizamos um quadro de análise a partir de temáticas com base nos objetivos da pesquisa, considerando os documentos, as entrevistas e as observações.

Assim, iniciamos nossas inferências, descrições e interpretações dos dados pautados em nossos referenciais teóricos que serão apresentados na próxima seção.

*Andelina*

Oh Andrelina, os teus olhos são azuis  
 Parece o azul do céu  
 Oh Andrelina, quando eu te vi de longe  
 Senti um cheiro de mel

Oh Andrelina, mandei fazer um vestido pra mulher  
 Sapato pro pé, duas carreira de botão, colchete, pressão  
 E eu pergunto a Dona Augusta  
 Se eu levo, se levo dois cravo branco na mão

Oh Andrelina, tu pensa que eu não te amo  
 Tais pensando muito errado  
 Oh Andrelina, quando eu te avistei  
 Eu fiquei apaixonado

Mandei fazer um vestido pra mulher  
 Sapato pro pé, duas carreira de botão, colchete, pressão  
 E eu pergunto a Dona Augusta  
 Se eu levo, se levo dois cravo branco na mão

Oh Andrelina, eu te quero e tu me quer  
 Isso é prova de amor  
 Oh Andrelina, vou me casar com você  
 Vamos morar em Moscou

Mandei fazer um vestido pra mulher  
 Sapato pro pé, duas carreira de botão, colchete, pressão  
 E eu pergunto a Dona Augusta  
 Se eu levo, se levo dois cravo branco na mão

Mandei fazer um vestido pra mulher  
 Sapato pro pé, duas carreira de botão, colchete, pressão  
 E eu pergunto a Dona Augusta  
 Se eu levo, se levo dois cravo branco na mão

(Composição: Assis Calixto)

### 3. COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA DA DANÇA

#### 3.1 Passo 1 da Dança: O currículo em cena

A temática do Samba de Coco pode ser estudada como vimos nas pesquisas anteriores sobre diversos contextos pela sua riqueza cultural e possibilidades de conexões. Mas, o contexto escolar é o espaço escolhido para esta pesquisa por considerar a escola como um importante espaço de disputa por transformações sociais e seus entrelaçamentos entre educação e cultura, como nos afirma Moreira e Candau (2003):

A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados (p.160).

Assim, quando decidimos que o lócus da pesquisa seria no contexto escolar, a temática sobre o currículo se fez necessária para que pudéssemos compreender esta manifestação nos processos escolarizados.

Para melhor discernimento, foi fundamental determo-nos aos estudos de currículo. Desta forma, iremos abordar as perspectivas que vêm pautando tais discussões, uma vez que os sentidos que o currículo produziu ao longo do tempo podem ser estudados a partir das teorias do currículo.

Mesmo existindo inúmeros trabalhos que tratam de forma aprofundada sobre as teorias do currículo, como em Silva (2017), Lopes e Macedo (2011), iremos ao longo desta seção transcorrer sobre alguns aspectos de forma que esse conhecimento irá nos ajudar a analisar os nossos achados da pesquisa.

Para situar o início dessa discussão, podemos dizer que o currículo passa a ser questionado, pesquisado e ganhar maior relevância no final do século XIX nos Estados Unidos, diante de um cenário de um pós-guerra, período de industrialização, crescente imigração no país e massificação da escolarização.

Diante das novas demandas sociais, políticas e econômicas passaram-se a questionar o papel da escola e de um currículo que atendesse as necessidades da nova concepção de sociedade com “características de ordem, racionalidade e eficiência” (SILVA e MOREIRA, 2013, p. 17).

Nesse contexto, as teorias tradicionais de currículo ganham destaque

evidenciando-se duas tendências: a de Bobbitt, pautada nos princípios da administração científica baseada em Taylor, onde é fundamental estabelecer padrões. A ideia central estava na organização e desenvolvimento do currículo (SILVA, 2017).

A escola aqui é vista como uma empresa que deve ser eficiente e desenvolver as habilidades primordiais para as demandas profissionais, com o objetivo de formar o trabalhador especializado. De acordo com Silva (2017), nessa “perspectiva que considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica” (p. 24).

Outro ponto relevante dessa concepção é a conexão entre currículo e avaliação. Era necessário desenvolver formas de medir e avaliar as habilidades, para verificar sua eficiência. Mesmo passando por outras concepções de currículo que iremos abordar, esse pensamento com relação às avaliações permanecem até hoje, como podemos ver nas avaliações internas, externas, a nível nacional e internacional. No Brasil, este pensamento pautou o modelo denominado de tecnicismo.

A outra tendência, segundo Silva (2017), foi formulada por John Dewey. Sendo considerada como uma tendência progressista, tinha como foco um currículo que levasse em consideração os interesses dos alunos que produzisse uma relação direta com a vida, com isso:

Ele achava importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens. Para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para a vida adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos (p.23).

É importante destacar que essa perspectiva no Brasil influenciou o escolanovismo (LOPES e MACEDO, 2011). Essas duas concepções aqui no país, o tecnicismo e o escolanovismo, provocaram mudanças no ensino e não foi diferente com o ensino de arte. Enquanto na primeira existe uma valorização da técnica, voltadas para o desenho, na segunda, ganha lugar o movimento da livre expressão, influenciada conjuntamente pela Semana de Arte Moderna de 1922.

Diante do exposto, podemos identificar que as teorias tradicionais têm como características colocar o currículo como neutro, desinteressado, científico, técnico, padronizado e em que a principal pergunta seria: como organizar os conteúdos?

Nos Estados Unidos com a reconceptualização do currículo e na Inglaterra com a Nova Sociologia da Educação (NSE), esses dois movimentos repercutem para se (re)pensar novos olhares na concepção de currículo, as chamadas teorias críticas e pós-críticas. Nesses países, tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra, as desigualdades, as questões com relação à justiça social foram pontos fundamentais para (re)discutir a respeito do currículo, deixando de ter apenas como foco a organização dos conteúdos, procedimentos e técnicas, e passando a suscitar outros questionamentos, dentre eles: por que determinado conteúdo e não outro?

Assim, os estudos sobre o currículo vêm aprofundando-se sob a perspectiva de diversas áreas, sociologia, filosofia, educação, e essas novas perspectivas têm mostrado que, para além das questões de planejamento educacional, o currículo é um espaço de disputa, de conflitos de interesses, onde entram em cena questões sociológicas, políticas e epistemológicas (SILVA e MOREIRA, 2013; LOPES e MACEDO, 2011).

Com as teorias críticas muda-se o foco, apoiados pelas ideias de Louis Althusser trazidas no livro *Aparelhos Ideológico de Estado*, escrito em 1971, que constrói relação entre educação e ideologia, vendo a escola como mantenedora da estrutura social, mas também por disseminar diferenciadamente a ideologia de acordo com cada classe social (SILVA, 2017).

Outros trabalhos contribuíram para esse momento, como os de Bowles e Gintis que correlaciona educação e produção, e nos trabalhos de Bourdieu e Passeron que trazem os conceitos de reprodução e capital cultural, porque “para Bourdieu e Passeron, a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida (Idem, p.34).

Essa concepção, centrada nos processos culturais, destaca o papel da escola em difundir e reproduzir a cultura do grupo dominante de forma a naturalizar essa cultura, sem trazer à tona as desigualdades de classe impressas nesses códigos culturais. Dessa forma, para Bourdieu e Passeron a escola assumiria o papel de reproduzir a cultura dominante. Dessa forma, percebemos que essa perspectiva acaba por dificultar as aprendizagens das crianças que não vivenciam no seu dia a dia esses códigos culturais (LOPES e MACEDO, 2011).

Assim, coloca-se em evidência que os conteúdos não são uma escolha simplória, estão impregnados de sentidos e significados. E por isso, precisamos refletir sobre: o que será ensinado? Como? Por quê? Quais interesses estão presentes nessas escolhas? O currículo está a favor de quem? Essas perguntas mostram-se necessárias para compreensão do que vem a ser o currículo e de seu papel na manutenção ou contestação das desigualdades.

Segundo Silva (2017), foi analisando estas questões, que estudiosos como: Henry Giroux, Michael Apple, Michael Young, Paulo Freire realçaram que a escola, bem como o currículo, estão diretamente ligados a questões de ideologia, poder, cultura, passando a ser um espaço de disputa, de divergência, entre aqueles que detêm o poder e aqueles que contestam estas relações.

É sob o ponto de vista desses questionamentos, das relações de poder presentes no currículo, como também das questões ideológicas e culturais, que a teoria crítica do currículo vem nos provocando a repensar o que viria a ser o currículo (APPLE, 2013, LOPES e MACEDO, 2011).

Nesse sentido, o currículo passa a ser não apenas um texto que sistematiza os conteúdos que devem ser ensinados nas escolas. Ele passa a ser um campo de disputa política, pois este tem, no dia a dia da escola, um papel fundamental nas formações de concepções de sujeito, de mundo e das identidades. Segundo Silva e Moreira (2013):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal –ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (SILVA e MOREIRA, 2013, p.14).

Para Michael Apple (2013), às discussões de uma análise crítica do currículo devem ser tratadas a partir do conceito de hegemonia. O autor mostra que o currículo tem relação com a reprodução social, mas que em sua constituição também existem oposições e resistências. Assim, o currículo é uma produção contínua, dentro desse campo de disputa, que envolve poder, ideologia, cultura e resistência. Podemos ver essa discussão presente nas obras de Paulo Freire aqui no Brasil, nos livros Educação como prática da liberdade (1999), Pedagogia do Oprimido (1996). São referências importantes, que mesmo não falando exatamente

sobre o currículo, contribuíram para esse movimento. Com relação à cultura, na perspectiva tradicional de currículo, existia um ideal de padronização, de cultura única e universal na tentativa de não visibilizar e/ou apagar as diferenças culturais existentes, seja por questões de raça, gênero, classe social.

A escola e o currículo no contexto tradicional do currículo cumpriam o papel de estar a serviço do Estado, como foco na tarefa de regular a sociedade (VEIGANETO, 2003).

Na perspectiva crítica de currículo, o conceito de cultura agora é um campo de disputa, diversa, heterogênea e plural, constituindo-se também como um espaço de luta. Desta forma, currículo e cultura são espaços de produção e funcionam ativamente na criação de identidades (SILVA e MOREIRA, 2013).

As concepções pós-críticas de currículo vão ampliar esse debate trazendo questões de gênero, raça, etnia, sexualidades, subjetividades, identidades, diferenças, multiculturalismo, discurso que também corroboram nas relações de poder, saber e identidade do currículo.

Veremos que com a inclusão dessas novas temáticas, segundo Silva e Moreira (2013, p.8-9): “a ênfase no conhecimento escolar desvia-se para a cultura e, como consequência, o objetivo central nas discussões passa a ser a compreensão das relações entre currículo, cultura e poder”. E nesse contexto, o poder com um sentido mais amplo, está por toda parte, e não apenas em um único lugar. Ele é capaz de transformar-se, mas não deixa de existir (SILVA, 2017).

Assim, as teorias pós-críticas de currículo são pautadas pelas ideias trazidas pelas discussões do pós-estruturalismo, baseado na centralidade das análises sobre a linguagem e o processo de significação. Além disso, são influenciadas pelas ideias do pós-modernismo. Coloca-se enquanto um movimento que questiona os fundamentos da modernidade, concepção de sujeito centrado, racional, autônomo; o cientificismo; as metanarrativas; a noção de progresso pautada no controle, dominação e exploração da natureza. Com isso, aflora-se outras reflexões desconfiando das certezas, até então naturalizadas; prefere o subjetivo, a mistura, o hibridismo; o sujeito descentrado, contraditório.

Importante salientar que em nossa pesquisa iremos adotar como base epistemológica as teorias críticas e pós-críticas de currículo com ênfase nos Estudos Culturais em Educação. No entanto, para situar nosso objeto de estudo, além de trazer para o debate a questão das teorias do currículo, precisamos evidenciar

aspectos relacionados à política educacional, especificamente no campo da arte/educação, que acabam por influenciar o trabalho desenvolvido nas escolas. Tendo em vista que temos como eixo estruturador a cultura em sua diversidade, a partir do contexto da arte do Samba de Coco, sua relação enquanto cultura da cidade de Arcoverde e seu diálogo com o contexto escolar, a forma como a cultura aparece na política educacional através do currículo e como enxergamos esses entrelaçamentos a partir dos Estudos Culturais.

### **3.2 Passo 2 da Dança: Educação e Cultura: contributos do campo dos Estudos Culturais**

Neste tópico, iremos falar sobre os Estudos Culturais, dos desdobramentos com relação às construções teóricas da noção de cultura e as transformações nos modos de vida, para formação do sujeito, das suas identidades. Acreditamos ser importante trabalhar com essa questão uma vez que as políticas educacionais, especificamente no campo da Arte e da educação, ressaltam a importância das culturas para o trabalho curricular na escola. Nesse sentido, para compreender a importância dos Estudos Culturais para o campo da educação, iremos tecer algumas reflexões.

Os Estudos Culturais de origem britânica, potencializaram as discussões dos estudos pós-críticos ao questionar a conceptualização de cultura que vinha sendo difundida desde 1950 aproximadamente, na qual a cultura era entendida como o que de “melhor” havia sido produzido no mundo. Essa concepção foi baseada nos escritos de Mathew Arnold, “num quadro teórico em que a cultura adjetivada de popular era sinônimo de desordem social e política, ao passo que cultura era o mesmo que harmonia e beleza” (COSTA, 2004, p.16).

A cultura de massa, popular, suburbana, baixa cultura, são algumas das denominações que esse pensamento criou, na qual estaria pautada pelo mau gosto, sem qualidade e era o exemplo da falta de cultura, produzida pela classe operária. A alta cultura, verdadeira, erudita, culta, esta era produzida por um grupo seleto de homens. Uma visão que coloca a cultura de forma hierarquizada, longe de ser democrática.

Os Estudos Culturais emergem procurando romper com as tendências de

enxergar a cultura apenas a partir de um único ponto de vista, mas compreendendo que existem váriase buscando também romper com os binarismos (COSTA, 2004).

As obras dos autores Richard Hoggart (1957) e Raymond Williams (1958) são identificadas como as precursoras dos Estudos Culturais e depois a obra de P. Thompson (1963). Estes autores em suas obras procuraram romper com a forma de enxergar o conceitode cultura (SILVA, 2017). Segundo Silva (2017), para Raymond William “a cultura deveria ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano” (p.131). Por essa ótica, não existiriam hierarquias entre as diversas culturas. Desta forma, os Estudos Culturais procuraram “repensar radicalmente a centralidade do “cultural” e a articulação entre os fatores materiais e culturais ou simbólicos na análise social. Este é o ponto de referência intelectual a partir do qual os “estudos culturais” se lançaram (HALL, 1997, p.32).

A partir desse novo olhar sobre a cultura e sua centralidade, os Estudos Culturais trazem novas reflexões sobre questões de poder, identidade, questões sociais e políticas (ANDRADE e COSTA, 2017). “Poderíamos dizer que o que aproxima as diversas manifestações dentro dos Estudos Culturais é uma guerra contra o cânone” (COSTA, 2004 p.14).

E pensar nesses novos pontos de vista articulados com a educação não foi algo tranquilo para os Estudos Culturais. A aproximação entre os Estudos Culturais e a educação existe desde seu início, mas no decorrer dos estudos culturais, a educação deixou de ter uma centralidade. Reflexões sobre essas aproximações têm sido pauta de debate entre os estudiosos, pois muitas vezes os temas eram próprios da educação sem que os Estudos Culturais trouxeram novas contribuições.

Contudo, novos olhares sobre o campo dos Estudos Culturais em educação têm possibilitado enxergar outras dimensões educativas, saindo das questões disciplinares, buscando outras formas de investigação, questionamentos (COSTA e WORTMANN, 2016).

De certa maneira, pode-se dizer que os Estudos Culturais em Educação constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica (COSTA; SILVEIRA; SOMMER 2003 p.54).

Assim, as pesquisas dos Estudos Culturais em educação vêm ampliando as

noções de educação, pedagogia, currículo, o debate sobre identidade, diferença, processos de subjetivação e enfatizando as ações pedagógicas em diferentes lugares e artefatos (COSTA e WORTMANN, 2016).

Também precisamos levar em consideração que diante das novas configurações planetárias com o advento da globalização, podemos considerar que houve uma revolução cultural, principalmente através das tecnologias, das mídias, gerando transformações na economia, conhecimento, informação e cultura. As barreiras de tempo e espaço foram deslocadas. Tudo que acontece pode ganhar uma dimensão global (HALL, 1997).

Um dos efeitos dessa discussão sobre a cultura está relacionado à sua homogeneização. “Entretanto, todos sabemos que as consequências desta revolução cultural global não são nem tão uniformes nem tão fáceis de ser previstas da forma como sugeremos “homogeneizadores” mais extremados” (Idem, p.18). Hall acredita que esta situação, na verdade, deverá criar identificações.

As mudanças culturais, com relação aos modos de vida das sociedades, em seu cotidiano, dão lugar a mudanças na própria cultura, o que Hall (1997) considera ser, deslocamentos da cultura. Assim, a cultura estaria presente “mediando” todas as relações, e estas são afetadas pelas mudanças que ocorrerem nas próprias culturas.

Desta forma, a compreensão sobre cultura a nível epistemológico também foi transformando-se a partir das novas concepções sobre a linguagem. A linguagem essa que está associada às representações ocupando um papel importante na construção dos significados. Pois “O significado surge, não das coisas em si — a “realidade” — mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos” (Idem, p.10).

Assim, deixa de ser vista apenas como descritora da “realidade”, mas como algo que a constrói. O próprio pensamento sobre a ciência passa a ser questionado, visto que ela também perpassa por uma construção social, onde a cultura mais uma vez irá mediar o campo do conhecimento.

Todas essas novas concepções sobre a cultura, seja a partir das mudanças nos modos de vida, como na própria construção do conhecimento, Hall chama de Virada Cultural, pois a cultura estaria colocada na centralidade dos processos. E nesse contexto:

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica do novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma “política cultural” (Idem, p.20).

Considerando essas mudanças, os Estudos Culturais também expandem o conceito de aprendizagens, ressaltando que a educação não é exclusiva de ambientes escolarizados, ela está presente em diversos espaços (ANDRADE e COSTA, 2017).

É importante destacar que nesses diferentes lugares e artefatos estão presentes também as lutas pelo poder. A educação “é inevitavelmente uma prática social” (BRANDÃO, 2007, p. 32). E a escola encontra-se como um desses territórios de tensões, de disputa.

E nesse sentido, não só a escola, mas também o currículo ganham maior relevância quando compreendido esse seu papel na dimensão das relações culturais e de poder.

Assim, para os Estudos Culturais, o currículo é um artefato cultural, pois se constrói dentro de um processo de construção social, tanto com relação a sua própria existência quanto aos conhecimentos que nele consta. E nessa dinâmica, os Estudos Culturais consideram relevantes os conhecimentos formais ou não como construtores do sujeito, suas subjetividades, suas identidades (SILVA, 2017).

Com relação à construção das identidades, esta vem sendo discutida pela teoria social, antes vista como estável, unificada e racional. Para Hall (2001), o centro essencial do eu era a identidade da pessoa. Essa seria a concepção de identidade do sujeito do iluminismo. A outra concepção é a do sujeito sociológico, na qual o indivíduo continua com seu núcleo interior, mas também é formado na relação com outras pessoas que seria a “interação” entre eu e a sociedade.

Na contemporaneidade, a concepção de identidade é a do sujeito pós-moderno, em que o indivíduo não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente. Para Hall (2001), ela é formada e transformada continuamente. Com a fragmentação do sujeito, emergem novas identidades, identidades contraditórias. E a emergência dessas novas identidades são pautadas pelas discussões sobre classe, gênero, sexualidade, etnia, raça, nacionalidade, as quais, segundo Hall (2001), têm provocado transformações pessoais e coletivas no sentido do próprio eu

e do seu lugar no mundo.

Todas essas transformações que vêm ocorrendo, têm gerado crises e conflitos. Contudo, é a partir das diferenças culturais que novas teias de relações estão sendo criadas. Segundo Bhabha (2013, p.261), “o objetivo da diferença cultural é rearticular a soma do conhecimento a partir da perspectiva da posição de significação da minoria, que resiste à totalização”.

Sendo assim, pensar a cultura local dentro do currículo escolar é tecer diálogo entre as diferenças culturais, pois muitas vezes as diferenças no espaço escolar são vistas como um problema entrando em choque com a cultura escolar de padronização (CANDAU, 2011).

Quando falamos do Samba de Coco essas diferenças foram sendo construídas por ser uma manifestação cultural, popular, de matriz afro-indígena, em que sua própria existência representa processos de resistência, tendo em vista o processo de colonização, de subalternização, inferiorização e tentativas de silenciamento das culturas desses povos.

Sendo assim compreendemos as diferenças na perspectiva intercultural a qual:

As diferenças são então concebidas como realidades sóciohistóricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação (Idem, p.246).

Nesse contexto, enxergamos a arte, nesse caso mais especificamente do Samba de Coco como caminho, brecha, de transpor, transformar, transgredir todos os sistemas de uniformização do ser, bem como de reconhecer e valorizar a cultura local, pois seja cantando, tocando, dançando, essas pessoas, através de seus corpos vem construindo sentidos e significados de resistência.

Pois, “a arte na educação contrapõe-se às supostas verdades educacionais e às mais suspeitas ainda certezas da escola” (BARBOSA, 2010, p. 12). E é nessa perspectiva de questionar a cultura, a arte, a educação que iremos investigar o Samba de Coco na escola.

### 3.3 Passo 3 da Dança: O Samba de Coco enquanto expressão do Currículo Cultural

Ao deslocar a cultura para centralidade das discussões sobre o currículo escolar, estabelecemos nesta sessão um diálogo com o campo do conhecimento referente à perspectiva do currículo cultural.

**Figura 19 - Evento “A Vapor” da Estação da Cultura. 2016**



Fonte: Arquivo pessoal da autora (Da esquerda para direita: Severina Lopes, Assis Calixto, Damião Calixto, Werner Lopes, Amanda Lopes)

Uma importante contribuição da relação entre os Estudos Culturais em educação é o conceito de pedagogias culturais que traz um olhar diferenciado ao observar outras questões pedagógicas para além das situações explícitas. As pedagogias culturais surgem da articulação entre pedagogia, cultura e educação, pois entendemos o processo de ensino aprendizagem como também um processo cultural (ANDRADE e COSTA, 2017).

Com base nessa perspectiva, jornais, filmes, revistas, brinquedos e propagandas são considerados artefatos culturais que expressam pedagogias culturais e que tem ações de aprendizagens na formação do sujeito e das suas identidades (ANDRADE e COSTA, 2017).

Segundo Neira (2018), o debate, o encontro e a produção de conhecimento a partir desse intercâmbio cultural, possibilita a construção de uma perspectiva de currículo cultural. No entanto, nesse processo de construção, visando ressignificar paradigmas, a escola precisa repensar a construção de seus conhecimentos, que muitas vezes esteve centrada na reprodução da cultura eurocêntrica.

Desse modo, concordamos com Candau (2011), ao afirmar que a escola pensando o processo de colonização dos latino-americanos teve um importante papel de propagar a cultura eurocêntrica de forma a se sobrepor às outras culturas, procurando homogeneizar e criar uma única cultura de um povo.

Ainda não conseguimos superar essa visão, por isso as diferenças culturais no espaço escolar continuam a ser vistas como um problema. Para tal processo, acreditamos na perspectiva curricular emergente de que é preciso redefinir epistemologias. Com isso, devemos ser críticos à cultura escolar de padronização, de formação do sujeito monocultural, e essa já vem sendo demanda para o campo da educação, uma vez que ao longo da história da educação, alguns movimentos vieram a se consolidar no sentido de romper com a perspectiva tradicional de escola e construção curricular.

Segundo Candau (2011), o primeiro movimento surgiu em meados do século XX, vindos do campo da psicologia que influenciou o movimento da Escola Nova e do ensino programado. A diferença, aqui, era colocada a partir de questões físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais. Essa perspectiva desempenhou contribuição importante por considerar o sujeito em sua individualidade. No entanto, sabemos que uma de suas limitações, seria não considerar questões sócio-históricas e culturais na compreensão dos processos educativos.

No campo da educação as teorias que analisam a educação pelo viés cultural, situam a questão da diferença, de modo articulado às discussões sobre identidade. Nesse contexto:

No espectro dessas teorias, identidade e diferença são inseparáveis, dependendo uma da outra, e compõem o eixo das principais discussões da atualidade preocupadas com justiça e igualdade. Nessa condição de mútua dependência, identidade e diferença são produzidas nas tramas da linguagem e da cultura, resultando de atos de fala, de enunciados linguísticos que as instituem (COSTA, 2008, p. 491).

Considerando estas questões, “ao longo de 1980 e 1990, onze países latino-americanos reconheceram em suas Constituições o caráter multiétnico, pluricultural e

multilíngue de suas sociedades” (CANDAU e RUSSO, 2010, p. 163).

Essas ações representam um importante passo para a formulação das políticas públicas. Assim, as políticas públicas em educação tiveram que (re)ver a questão das diferenças culturais em toda sua estrutura, dentre elas, o currículo. Para contemplar essas questões políticas públicas educacionais procuraram então inserir a perspectiva intercultural.

O conceito de interculturalidade surge na América Latina mais enfaticamente na educação indígena e podemos perceber que tem como base a geopolítica pautada na construção histórica permanentemente dos povos indígenas e negros (WALSH, 2019).

Vários sentidos sobre a interculturalidade foram surgindo. Em nossa pesquisa, adotaremos o conceito a partir dos estudos de Walsh (2019) que diz:

A interculturalidade indica uma política cultural e um pensamento oposicional, não simplesmente baseado no reconhecimento ou na inclusão, mas sim dirigido à transformação das estruturas sócio-históricas. Uma política e um pensamento que tendem à construção de uma proposta alternativa de civilização e sociedade; uma política a partir de e para a confrontação do poder, mas que também proponha outra lógica de incorporação. Uma lógica radicalmente distinta da orientada pelas políticas estatais de diversidade, que não busque a inclusão no Estado-nação, mas que, ao contrário, conceba uma construção alternativa de organização, sociedade, educação e governo, na qual a diferença não seja aditiva, mas constitutiva (p.18).

Dessa forma, a educação intercultural trabalha para romper fronteiras hegemônicas, criando um conhecimento *outro*, um pensamento *outro* para atuar orientando as questões política, social e cultural. Entretanto, o que tem se visto quanto à interculturalidade na educação é ela ser colocada em prática em forma de inclusão e ainda estereotipada e isso pode ser observado nos livros, nos currículos. Vemos também a sua deturpação pelo Estado, pois a política tem incorporado o discurso da interculturalidade, mas não no seu real sentido de transformação. Ela está permeada de contradições diante do contexto das políticas neoliberais que não tem interesses em mudanças estruturais e assim a interculturalidade tem apenas o caráter de inibir os conflitos (CANDAU e RUSSO, 2010; WALSH 2019). Sendo assim:

A perspectiva intercultural no âmbito educativo não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar. Trata-se, de modo especial, da perspectiva crítica, que consideramos ser a que melhor responde à problemática atual do

continente latino-americano, de uma abordagem que abarca diferentes âmbitos -ético, epistemológico e político -, orientada à construção de democracias em que justiça social e cultural sejam trabalhadas de modo articulado (CANDAU e RUSSO, 2010, p.167).

Assim, pensar um currículo que considere a perspectiva intercultural rompendo com os padrões hegemônicos e desvelando os processos de-coloniais, constitui um pensamento outro para o currículo e, com isso:

Trata-se de uma dinâmica fundamental para que sejamos capazes de desenvolver currículos que incorporem referentes de diferentes universos culturais, coerentes com a perspectiva intercultural. Nesta perspectiva, trabalhar o *cruzamento de culturas* presentes na escola constitui também uma exigência que lhe está intimamente associada (CANDAU, 2008, p.34 grifos da autora).

Por isso, a importância dos educadores perceberem as diversidades e diferenças culturais presentes na escola, bem como do trabalho a partir dessa realidade de forma a valorizar todas elas sem que haja preconceitos e discriminação. O que implica, segundo Moreira e Candau (2007), a ampliação do conhecimento escolar a partir da promoção dessas discussões. Assim:

O que estamos propondo é que se evidenciem, no currículo, a construção social e os rumos subsequentes dos conhecimentos, cujas raízes históricas e culturais tendem a ser usualmente “esquecidas”, o que faz com que costumam ser vistos como indiscutíveis, neutros, universais, intemporais. Trata-se de questionar a pretensa estabilidade e o caráter aistórico do conhecimento produzido no mundo ocidental, cuja hegemonia tem sido incontestável. Trata-se, mais uma vez, de caminhar na contramão do processo de transposição didática, durante o qual usualmente se costumam eliminar os vestígios da construção histórica dos saberes (Idem, p.36).

Assim, os conhecimentos tratados na escola devem se constituir como conhecimentos relevantes e de qualidade e qualidade aqui é entendida como ampliação do conhecimento, como condições de reflexão do contexto em que se encontram, como possibilidade de produção de mudanças e de crescimento do ser. Desse modo:

Conhecimentos totalmente descontextualizados, aparentemente “puros”, perdem suas inevitáveis conexões com o mundo social em que são construídos e funcionam. Conhecimentos totalmente descontextualizados não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais. Conhecimentos totalmente descontextualizados desfavorecem, assim, um ensino mais reflexivo e uma aprendizagem mais significativa (p. 08).

Vemos então, que conhecimentos advindos da cultura popular, como o Samba

de Coco, trazem em si conexões com o mundo social dos estudantes. Os educadores que se recusam a reconhecer a cultura popular como uma base importante de conhecimento, segundo Giroux (1999), passam a desvalorizar os alunos, recusando-se a trabalhar com o conhecimento que eles realmente têm.

Por isso, acreditamos que a escola e o currículo precisam se colocar à disposição de um trabalho que diminua as desigualdades que respeite as diferenças e que possibilite o fluxo desses conhecimentos.

### **3.4 Passo 4 da Dança: Diretrizes legais e o campo da Arte/educação**

Pensando nesse campo de disputa que é o currículo, trataremos nessa seção sobre a presença da arte na escola e no âmbito da política educacional, considerando os fundamentos da abordagem do ciclo de políticas de Ball, em que:

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006, p. 49).

Por estes aspectos, ao considerar que a produção das políticas pode ser analisada considerando um ciclo, sistematizada em contextos (contexto de influência, contexto do texto, contexto da prática, contexto de resultados/efeitos e o contexto da estratégia política), e em que cada contexto “apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (Idem, p. 50). Diante do exposto, compreendemos a política educacional dentro de uma teia de relações que interligam os contextos e que está sempre em movimento por estas disputas e suas relações de poder, pois:

As políticas existem dentro de contextos sociais, econômicos e políticos particulares e são carregados de valores; e que se por um lado eles permanecem predominantemente para preservar a atividade do Estado, por outro lado eles também interagem com as políticas de outros setores (isto é, eles têm consequências em outras áreas), seja intencionalmente ou não (BURTON, 2014, p.330).

Assim, para compreender os contextos das políticas educacionais, queremos situar alguns conceitos que são importantes para o campo da pesquisa. As políticas educacionais aqui pesquisadas estão vinculadas às políticas públicas, estas aqui

compreendidas como ação do Estado (AZEVEDO, 2011). E, nesse caso, o Estado corresponde ao “conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo” (HOFLING, 2001, p.31).

As ações do Estado voltadas para as políticas públicas educacionais junto às políticas sociais “São formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social” (Idem, p.31). Assim, estas políticas estão diretamente relacionadas à diminuição ou não das desigualdades.

O Estado, através das políticas públicas, tem uma aproximação maior ou menor com a diminuição das desigualdades a depender do tipo de governo que aqui é visto:

Como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (Idem, p.31).

Não iremos nos deter em falar sobre os tipos de governos, mas achamos importante ter noção dessas configurações que tem ação direta nas políticas públicas educacionais e nos currículos. Tendo em vista todas estas questões, pensar o Samba de Coco enquanto uma manifestação cultural e artística da cidade de Arcoverde, no contexto escolar, nos leva a fazer conexões com diferentes questões das políticas educacionais e do currículo.

Assim, nos parece relevante compreender como a disciplina de Artes vem se constituindo no campo escolarizado. Não que a expressão do Samba de Coco na escola esteja restritamente ligada a esta disciplina, mas por ela ser a que no currículo possa estar mais em evidência pelos conhecimentos sobre dança e música presentes na arte do Samba de Coco.

Isso implica identificar a importância da legislação no campo da Arte/educação para a configuração tanto das políticas das instituições como das práticas educativas. Tendo em vista que “os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política” (MAINARDES, 2006, p.52). Nesse contexto, podemos afirmar que a política vem influenciando não só a construção curricular no campo da Arte/educação, mas também o próprio campo vem sendo permeado por muitas

destas discussões.

Discussões essas, que podem ser de ordem epistemológica, pois se referem ao campo da produção do conhecimento e ao processo de seleção do que em Arte será ensinado na escola, como também na própria formulação da política educacional, uma vez que o campo da Arte/Educação têm precisando lutar por sua legitimidade na esfera federal, estadual e/ou até mesmo municipal. Lopes & Macedo (2011) inclusive salientam, que para Ball “a constituição e consolidação de disciplinas escolares no currículo envolvem disputas entre paradigmas disciplinares e no âmbito de um mesmo paradigma” (p. 250).

Desse modo, podemos dizer que mesmo identificando-se a existência da arte ao longo da história e de sua significância de conhecimento, o sentir e se expressar no mundo, mesmo assim sua presença no currículo escolar ainda é questionada. Por isso, o campo das diretrizes legais e da política educacional nos parece ser um terreno de legitimação do campo da Arte/educação e diversas leis contribuem para assegurar essa discussão no âmbito escolar.

A primeira lei brasileira que cita a Arte é a Lei 4.024 de 1961 no artigo 38 que trata da organização do ensino médio, no inciso IV, que propõe atividades complementares de iniciação artística. Podemos verificar que a arte aqui aparece não enquanto conteúdo, mas sim como atividade complementar e apenas no ensino médio.

Já a Lei 5.692 de 1971, no Art. 7º, trata sobre a inclusão de algumas disciplinas como obrigatórias no ensino fundamental e médio. A arte aparece agora com o nome de Educação Artística, obrigatória no ensino fundamental e médio, ampliando sua presença na escola. Contudo, seu ensino foi fragmentado e tinha como foco apenas as dimensões de técnicas e habilidades.

Fazendo um paralelo com a seção anterior, Fusari (2001) destaca que no Brasil a concepção de currículo presente nessa época na política educacional, era a visão tecnicista, e presente também na concepção do ensino de arte. Nesse contexto:

O ensino da arte do início do século XX estava essencialmente voltado para o domínio da técnica, da apreensão de códigos, conceitos e categorias, através de exercícios de reprodução, cabendo ao professor selecionar, em manuais e livros didáticos, os modelos a serem seguidos pelos alunos (RODRIGUES, 2013, p. 70).

Anos mais tarde, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBN) 9.394/96, a disciplina Artes aparece no parágrafo 2º do artigo 26 que afirma “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

No entanto, esse parágrafo sofreu modificações em 2010, 2016 e em 2017. Na formulação de 2016 com a Lei 13.278 que modificou o parágrafo 6º, do Art. 26 que tratava do ensino de música, ampliou-se para outras linguagens, ficando assim: “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. Desta forma, as quatro linguagens passam a compor os conteúdos da disciplina de Artes nas escolas. Porém, as formações dos educadores são específicas em cada uma dessas linguagens não existe uma formação em Artes. O texto político não respeita essas especificidades e gera dificuldades para o seu ensino nas escolas.

A última redação foi reformulada pela Lei 13.415 de 2017, ficando o referido parágrafo da seguinte forma: § 2º “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”. Além dessas leis, o governo federal elaborou documentos para sistematizar os conhecimentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s, 1997) que tinham como objetivo servir de referência para a elaboração dos currículos escolares.

Os parâmetros de Artes, diferente das outras áreas, foram sistematizados pelas linguagens (Artes Visuais, Teatro, Dança e Música) e não por ciclos, o que dificultou a sua execução nas escolas. Para seu ensino, direciona como proposta a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, sob a ótica dos eixos de contextualizar, fruir e fazer. Contudo, não faz referência a esta abordagem, nem a autora. Como diz Vieira (2006):

A proposta dos PCNs na área de Arte é ambiciosa e, até certo ponto, difícil de ser viabilizada na escola brasileira. Para a sua aplicação efetiva, seria necessário poder contar com recursos humanos com qualificação, o que implica desde a valorização da prática profissional até ações de formação continuada e acompanhamento pedagógico constante, além de recursos materiais que atendessem as necessidades da prática pedagógica em cada linguagem artística (p.193).

Seguindo essa linha, o Estado de Pernambuco, em 2009, elaborou as Orientações Teórico-Methodológicas (OTM’s) que tem como objetivo servir de

referenciais para as práticas de ensino. As OTM's de Arte foram construídas em dois documentos, um do 1º ao 9º ano e outro para o ensino médio (GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 2009).

Foram sistematizados levando em consideração as quatro linguagens segundo a LDBN: Artes Visuais, Teatro, Dança e Música. No seu texto introdutório, aborda-se as leis, os PCN's e em seguida para cada ano trata sobre as quatro linguagens.

Após as OTM's, em 2013, o Estado de Pernambuco elabora outro importante documento, os Parâmetros para a Educação Básica (GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 2013) e com ele os Parâmetros Curriculares de Arte Ensino Fundamental e Médio, do Ensino de Jovens e Adultos EJA (GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 2013).

O documento sistematiza as expectativas de aprendizagens de cada linguagem para cada ano. Além deles, existem os Parâmetros na Sala de Aula (GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 2013), e em conformidade aos Parâmetros é elaborado em 2015, o Currículo de Artes para o ensino fundamental anos iniciais, finais e ensino médio (GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 2015).

Todos esses documentos foram construídos dialogando com os PCN's e vão mostrando as tensões da política no campo da Arte/educação. Pois, assim como os PCN's, (re)elaboram o pensamento sobre o ensino de Artes; contudo, essa (re)elaboração não ocorre com relação à política sobre as especificidades das linguagens, permanecendo um único educador para realizar as aulas de Artes sobre as quatro linguagens.

Uma vez em que estes documentos não trazem uma definição sobre a formação do educador de Artes, o que vemos na maioria das vezes são professores de todas as áreas completando sua carga horária com aulas de Artes. O que pode potencializar o esvaziamento dos conteúdos (VIERIA, 2006), pois os educadores não possuem formação na área.

No ano de 2017, chega o mais recente documento para a formulação dos currículos escolares, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017) e, posteriormente, foi editada a BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Essa discussão sobre um currículo nacional como fala Apple (2013) não é uma discussão que vem ocorrendo apenas aqui no Brasil. O contexto sobre esta política apresentou e ainda apresenta muitos conflitos, mas a BNCC já é uma realidade

brasileira e ela enquanto uma política educacional:

É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p.07).

A BNCC se coloca como documento normativo que irá proporcionar a diminuição das desigualdades de conhecimento, visto que serão ofertados os mesmos conhecimentos, pois tem uma base comum e como nos diz Apple (2015):

Este é um ponto absolutamente crucial, especialmente em países como o Brasil, onde as lutas culturais sobre o que conta como “o” comum foram e continuam sendo poderosas e estão cada vez mais fundamentadas nas lutas por parte dos afro-brasileiros para que ganhem reconhecimento (p.629).

Além de comum, o documento traz a concepção de conhecimento *essencial*, o que nos suscita questionamentos quando tratamos das concepções de currículo. E podemos nos questionar: ao pensar nesses conhecimentos, eles são essenciais para quem? Sem dúvida essa é uma questão a considerar uma vez que a concepção de currículo e de construção de conhecimento nos revela uma concepção de formação.

Nesse sentido, concordamos com Frangella (2018), ao destacar que precisamos questionar, inclusive, a lógica de construção das aprendizagens que muitas vezes estão pautadas a partir de resultados de avaliações nacionais e internacionais, padronizando o conhecimento e o próprio sujeito. Esse sistema vem mercantilizando cada vez mais a educação pelo Estado que “este poder de guiar tem sido frequentemente embutido em coisas tais como normas, currículos e testes nacionais (APPLE, 2015, p.628)”. O que nos leva a perceber que:

Cada vez mais, as políticas sociais e educacionais estão sendo articuladas e legitimadas explicita, direta e, muitas vezes, exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade (BALL, 2004, p.1109).

Destarte, para essa competitividade alguns conhecimentos são mais relevantes que outros. Isso pode ser observado no processo de construção da Base, onde algumas disciplinas como a de Artes esteve na iminência de ser retirada do currículo.

O movimento de articulação social, através de entidades como a FAEB

(Federação de Arte-Educadores do Brasil), ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), ANDA (Associação Nacional de Pesquisadores em Dança), ABRACE (Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas) e a ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas), tiveram um importante papel para que o ensino da Arte permanecesse no currículo escolar no ensino fundamental (ConFAEB 01, 2016).

Essas organizações têm um papel importante nas discussões e nos tensionamentos das políticas em Arte/educação e diante do cenário atual das políticas, destacamos como diz Souza e Vidal (2019):

[...] os últimos anos foram potentes para a promoção de agendas conjuntas entre as associações, que lutam em diferentes campos e que já entendem que pautas comuns entre os atores envolvidos considerando as especificidades precisam ser debatidas e fortalecidas num conjunto e ações sistematizadas e profissionalmente constituídas (p. 13).

Considerando todas essas conexões e disputas, podemos perceber que “o fato de os textos serem produzidos em meio a negociações e acordos entre posições, por vezes contraditórias, redonda em *bricolagem* textual que torna o controle difuso (LOPES e MACEDO, 2011, p. 258 grifo das autoras)”.

Neste cenário de tensionamentos, vimos a homologação da BNCC em dezembro de 2017 do ensino infantil e fundamental anos iniciais e finais, e um ano depois a aprovação da BNCC do ensino médio.

Durante o ano de 2018, os Estados e Municípios precisaram conhecer a BNCC do ensino infantil e fundamental, como parte do processo de implementação da base e no ano de 2019 os tiveram como objetivo reformular seus currículos fundamentados a partir da BNCC, realizar formação continuada de professores para que em 2020 estes novos currículos fossem implementados.

O Estado de Pernambuco, através da Secretaria de Educação, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), realizou alguns encontros, seminários e reformulou o seu currículo tentando fazer um diálogo entre os Parâmetros de Pernambuco e a BNCC. O documento oficial foi aprovado pela comissão de educação em dezembro de 2018 (GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 2018).

Neste novo contexto da política educacional, juntamente com a discussão da BNCC, estava em pauta também a reforma do ensino médio. Orientada pela Lei nº

13.415/2017, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.400 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular (BRASIL, 2017).

Com essa reforma, as únicas disciplinas que constam no texto como obrigatórias nos três anos são Português e Matemática. Em 2019 e 2020, os estados estiveram em processo de estudo de como será ofertado o novo ensino médio, visto que na lei esta organização não foi muito bem definida. No entanto, pontuamos essa questão da BNCC para situar o cenário qual durante o processo de pesquisa as políticas estavam em movimentação, mas não iremos nos aprofundar sobre esse ponto.

Na BNCC do ensino fundamental e médio, o componente Artes está presente na área de linguagens, juntamente com Português, Educação Física, e nos anos finais, é incluído Inglês. O documento manteve a sistematização a partir das linguagens de Música, Dança, Teatro e Artes Visuais. Acrescenta ainda *Artes Integradas*, que tem como objeto de conhecimento Arte e tecnologia e Patrimônio Cultural.

Com relação ao currículo de Pernambuco, Artes Integradas foi diluído nas linguagens de Artes Visuais, Dança, Teatro e Música, pois não identifica que artes integradas seja um campo de conhecimento assim como as linguagens de dança, teatro, música e artes visuais. Isto implica dizer que a questão do Patrimônio Cultural, arte e tecnologia deverão perpassar pelas quatro linguagens do campo da arte e constar em todas as linguagens no currículo de Pernambuco (GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 2018).

Considerando a escola como esse espaço, esse território de disputa em que o currículo vem pautando importantes discussões no cenário atual das políticas educacionais, refletir sobre a articulação entre a Arte, a Cultura e a Educação parece-nos ser bem oportuna e significativa para compreender e agir em prol de que as mudanças educacionais, políticas, sociais possam existir.

*Barra da Saia*

Olhe o samba de coco Menina  
 venha pisar Cuidado na sua saia  
 Que o trupé vai começarPise o  
 coco com carinhoCuidado pra não  
 errar  
 É no batuque do pandeiroÉ no chiado  
 do ganzá Seu biu pegue esse surdo  
 Comece logo a tocar Cuidado na sua  
 saia  
 Que o trupé vai começar De frente  
 com a minha casaTem a sede pra  
 ensaiar Quem quiser dançar o coco

Agora pode chegar Cuidado na  
 sua saia Que o trupé vai começar  
 Vai ter ensaio de coco Mas aqui  
 não vou ficar Se tiver quinta que  
 vem Eu venho o coco brincar  
 Cuidado na sua saia Que o trupé  
 vai começarSó falta lula calixto  
 Pra animar o povão Olhe o  
 samba de cocoAgora preste  
 atenção Cuidado na sua saia  
 Se não vai virar balão

## 4. SAMBADA NA ESCOLA

Nesse momento, retomamos nossos objetivos da pesquisa para dialogar com nossa fundamentação teórica e os achados da pesquisa. Procuramos sistematizar nossas análises a partir do nosso objetivo geral em compreender o currículo cultural do Samba de Coco de Arcoverde no processo escolarizado e dos nossos objetivos específicos de: identificar as formas de materialização do currículo cultural do Samba de Coco na escola; analisar as concepções curriculares presentes no contexto investigado; analisar as aprendizagens mobilizadas pela manifestação cultural do Samba de Coco na escola e identificar a relação da escola com artistas de Coco da cidade.

Desta forma, estruturamos nossas análises em três tópicos: no (1) primeiro trataremos das concepções de currículo, o (2) segundo falaremos do currículo cultural e o (3) terceiro sobre as aprendizagens mobilizadas pela manifestação cultural do Samba de Coco na escola. Gostaríamos de explicar que o nosso objetivo direcionado a relação da escola com os artistas se encontra nos tópicos 2 e 3, pois avaliamos como pertencente a essas duas categorias.

Para cada um dos tópicos atribuímos o nome de um passo do Samba de Coco, representando os movimentos dessa sambada. Pacela é passo básico do Samba de Coco, executado com três batidas dos pés no chão de forma alternada com a última batida executada de, forma mais forte; Pergunta e Resposta, movimento realizado por dois dançarinos, onde um executa uma sequência de batidas com os pés e assim que termina o outro começa como um jogo de pergunta e resposta, uma conversa. Para tal, não existe uma sequência específica de movimento com os pés; Trupé, passo que tem sua base a partir da pacela e que vai acelerando a batida de forma que todas as batidas dos pés passam a ser fortes e rápidas.

Seguindo a dinâmica dos passos dessa dança, damos início a nossas análises. Gostaríamos de lembrar que nossos interlocutores foram nomeados com nomes das músicas de Samba de Coco que se encontram na página 50.

## 4.1 A Pacela

O primeiro ponto que iremos trazer, teve como foco compreender a dimensão curricular para investigar o contexto curricular em que o Samba de Coco aparece como um conhecimento. Para tal investigação, utilizamos os conhecimentos dos Estudos Culturais que compreende o currículo como um artefato cultural (SILVA, 2017).

Iniciamos a investigação analisando dois documentos: (1) a Proposta Curricular do Ensino Médio Integral e (2) o Projeto Político Pedagógico da escola. Assim, no primeiro documento, observamos o contexto da política no que tange a Rede Estadual e no segundo, o contexto da política com relação à unidade escolar, tendo em vista que os textos políticos representam a política (MAINARDES, 2006).

Conjuntamente a estes documentos, trouxemos questões das entrevistas que foram formuladas sobre o currículo como forma de dialogar o que dizem os documentos e o que pensam os interlocutores da escola observada. Os escritos da Proposta Curricular do Ensino Médio o definem como sendo:

Um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendizado. Não é um documento acabado. Está aberto a reformulações, reelaborações, adequações e reflexões contínuas. Estará sendo reconstruído e reorganizado em cada escola. (PERNAMBUCO, 2010, p.12)

Desta forma, a Proposta curricular do Ensino Médio aponta que as escolas poderão construir seus próprios currículos, podendo existir adaptações em cada unidade escolar. Em outra parte, ele sistematiza um currículo mínimo com competências e habilidades que devem ser atingidas por cada disciplina e inclusive define o bimestre em que deve ser trabalhada cada uma delas.

Essa forma de articulação do texto político com partes abertas a modificações e outras fechadas, corresponde a um estilo que, Mainardes aponta aos estudos de Ball e Bowe, pode servir para avaliar em que medida os educadores têm possibilidade de participar da construção da política educacional. “Um exemplo disso é a possibilidade do uso dos dois estilos num mesmo texto (a combinação de partes mais prescritivas e partes mais abertas)” (MAINARDES, 2006, p.50). Desta maneira, acreditamos que com esse estilo de texto existem possibilidades dos profissionais das escolas participarem da política educacional.

Com relação à participação da construção do texto, encontramos no

documento trechos que apontam a participação dos educadores em sua construção.

A Secretaria de Educação tem a satisfação de apresentar esta proposta Curricular da Secretaria Executiva de Educação Profissional cuja construção teve início em 2008 com a efetiva participação dos educadores das Escolas de Referência em Ensino Médio (PERNAMBUCO, 2010, p.07). Esta Proposta, a exemplo da primeira versão elaborada em 2008, também foi construída, debatida e enriquecida com contribuições de educadores de nossas escolas (Idem, p.08). Esta reelaboração foi feita por educadores das nossas escolas com ampla discussão, com mais de quinhentos educadores das escolas técnicas e de referência, em encontros periódicos realizados neste ano de 2010 (Idem, p.10).

Na entrevista, um dos nossos interlocutores mencionou sobre a construção da proposta curricular, confirmando as informações contidas no documento de que educadores participam da construção do documento e que ele permite aberturas para outros conhecimentos.

- [...] nós temos aí a proposta Estadual de 2011 que na minha opinião, já precisa ser mudada, precisa ser repensada, nós temos outras demandas, mas ela ainda de certa forma, abre (ênfase) brechas para discussões extras. Por exemplo a gente tem é(pausa) a nível de primeiroe segundo ano em História a uma inter-relação de conteúdos, e aí dentro dessa, dessa inter-relação, dessa conexão dos conteúdos, essa proposta que foi lançada e aí Arcoverde acho que participou foi a professora Socorro que é lá do EREMA (Abelha Aripuá).

Em outro trecho da Proposta, além de falar da participação dos educadores na construção do documento, fala sobre a possibilidade de cada escola poder adequar o seu currículo de acordo com sua realidade, quando diz:

Este documento construído pelos nossos educadores chegará a cada escola para assumir o colorido de cada uma delas, e assim contribuir com a incessante busca da melhoria da qualidade do ensino médio em nosso Estado (PERNAMBUCO, 2010, p.07).

Identificamos que existe na EREM Carlos Rios adaptações do currículo pelos educadores, criando um currículo próprio. Ao questionar se a escola tem um currículo próprioos interlocutores responderam o seguinte:

- [...] vinha o currículo da rede estadual e seguia ele colocando algumas adaptações do que a gente fazia na escola (Andrelina).
- Não. A gente a gente pega o conteúdo e tenta adaptá-lo a nossa realidade (Anda a Roda).

- É... Então, eles têm toda uma organização também é... Do currículo, qual é o perfil, né interdimensional... Uma coisa assim... Então, é... A gente faz essa discussão do currículo, né, dos conteúdos que a gente vai ministrar nas aulas de acordo também com o que esse programa sinaliza, quer mostrar pra gente (Baiana).
- Sim, agora dentro da escola não existe um currículo definido, o currículo formativo tá, um currículo real, o que nós temos (pausa) real não, formal. O que nós temos aqui é o real (Abelha Aripuá).

O que podemos perceber é que realmente existem adaptações, inclusive sobre o conhecimento do Samba de Coco, tendo em vista que não há nos textos o conhecimento específico do Samba de Coco. Mas, trataremos mais especificamente sobre essa questão no próximo tópico da análise. Contudo, percebemos que estas adaptações não são questões simples de serem executadas, pois a estrutura do sistema das escolas integrais influencia nas escolhas pedagógicas dos educadores. Conseguimos melhor compreender estas questões ao analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

No Projeto Político Pedagógico da EREM Carlos Rios ficou evidente o discurso por eficiência, índices e metas a partir da política educacional da Rede Estadual. Na Proposta curricular, encontramos o discurso de excelência, o que repercute no discurso do PPP. Conforme podemos ver nos trechos a seguir:

- Observando a Missão e a Visão, bem como os princípios que orientam este documento, vimos que esta Unidade Escolar, equipe gestora e funcionários, estão focados no que terá que atingir: os índices propostos pela SEE – Secretaria de Educação (PPP, 2019).
- Diante disso, a gestão precisa se organizar em parceria com a comunidade e desencadear ações para melhorar *ainda mais* os índices, minimizar a reprovação e a participação dos estudantes nas avaliações externas (PPP, 2019, grifo do autor).

Na entrevista com um interlocutor da equipe gestora, constatamos essas mesmas questões como podemos ver:

- Porque a gente trabalha tudo em cima de metas né, tem que atingir a meta, tem que atingir a meta e essa meta tem a questão de estar dentro do currículo e será que são vivenciadas? Porque eles são avaliados externamente com o SAEB, SAEPE [...] (Godê Pavão).
- [...] ela é monitorada, por o Foco. Foco educação que agora é assim on-line, tem os simulados que vem on-line que é para bater o conteúdo que tá no currículo, com o bimestre que tá acontecendo (Godê Pavão).

Desta forma, os conteúdos selecionados pela Proposta Curricular que vem

sistematizado por disciplina e por bimestre acabam reduzindo as possibilidades de adequações pelos educadores no currículo, pois estarão sendo monitorados os conteúdos. Assim, considerando estes contextos podemos verificar que a Proposta curricular da rede e o PPP apresentam aspectos de um currículo tradicional em que o modelo educacional está voltado para a economia do mercado, a qual foi norteadada pelos discursos de Bobbitt, onde a escola deveria funcionar como uma empresa ou:

Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados (SILVA, 2017, p. 22-23).

Essa perspectiva traz o modelo de Tyler que estabelece uma relação direta entre currículo e avaliação (LOPES e MACEDO, 2011, SILVA, 2017), sendo esta última voltada como forma de medir e avaliar as habilidades com ênfase nas questões técnicas, e verificar sua eficiência para o mercado de trabalho

O processo de avaliação institucional acontece tendo como referência o instrumento de autoavaliação sugerido no *Prêmio Nacional em Gestão Escolar* (PPP, 2019 grifo do autor). Este modelo influencia diretamente a prática da gestão escolar que está diretamente relacionada à organização escolar, essa forma de operar coaduna com o modelo do novo gerencialismo, que pode ser definido como:

O discurso do novo gerencialismo na educação enfatiza os propósitos instrumentais de escolarização – aumentando padrões e desempenhos conforme mensurados pela avaliação dos resultados, nível de frequência e destino dos egressos – e está frequentemente articulado a um vocabulário da empresa, excelência, qualidade e eficiência (GEWIRTZ e BALL, 2011, p.199).

É possível inferir que o discurso do novo gerencialismo está presente nesta escola considerando os pontos que encontrados nos documentos e as falas trazidas pela equipe gestora. Verificamos que esta prática não é algo pontual da mesma. Uma pesquisa recente com diretores escolares de cinco estados do país apresenta essa mesma preocupação de pautar a gestão com o objetivo de atingir metas de eficiência (OLIVEIRA, 2015).

A partir do discurso de eficiência, essa relacionada as avaliações nacionais e internacionais, a BNCC serve como instrumento de padronização do conhecimento, colocando o currículo a serviço dessas avaliações, desta forma o conhecimento não está em primeiro lugar e sim a obtenção de

resultados que mais uma vez voltamos para as concepções de currículo para com estes fins. Por trás está a formação do sujeito simplesmente para o mercado de trabalho, mas não para qualquer trabalho, e sim para trabalhos com menor valor de mercado (FRANGELLA, 2018, p. 166).

Esse discurso se materializa em práticas de verificações que têm como foco apenas os conhecimentos das disciplinas de Português e Matemática. O que reverbera em uma valorização destas duas disciplinas desvalorizando as demais. No documento da Matriz curricular das escolas integrais a qual distribui a carga horária das disciplinas, fica evidente o que estamos abordando.

**Figura 20 - Matriz Curricular do Ensino Médio Integrado**

**MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

BASE LEGAL	ÁREAS DO CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES	ANOS			CH		
				1º	2º	3º			
LEI FEDERAL Nº 9394/96; LEI FEDERAL Nº 13.415/2017; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4/2010; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2012; RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2011; PARECER CNE/CEB Nº 7/2010; PARECER CNE/CEB Nº 5/2011; PARECER CNE/CP Nº 15/2017.	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	6	6	6	720		
			EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	240		
			ARTE	2	1	1	160		
		MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA <sup>1</sup>	6	6	6	720		
			CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	QUÍMICA <sup>1</sup>	3	3	3	360	
		CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	FÍSICA <sup>1</sup>	3	4	4	440		
			BIOLOGIA <sup>1</sup>	3	3	3	360		
			CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	HISTÓRIA	2	2	2	240	
		CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	GEOGRAFIA	2	2	2	240		
			Filosofia	1	1	1	120		
			Sociologia	1	1	1	120		
		SUBTOTAL				31	31	31	3.720
		PARTE DIVERSIFICADA		LÍNGUA ESTRANGEIRA	2	2	2	240	
		SUBTOTAL				2	2	2	240
		ATIVIDADES COMPLEMENTARES		ESTUDO DIRIGIDO*	2	2	2	240	
		SUBTOTAL				2	2	2	240
		FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL**				10	10	10	1.200
TOTAL DA CARGA HORÁRIA				45	45	45	5.400		

Fonte: <http://200.238.101.22/docreader/docreader.aspx?bib=20180510&pasta=Maio\Dia%2010> Diário Oficial de Pernambuco. Acesso 28/10/2020

É altamente desproporcional a carga horária de Português e Matemática com relação às outras disciplinas. Com seis aulas semanais cada uma ao longo de todos os anos do ensino médio, enquanto boa parte das outras disciplinas tem apenas duas ou apenas uma aula, como a disciplina de Artes. Segundo Rodrigues (2013):

O desenvolvimento da disciplina Artes na escola formal se deu - e continua se dando - por meio de lutas políticas, nas quais são negociados sentidos, espaços, tempos e valores que se refletem fortemente nas práticas e nas

teorias do ensino de artes. Apesar das grandes conquistas dos arte-educadores, ainda há tensões e conflitos entre a arte e a educação. Na escola contemporânea, disciplinas como Matemática e Português, consideradas fundamentais no processo de escolarização, conseguem sustentar seu privilégio dentro do currículo, por exemplo, pela forma como são organizados os processos avaliativos em larga escala como a Prova Brasil (p. 79).

Podemos verificar dentro desse contexto exatamente a discussão sobre o poder dado a cada disciplina dentro do currículo, e que disciplinas como Artes e Educação Física são sempre colocadas como não merecedoras de valorização para formação dos estudantes. Nessa hierarquia, se supervalorizam as chamadas disciplinas científicas, secundarizando-se os saberes referentes às artes e ao corpo. Nessa hierarquia, separa-se a razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento da cultura (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 25).

Vemos a dimensão da Arte nessa concepção curricular, ao longo do ensino médio, ir perdendo espaço em detrimento dessa hierarquia apontada por Moreira e Candau. Fazendo-se necessário que os Arte/Educadores estejam frequentemente em uma luta política para que o ensino da Arte permaneça em nossos currículos escolares. O relato de Souza e Vidal (2019) aborda essa situação:

Nos últimos anos, a incidente ameaça pelo governo de dissolução e silenciamento das conquistas adquiridas no campo da Arte/Educação, muitas delas ocorridas por meio de alterações legislativas, decretadas por Medidas Provisórias (MP), tem tentado silenciar a obrigatoriedade do ensino da Arte na Educação Básica e fez com que a FAEB mobilizasse entidades representativas dos profissionais da Arte e da Arte/Educação (p.06).

Com esse panorama, conhecimentos como o do Samba de Coco também acabam tendo menos espaço e possibilidade para serem tratados na escola, e ainda é agravado com a falta de profissional com formação na área de Artes. Essas questões nos evidenciam que a política educacional não tem valorizado o campo da Arte nas escolas.

Como nos diz Ana Mae Barbosa (1998): “A falta de preparação de pessoal para ensinar artes é um problema crucial, levando-nos a confundir improvisação com criatividade.” (p.17), o que acaba desvalorizando o ensino de Artes pela superficialidade no ensino dos seus conteúdos, apontando a necessidade de (re)avaliar o ensino de Artes.

Essa estrutura de organização curricular nos mostra o quanto a política curricular é contraditória e que se encontra sempre em um jogo de disputa (SILVA,

2017). Nas disputas observadas em nossa pesquisa, no tocante à concepção curricular, a concepção tradicional do currículo é bastante forte, mas a EREM Carlos Rios aponta existir em suas práticas outras concepções. Como trazem os nossos interlocutores:

- O desenvolvimento crítico e social a partir dos textos que são trabalhados né, uma visão crítica do mundo. Não é somente a visão do conhecimento, conhecimento cognitivo, mas da visão ampliada para que ele tenha uma capacidade de interpretar o ambiente pelo menos em queele vive (Lampião).
- [...]ela é uma escola que por si só ela já pensa culturalmente (Abelha Aripuá).

O que percebemos com as falas dos nossos interlocutores é que a concepção crítica de currículo está presente nesta escola. Para lidar com as diferentes percepções sobre o currículo, apontamos para a importância e a necessidade de todos os educadores terem compreensão sobre a temática do currículo levando em conta o seu papel para a formação dos sujeitos e das estruturas sociais. Desta forma:

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagens e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que ele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição (SILVA, 2017, p.147).

Acreditamos que a compreensão sobre como opera o currículo, compreendendo-o como algo dinâmico que faz parte de uma construção social com elementos atuantes anível micro e macro que se comunicam e se influenciam, pode contribuir para os educadores se enxergarem como participante ativo do sistema.

Além de que as relações de poder presentes neste jogo estão em todas as dimensões e contextos do currículo. Como nos traz as teorias pós-críticas “O poder não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo. O poder está espalhado por toda a rede social” (Idem, p.148).

No currículo da escola Carlos Rios foi possível perceber como todo esse processo é permeado por tensionamentos desse sistema considerando a presença

da perspectiva tradicional de currículo de Bobbitt (SILVA, 2017) a partir do modelo de eficiência, encontrada nos documentos e a perspectiva crítica do currículo, através de ações dos educadores nas reflexões e resistência a um currículo fechado como aborda Giroux (SILVA, 2017).

A compreensão e participação do processo também repercutem na possibilidade de democratização dos conteúdos que são selecionados para compor o currículo para que possam ser levadas em consideração as diversas realidades das escolas.

Tendo em vista a autonomia de cada unidade escolar e considerando o contexto de cada uma delas, é necessário pensar um currículo escolar que atenda as necessidades daquele grupo. Ao nosso olhar, estes pontos nos são caros para pensar uma educação, que possa refletir o currículo baseada na interculturalidade e que assim possa atender as demandas das diversidades e das diferenças presentes na escola. Isso implica em dizer “que a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade” (VEIGA, 1998, p. 03).

Sabemos que essa luta é árdua ao levarmos em conta as relações de poder presentes para se manter o status quo e as forças de resistência a essas manutenções. Podemos assim afirmar que estas forças de resistência estão presentes no currículo da EREM Carlos Rios a partir das rupturas produzidas pela perspectiva crítica, o que possibilitou a inserção de conhecimentos como o Samba de Coco.

## **4.2 Pergunta e Resposta**

Para investigar as relações entre o currículo da EREM Carlos Rios e o currículo cultural do Samba de Coco, exploramos os documentos e as falas dos nossos interlocutores. Procuramos analisar a existência da cultura popular nos documentos, tendo como foco a proposta curricular da área de linguagens por conta da presença de Artes que está inserida nessa área junto com Língua Portuguesa, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Espanhola e como o Samba de Coco se tornou um

conhecimento do currículo dessa escola.

Na Proposta Curricular das escolas integrais, encontramos no programa anual das disciplinas, conteúdos, competências (C) e habilidades (H) que estavam diretamente ligadas ao trabalho com a cultura popular e com a cultura local. Esses achados, a nosso ver, são ganhos importantes para discutir a concepção de cultura dentro do currículo escolar. Pois, “O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 28). Sabemos que isso não garante as rupturas de um discurso homogeneizador e de hierarquização da cultura. Mas, a inclusão de diferentes culturas no currículo ao menos abre espaço para dialogar sobre as culturas. Esses espaços para a Cultura Popular foram encontrados nas disciplinas de Artes, Educação Física e em Língua Portuguesa. Observamos também que eles estão distribuídos por todos os anos do ensino médio.

No caso de Língua Portuguesa, mais especificamente em Literatura, existem conteúdos relacionados com Artes, mas não fala especificamente sobre a cultura popular ou local, contudo achamos pertinente trazer tendo em vista que na escola analisada existem trabalhos sobre o Samba de Coco nesta disciplina.

Assim, em Língua Portuguesa, para turmas de 1º, 2º e 3º ano no conteúdo de Literatura existem competências e habilidades que dialogam com as Artes. Como em:

- C23. Compreender a Arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade (PERNAMBUCO, 2010, p.51).
- H35. Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos artísticos (PERNAMBUCO, 2010, p.51).
- H44. Reconhecer diferentes funções da Arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais (PERNAMBUCO, 2010, p.51).

Mas é no conteúdo do 3º ano que estas competências e habilidades fazem relação com o regionalismo nordestino, aproximando-se das especificidades da cultura popular e da cultura local.

Em Educação Física, para as turmas de 2º e 3º ano, existe dentro do conteúdo Dança, as Danças Populares. Traremos uma competência e algumas habilidades sobre esse conteúdo:

- H4. Pesquisar sobre os tipos de dança populares, teatrais, de massa e eruditas, entendendo o significado de cada grupo pesquisado (PERNAMBUCO, 2010, p. 113).

- H5. Discutir sobre as concepções que agrupam as danças populares e eruditas (PERNAMBUCO, 2010, p.113).
- C2. Refletir sobre a Cultura Corporal contribuindo para os interesses das camadas populares, desenvolvendo fatores como solidariedade substituindo o individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com a apropriação, enfatizando a liberdade de expressão de movimentos (emancipação) (PERNAMBUCO, 2010, p.121).
- H2. Resgatar historicamente as danças populares, de salão e eruditas, seus valores estéticos, modismos, tabus e preconceitos (PERNAMBUCO, 2010, p.121).
- H3. Compreender os diferentes elementos coreográficos das danças populares, de salão e eruditas nos temas referenciais (corpo, espaço, energia e relação) (PERNAMBUCO, 2010, p.121).
- H4. Elaboração, organização de oficinas sobre danças populares, de salão e teatrais, de eventos culturais que contemplem diversos tipos de danças estudadas, apresentando-as (PERNAMBUCO, 2010, p.121).
- H1. Escolher formas de danças populares, de salão e teatrais, assim como elementos e instrumentos para construção coreográfica em grupos, no sentido de aprofundamento das vivências e estudos respeitando as características individuais de cada um (PERNAMBUCO, p. 123).

No caso da disciplina de Educação Física ao tratar a dança popular que está no documento com o Samba de Coco, encontramos competências e habilidades que ampliam as relações entre o documento e o currículo cultural do Samba de Coco, pensando a dança do Samba de Coco, enquanto linguagem corporal com seus sentidos, significados e valores.

Na disciplina de Artes, encontramos esse conhecimento para as turmas do 1º ano, primeiro no conteúdo Autorretrato com “RESGATE DA IDENTIDADE Conhecimento cultural do educando e do lugar onde vive” (PERNAMBUCO, 2010, p.131), trazendo como competência:

- C1. Reconhecer a importância das linguagens artísticas e estéticas como instrumento de participação política, social, cultural e cidadã do homem, compreendendo os fundamentos conceituais das artes visuais, cênicas, musicais, audiovisuais e corporais, como recursos de informação, comunicação, interpretação, necessários à formação da cidadania (PERNAMBUCO, 2010, p.131).

E ainda para as turmas de 1º ano, no conteúdo Dança traz vários estilos de dança e entre eles as Danças Populares, uma das habilidades desse conteúdo é:

- H 24. Compreender os aspectos multiculturais na dança local(etnicidade/universalidade) (PERNAMBUCO, 2010, p.145).

Na proposta de conteúdos em Artes, encontramos um número menor de conteúdos, competências e habilidades que trouxesse especificamente algo sobre a cultura popular ou a cultura local. O que nos parece ser algo que dificulta a inserção desse conteúdo, uma vez que os conteúdos são monitorados.

Com relação ao PPP da escola, dentro do plano de ação, no objetivo sobre “estabelecer um currículo adequado à realidade e desenvolvimento do estudante, dinamizando e investindo na qualidade do Ensino Médio” (PPP, 2019), existe a possibilidade de trabalhar com as danças populares, pois em uma das ações, encontramos que a escola pode:

- g) Vivenciar as disciplinas eletivas como iniciação à robótica, igualdade de direitos, orientação sexual e danças populares nos 1º anos do ensino médio conforme a nova Matriz Curricular/2017 (PPP, 2019).

Compreendemos que esta presença da cultura local e/ou da cultura popular nos documentos curriculares corresponde a um processo histórico de luta, contra o poder hegemônico cultural eurocêntrico para uma descolonização do currículo. Assim, vemos que “a introdução, nas políticas educacionais, de práticas que levem em conta a cultura, sobretudo a diversidade cultural, relaciona-se diretamente com as demandas sociais por direitos culturais” (MACHADO, 2011, p.102).

Identificamos que a luta exige uma vigilância constante e uma dessas foi expressa por um dos nossos interlocutores com relação à concepção de cultura presente na escola. Vejamos:

- A gente montou o bumba meu boi e os meninos disseram que a maior alegria deles foi no dia, que era em Agosto, tinha aquela história que eu batia muito com essa história de folclore. Enfim, era bem complicado, mas eles tinham uma semana e eu dizia que aquilo não era folclore, aquilo era a cultura da gente, não precisa só ser naquele dia específico, mas aí tinha toda uma estrutura de gestão, de apoio pedagógico. E aí a gente fazia porque era o momento também da gente sair da sala de aula e mostrar para a escola inteira (Andrelinha).

Esse relato demonstra que por muitas vezes a cultura popular e/ou de massa, se apresentam como algo a ser tolerado na escola, ainda vista como uma cultura inferior, quase como algo exótico (BARBOSA, 1998). Essa concepção de alta e baixa cultura, hierarquizando-a, é advento do conceito de cultura da modernidade, compreendida como única e universal (VEIGA-NETO, 2003). Infelizmente, essa concepção foi levada para educação escolarizada e ainda hoje existe.

Sabemos que “foi só nos anos 20 do século passado que começaram a surgir

rachaduras mais sérias no conceito moderno de Cultura” (VEIGA-NETO, 2003, p.11), e em que a cultura passa a ser o centro das discussões ao mostrar que todas as relações são mediadas por ela (HALL, 1997). A partir da centralidade da cultura é que o movimento dos Estudos Culturais procura romper com a visão “natural” de alta e baixa cultura (COSTA, 2004).

O que percebemos é que mesmo esta escola realizando trabalhos com a cultura popular procurando valorizar a cultura local, alguns profissionais ainda a veem de forma hierarquizada. Esses movimentos evidenciam tensões existentes nas discussões do entendimento do conceito de cultura para culturas no plural dentro da escola. Acreditamos que o movimento de (re)definir o conceito de cultura mostra-se:

Fortemente conectado à vasta crise da Modernidade. E, mais uma vez, é preciso lembrar que se trata de um deslocamento que se manifesta numa dimensão teórica, intelectual, mas que não se reduz a uma questão – nem somente, nem mesmo preferencialmente – epistemológica. Muito mais do que isso, tal deslocamento é inseparável de uma dimensão política em que atuam forças poderosas em busca pela imposição de significados e pela dominação material e simbólica (VEIGA-NETO, 2003, p.11).

Assim, discutir e ter compreensão das dimensões simbólicas e a luta pelo poder presentes na dimensão cultural pode ajudar a pensar os sentidos e significados de educação e de escola. Para isso, consideramos a cultura e a educação como indissociável (SILVA, 2017), pois entendemos que “o currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 28).

Desta forma, para tal deslocamento do conceito de cultura, enxergamos a presença desses conteúdos nos documentos como ganhos dessa luta e que favorece para que a escola pesquisada possa ter um currículo que trabalhe a cultura local e a cultura popular.

Constatamos que as ações com o Samba de Coco nesta escola vêm de uma construção histórica que se inicia na década de 1990 e, na atualidade, podemos observar que o Samba de Coco aparece como um conhecimento do currículo desta escola e está presente em diferentes disciplinas.

- É eu cheguei no Carlos Rios em 1989 e, em 1990, 1992 mais ou menos, eu sempre tive essa curiosidade porque (pausa) de reconhecer o outro, o aluno, né. E aí era impossível você ensinar a sua matéria vendo um aluno que tava lá sofrendo preconceito, que tava lá separado, mais longe do outro. E aí eu encontrei um amigo que era um amigo e também militante das questões dos estudos afros que foi Luiz Elói e aí junto com Luiz a gente começou a fazer algumas intervenções, no sentido de levar a cultura africana. E aí, a gente

levou Lula Calixto né, nós éramos amigos, Lula sempre foi meu amigo, eu o conhecia desde criança e aí Lula, ele entrou é 1992/1993 a gente começou a levá-lo pra essas conversas que a gente fazia né. Eu marcava com Luiz não era só no mês de novembro, era sempre que tenha uma necessidade (Andrelina).

O trecho da fala da educadora que é reconhecida como referência do trabalho com o Samba de Coco nesta escola, evidencia que a Arte foi levada para dentro da escola considerando a sua relevância no contexto cultural da cidade e pela intersecção com diferentes saberes.

Não estamos aqui definindo que o trabalho com o Samba de Coco na escola EREM Carlos Rios começou nesse momento, porém foi a partir do trabalho dessa professora que as pessoas que trabalham hoje na escola têm como referência.

- O colégio Carlos Rios, o Erem Carlos Rios ele através de Márcia Moura, não lembro bem o ano, mas foi ela que trouxe essa arte para a escola na pessoa de Luiz Calixto a muito... acho que em 1986, 1986 se não me engano, foi dado esse esse suporte a escola e ela trabalha, ela trabalhou durante toda a vida escolar dela aqui, todo tempo de docência dela com a educação. Mesmo sendo de matemática ela trabalhava nessa linha e a escola, é...(pausa) inserida nesse contexto (Lampião).

- O samba de coco é na cidade, mas está intimamente ligado aqui, porque a gente percebeu como é importante continuar esse processo, mesmo Márcia Moura aposentada, como é importante continuar (Seu Maia).

Ao observar o período em que ocorrem estas ações, percebemos que as atividades dentro da escola Carlos Rios coincidem com o período de retomada do Samba de Coco na cidade após a fase de poucas atividades em consequência da morte de Ivo Lopes.

Para melhor compreender essa iniciativa, procuramos então conhecer um pouco mais desse movimento inicial e tivemos acesso a um artigo de revista em que a professora na época escreveu para relatar a experiência na escola nos conferindo uma evidência importante do Samba de Coco como um conhecimento relevante para discussões dos processos de construção de identidades culturais dos estudantes.

Figura 21 - Artigo do relato de experiência, 1997.



Dança do coco trazida pelos africanos na segunda metade do século XVIII

## Escola promove resgate de cultura popular



• **MARIA MÁRCIA MOURA BRITO ANDRADE**  
Licenciada em Matemática.  
Professora da Escola Carlos Rios,  
Arcoverde/PE.

As manifestações culturais de um povo devem ser referendadas também no ambiente escolar. Elas são uma forma de fortalecimento, resistindo, assim, ao apelo banal da mídia que tenta padronizar o gosto musical, a maneira de vestir, pensar e ver determinados modismos como mais importantes, em detrimento de outros mais sólidos e verdadeiros, na vida real de determinadas pessoas.

Tendo a cultura popular aliada à comunidade com que trabalha-

mos e compreendendo que, através da música e da dança, educamos e sensibilizamos crianças e adolescentes envolvidos nesse processo, introduzimos o *samba de coco* ou *coco de roda*, como também é chamado na escola. De origem lusa e africana, o *coco* surgiu na fronteira de Alagoas com Pernambuco e se espalhou por todo o nordeste, recebendo nomes e coreografias diversos, em cada região. A primeira referência ao *coco* data de 1829, já como dança de ritmo vivo. Surgiu nos engenhos, espalhou-se pelo litoral, penetrou nos salões refinados, depois se retraiu e voltou para o povo. Há um mestre que

entoa canções, chamado de *tirador de coco* ou *coqueiro* e o refrão é respondido pelos dançarinos.

O mais simples dos *cocos* é o de roda. Parados numa roda, os dançarinos esperam que uma ou duas duplas, que estão ao centro, parem de sapatear, ao som de palmas e cantos, e transfiram seu posto, com umbigadas, para os que estão na roda.

Outros colegas professores, há alguns anos, trouxeram representantes do *coco* para ensinar a dança na escola. Nossa preocupação foi maior, pelo fato de o poder público não ter contribuído com o resgate dessa dança, de algum tempo para cá, e o *coco* ter ficado restrito apenas a uma família e a amigos ligados a ela, que preservavam a tradição, durante encontros festivos entre familiares.

Em nosso município – Arcoverde – o *coco* sempre teve presença marcante durante os festejos juninos. Um dos mestres, Ivo Lopes, falecido há 6 anos, ficou conhecido em toda a região pela quantidade de pessoas que reunia para dançar *coco*, num bairro próximo ao centro da cidade. Famoso, o *coco* de Ivo reunia políticos, gente importante e pessoas mais simples da comunidade, pelo fato de ser uma dança democrática da qual participam homens, mulheres e crianças, contagiados com a batida dos pés, o som do ganzá e os versos tirados pelo puxador.

Convidamos uma das figuras mais autênticas da cidade, seu Luiz Calixto, conhecido como *Lula do Coco* e ele veio para a nossa sala de aula falar para as crianças da primeira série sobre a origem do *coco*, o *coco* na cidade de Arcoverde e ensinar os cânticos e a batida da dança. Em círculo, as crianças ouviam atentamente e dançavam acompanhando seu Lula e respondendo com o refrão da música, depois dos versos que ele tirava.

Figura 22 - Artigo do relato de experiência, 1997

**RELATO DE EXPERIÊNCIAS**

Atualmente, o coco está ressurgindo e começou a se apresentar, ainda que timidamente, em alguns locais públicos, através da Fundarpe, órgão pertencente à Secretaria de Cultura do Estado de Pernambuco. Os dançadores receberam incentivos financeiros na forma de indumentárias (roupas, sapatos e chapéus) necessárias ao figurino e indispensáveis na coreografia.

Conhecendo, então, essa problemática e dispostos a tornar essa dança mais acessível aos alunos e à comunidade escolar, estamos formando um grupo de coco com as crianças da escola, tendo já realizado empolgantes apresentações durante os festejos juninos de 95 e 96. A idéia foi realizar, juntamente com as crianças, uma pesquisa mais densa, além do que já foi feito, confeccionar um painel com fotografias de épocas diferentes, produzir material escrito (textos produzidos pelas crianças) e apresentar todo esse material na FEPOCLART (Feira Popular de Conhecimentos e Artes) de nossa escola. Além da exposição oral e fotográfica, as crianças dançaram durante a feira, cantando os versos e convidando os visitantes



Seu Calixto, 52 anos, canta e dança o coco



Alunos e comunidade escolar dançaram o coco durante apresentações

para participarem da roda de coco.

Realizamos também, durante as pesquisas que antecederam a feira, que costuma acontecer em novembro, encontros com outros integrantes da caravana do coco que foram entrevistados pelas crianças e que mataram suas curiosidades. Levamos as crianças aos locais onde essa caravana fez apresentações.

**BIBLIOGRAFIA**

ANDRADE, Mário de. *Os cocos*. s.l.: s.n. 1964.

DANÇAS do Brasil. s.l.: Felicitas Gráfica Tupi. 1958.

DANÇAS populares do Brasil. s.l.; Rhodia, s.d.

JORNAL DO COMÉRCIO, Recife, 24 jan. 1995.

36 REVISTA DO PROFESSOR, Porto Alegre, 13 (49): 35-36, jan./mar. 1997

Fonte: Arquivo pessoal da autora

A experiência relatada pela educadora na escola Carlos Rios em seu trabalho da década de 1990 esboça preocupação com a cultura de padronização e o processo de globalização. A discussão sobre os impactos da globalização gerou muitas inquietações nas dimensões culturais, dentre elas a homogeneização das culturas e a perda das identidades.

Hoje esta consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper

com esta e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes (CANDAUI, 2008, p.15).

Assim, entendemos que a prática relatada pela professora procurou romper com esses padrões trazendo a cultura popular para dentro da escola se mostrando como uma ação importante para uma consciência plural de sujeitos e de mundo.

Observamos a partir do próprio título do relato de experiência “Escola promove resgate de cultura popular” que ao escrever sobre *resgate* nos remete ao sentido da própria palavra para algo que está desaparecendo ou desapareceu. Neste caso, inferimos sobre dois aspectos: um relacionado ao contexto histórico do Coco na cidade, de pouca atividade do Samba de Coco, o qual relatamos anteriormente e outro relacionado à cultura popular como a do Samba de Coco não fazer parte do currículo escolar como um conhecimento, pois ele está colocado como algo diferente, extra(ordinário) do currículo escolar.

A discussão sobre os sentidos e significados dos conhecimentos escolarizados passa por um processo de “desnaturalização dos fenômenos sociais – ou seja, tomá-los não como algo desde sempre dado, mas como algo historicamente construído – é um primeiro e necessário passo para intervir nesses fenômenos” (VEIGA-NETO, 2003, p. 7). Assim, refletir sobre tais questões é cada vez mais importante para se (re)pensar os currículos escolares.

Desta forma, o trabalho proposto se configura como uma forma de desconstruir e reconstruir os conhecimentos dentro da escola desenhando novos caminhos para a articulação entre Educação, Cultura e Arte.

Para analisar o currículo cultural do Samba de Coco na EREM Carlos Rios, nos dias de hoje foi importante conhecer a entrada do Samba de Coco na escola, pois isso nos ajudou a entender os fundamentos do trabalho que vem ocorrendo.

O primeiro fundamento que identificamos foi a atenção dos educadores em procurar valorizar os conhecimentos e saberes dos estudantes. Pois, muitos jovens das famílias tradicionais do Coco estudaram e ainda estudam nesta escola. Isso nos aponta sobre a relevância da atuação da/do educador(a) para a experiência de valorizar o conhecimento dos estudantes. “Os educadores que se recusam a reconhecer a cultura popular como uma base importante de conhecimento frequentemente desvalorizam os alunos, recusando-se a trabalhar com o conhecimento que eles realmente têm” (GIROUX, 1999, p.213).

No ano de 2019, durante nossa pesquisa estavam estudando três jovens da

família Calixto e Gomes. A presença dessas pessoas mostrou-se no olhar da gestão e das professoras e do professor como um dos motivos para trabalhar o Samba de Coco na escola Carlos Rios.

- Por que também, a escola sempre teve alunos que são do Samba de Coco, que são familiares né. Eu acredito que todo o pessoal de Lula Calixto, de seu Assis Calixto estudaram nessa escola (A vida tava tão boa).

- Primeiros anos eu trabalho uma disciplina também muito legal que é Projeto de Vida e aí também eu trago a dimensão do Samba de Coco para dentro do Projeto de Vida né, principalmente porque alunos nossos aqui Ana Paula são a descendência dos Sambas de Coco. Então a gente mostra o quanto Samba de Coco é também um projeto de vida dessas famílias e como esses meninos estão se vendo como (pausa), descendentes não, responsáveis por levar essa tradição para frente, inclusive se manter através dessa tradição, desta cultura (Abelha Aripuá).

- Como é bom você ser reconhecido por aquilo que você faz, por aquilo que você ama e nós temos muito menino do samba de coco aqui, certo. Então é a valorização do ser humano mesmo, da nossa cultura, como é que eu vou trabalhar cultura do outro, se eu não conheço a minha? Então eu acho que isso faz a diferença aqui na escola, nesse sentido, eles se sentem gente (Seu Maia).

Ao trazer o olhar para os diferentes conhecimentos e saberes dos estudantes, entendemos existir com essa ação uma contribuição desse trabalho para que haja um cruzamento e um fluxo maior da diversidade cultural. Destacamos a importância dos educadores em trabalhar a partir dessa realidade de forma a valorizar todas elas, sem que haja preconceitos e discriminação, possibilitando construção de conhecimentos de forma significativa e contextualizada a partir da realidade dos próprios estudantes que neste caso também são artistas. Assim, “a ruptura do daltonismo cultural e da visão monocultural da dinâmica escolar é um processo pessoal e coletivo que exige desconstruir e desnaturalizar estereótipos e “verdades” que impregnam e configuram a cultura escolar e a cultura da escola” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 32).

Pensar essas rupturas culturais é significativo para abordar a Arte do Samba de Coco na escola, por esse conhecimento não corresponder muitas vezes ao estereótipo de Arte que deve ser ensinado na escola. Esse olhar para com a cultura é uma forma de colocar-se contra uma hegemonia do conhecimento, da colonialidade do saber e de uma perspectiva decolonial (Walsh, 2019).

O segundo fundamento que identificamos foi o processo de construção desse conhecimento dentro da escola, sempre pautado na relação com os próprios artistas, nesse caso tanto os artistas que são estudantes da escola, como os mestres e mestra.

Vimos que desde a década de 1990, a professora convida os/as artistas para ensinar o Samba de Coco para falar questões sobre identidade, questões raciais e étnicas na escola.

Procuramos então em nossas entrevistas saber dos nossos interlocutores sobre o papel dos/das artistas em suas aulas e encontramos diferentes compreensões entre educadores e gestão. Traremos primeiro a visão das professoras e do professor

- Sim. A gente fez uma pesquisa. Fomos, fizemos uma aula passeio até a sede e na sede o próprio mestre Assis foi que nos deu toda a informação, depois nós fomos até o Samba de Coco das irmãs Severina Lopes, quando o colégio fez uma homenagem em 2016 eram os 100 anos do Coco das irmãs Lopes e a gente fez também uma aula passeio lá uma, uma pesquisa a respeito da história, porque cem anos? Quando começou? Quem começou? e também com o mestre Calixto, né Assis Calixto que foi um dos nossos homenageados esse ano no desfile cívico de 11 de setembro então para chegar até esse momento, foi feito palestras, foi feito visitas, ele vinha e os alunos também (Lampião).

- Sim. Nada melhor do que trazer um conteúdo com os sujeitos desse conteúdo, com as pessoas que realmente vivem nessa história né. É muito fácil eu chegar aqui e falar sobre Ivo Lopes, mas é melhor eu pegar uma neta de dona Severina Lopes, um sobrinho neto de Ivo, trazer ele para cá e colocar para ele (ênfase) falar o quê para ele é ser da família Lopes né. Melhor do que eu falar sobre Lula, é trazer Luizinho Calixto que estuda aqui para falar sobre essa construção. Então a gente tem essa ligação e a gente acredita que, melhor do que a gente falar, é esse sujeito falar, e esse sujeito nos dizer o que foi ou como foi. Evita até de cometer algumas negligências né, algumas negligências históricas ou epistemológicas (Abelha Aripuá)

Identificamos aqui uma preocupação com o trato desse conhecimento dentro das aulas dos educadores de forma que os estudantes tenham essa aproximação embasada nas construções das interpretações dos próprios sujeitos dessa arte, com aportes desse conhecimento a partir de um pertencimento histórico, de subjetividades, de sentidos e significados. Assim,

É importante promover processos educacionais que permitam que identifiquemos e desconstruamos nossas suposições, em geral implícitas, que não nos permitem uma aproximação aberta e empática à realidade dos "outros". E também favoreçamos este processo em nossas salas de aula (CANDAU, 2008, p.31).

Dessa maneira, compreendemos que a prática dos educadores tratando dessa temática de forma direta com os artistas promove uma experiência educacional mais significativa, pois o educador cocria com o artista um espaço para que os próprios autores desta história possam contá-la.

Acreditamos que a construção do conhecimento sobre o Samba de Coco juntamente com os/as Artistas trouxe um diferencial no trabalho desenvolvido pela

EREM Carlos Rios trazendo um modo próprio para a pedagogização do currículo cultural do Samba de Coco. Essa concepção de uma experiência mais significativa e da importância da fala realizada pelo próprio artista, também é trazida pelo mestre:

- Eu acho que era muito interessante a gente fazer isso também. Por que aí fica mais rico, fica enraizado, o próprio artista vai falar (Acorda Criança).

- Bom, eu falo da minha época que eu comecei e da (pausa) do título da cidade né [...] (Acorda Criança).

Identificamos aqui o reconhecimento também do Mestre para com o trabalho proposto pela escola. O que reforça nosso entendimento de como a cooperação entre educadora/educador e artistas trouxe elementos significativos para que o Samba de Coco fosse tratado no currículo escolar como um conhecimento importante.

Pensar sobre essas experiências dentro da escola também nos leva a analisar que para a pedagogização do currículo cultural do Samba de Coco ocorrem processos de tradução, de recontextualização. Como o Samba de Coco é uma expressão cultural vivenciada nas casas, nas ruas, ao ser tratada dentro do contexto escolar, precisa ser recontextualizada, contudo esse processo exige um cuidado de não descontextualizar o conhecimento. Como nos diz Moreira e Candau (2007):

Não há como inserir, nas salas de aula e nas escolas, os saberes e as práticas tal como funcionam em seus contextos de origem. Para se tornarem conhecimentos escolares, os conhecimentos de referência sofrem uma descontextualização e, a seguir, um processo de recontextualização. A atividade escolar, portanto, supõe uma certa ruptura com as atividades próprias dos campos de referência (p. 07).

Ao tratar dos saberes do Samba de Coco fora de seu contexto de origem, a escola precisa ter o cuidado de não perder seu sentido. Nesse aspecto, compreendemos que um dos principais fatores para a recontextualização do conhecimento da EREM Carlos Rios se deu ao tratar o currículo cultural do Samba de Coco com a participação dos/as artistas.

- Nossa cultura é muito valiosa, não tem dinheiro que pague. Agora é preciso que o pessoal saiba, conheça, tenha conhecimento para poder participar né. Que começando, se eu não conheço uma coisa, tem que ir a primeira vez pra eu conhecer né, se devo ficar participando ou não (Acorda Criança).

As colocações do mestre apontam para suas contribuições no processo da recontextualização do Samba de Coco na escola quando busca levar seu

conhecimento aos estudantes a partir da raiz da sua Arte e estimular o interesse das pessoas. Ele leva a sua experiência vivencial, carregando as marcas dessa história por todo o seu corpo, o que contribui para o contexto de origem do Samba de Coco se faça presente pela sua presença e seus ensinamentos.

Com relação à gestão escolar sobre a presença do artista, não existe uma compreensão prática, objetiva, mas reconhece a sua importância para várias gestões e as respostas apresentaram uma conotação relacionada à afetividade com a arte do Samba de Coco e pelas pessoas que a fazem. Como podemos observar nas falas abaixo:

- Olhe, olhe eu vou dizer uma coisa, isso vem de tão longe, desde os primórdios da escola acredito eu. E quando Paulo Sampaio era gestor ele já trazia para aqui, todas as pessoas que tinham essa influência do Samba de Coco. Viu ele já trazia para aqui essa influência. Então passou Paulo, passou outros gestores e a gente sempre trabalhando com essa questão das pessoas que fazem o Samba de Coco aqui de Arcoverde (Acauã).

- Eu digo muito que seu Assis é um amigo da escola. Porque assim, nunca a gente precisou dele para chamar e ele dizer que não podia vir, em nenhum dos projetos. Pode ser São João, é folclore, todos. Qualquer um deles, a gente chamou, ele chega junto, independente do financeiro (Godê Pavão).

Nessa última fala, percebemos que não existe uma política voltada para trabalhos que tragam os artistas para dentro da escola e que possa construir um diálogo com a cultura e arte local.

Ainda sobre a afetividade foi uma conotação encontrada em todos os interlocutores com relação à forma de aproximação da escola com os artistas. Vista como uma relação caracterizada por um sentimento de amizade entre os artistas e os educadores. Desta forma, o convite para vir à escola participar das atividades ocorre geralmente de maneira informal. Como veremos nos relatos a seguir:

- É de muita intimidade. Eu, a gente se sente íntima, eles são como é que se diz? É como se fossem uma parte lá fora da família escolar, da comunidade escolar aqui dentro. Realmente, eles vivenciam a comunidade escolar, aqui dentro, é como se tivesse uma ligação muito íntima com a escola (Seu Maia).

- esse processo ele é muito (ênfase) sabe amistoso, assim ele é muito decamaradagem, ele é muito de por exemplo, seu Assis Calixto né mestre, ele tá sempre aqui na escola, sempre aqui com a gente. [...] eles estão sempre presentes e a parceria é tão boa, sabe tão positiva que às vezes até eu imagino, poxa! Nós somos ou muito abençoados aí pelo Divino ou nós somos muito covardes (risos). Porque vem de graça e bom grado (ênfase) sabe, é bem pela amizade mesmo, por tá junto (Abelha Aripuá).

- A partir do momento que a professora desenvolve um projeto ligado a isso eles começam a trazer o pessoal outras pessoas além dos alunos e aí tem essa interação. É também o momento que eles vêm para divulgar o trabalho deles e a escola também vê como um

momento muito bom pra socializar esse trabalho deles com o geral da escola né que esses alunos lógico, estão em turmas específicas, mas aí existe a socialização com toda escola. Então é um momento participativo, onde eles divulgam o trabalho e a escola que fica conhecendo isso, eu acredito que é bem proveitoso para ambos os lados (A vida tava tão boa).

Nesta última fala, a colocação sobre essa relação entre escola e artista como algo bom para a escola, para a Arte, bem como para os artistas é algo bastante pertinente para que possamos entender que essa relação transita não apenas em troca de afetos, mas que existem outras dimensões.

Nesse aspecto, permeiam outras trocas, como nos diz Giroux (1999): “o popular tem uma forma dual de atuar: ele serve como um referente semântico e ideológico para marcar o lugar de uma pessoa na história e também realiza uma experiência de prazer, afeto e corporalidade” (p.219). Observamos ainda essa questão em outra fala, a seguir:

- Aí eu vou (risos) lá, eles convida quando é pra festa pra eu ir fazer umas músicas junto com eles e participar da festa das escola e... (pausa) chegando lá pronto tá feito a festa né, junto com os alunos. As vezes vou pra pra as salas de aula também, dá palestra né, explicar, eles faz pergunta, eu respondo alguma coisa interessante sobre o Coco (Acorda Criança).

Na fala do artista, ele expõe esse lugar do Samba de Coco na escola que transita enquanto conhecimento epistêmico e como diversão, prazer. Entendemos que ter esses espaços é importante para Arte, bem como visualizamos que a existência e manutenção desses espaços na escola representa “O principal elo de ligação do currículo à sociedade faz-se através da cultura” (PACHECO, 2005, p.69).

Ainda dentro desse movimento, ao analisar a presença da Arte e do artista, observamos que existem diferentes contextos para a sua presença, bem como na relação dos educadores com o artista, os processos de cocriação ocorrem de maneiras diferentes.

Acreditamos que isso se dá tendo em vista que as iniciativas que ocorrem por ambas às partes não são unidirecionais, dado que não é uma relação em que apenas a escola propõe essa construção, pois o artista também propõe. Situação que foi exposta pelo mestre quando diz: “Onde me chama eu tô indo e quando não chama eu chego lá, sem ser convidado mesmo(risos)” (Acorda Criança).

Assim, a construção do trabalho ocorre passando por diferentes maneiras, transitando por esse movimento entre escola e artistas. Nos trechos abaixo, nossos interlocutores trazem como ocorre à elaboração do trabalho.

- Não. Chega lá... planejo na hora (pausa), sou apresentado para os alunos e aí eu converso com eles (pausa) quando né em festa eu...(pausa) a gente já... (pausa) aí eu converso com o pessoal, os professores pra... que eles sempre divulga, convida mais pra cantar né, quando é na festa (Acorda Criança).

- Então a gente tinha pontualmente um encontro onde eu levava sempre (pausa) é os artistas populares principalmente pra sala de aula. A gente sempre teve esse diálogo, a gente preparava esse ambiente, eu falava desse artista, falava dessa... e do fazer e levava ele para ter contato com os alunos (Andrelinha).

- Eu lembro que foi...(pausa) na primeira escola que eu tive (pausa) que eu... lá na escola Carlos Rios foi a de Márcia né. E Márcia Moura, eu fui lá, ela me apresentou para os alunos, a respeito do meu trabalho, de Lula, falou muito sobre Lula e que eu ia dar, ficar dando continuidade ao trabalho que ele fazia lá, entendeu? E ela explicando pra eles e também falando sobre o (pausa) a satisfação que eu tinha de estar lá fazendo um trabalho que ele fazia né. E ela me mostrou lá uma sala, que tinha feito só pra Coco né, para o Coco, tinha a sala de Lula Calixto lá. Tinha não, tem né (Acorda Criança).

- Então Lula é impressionante como ele tinha essa coisa pedagógica, ele pensava muito nesse ensinar né, nesse transformar e ele sempre pensava, porque assim a gente no mês de junho que era as festas juninas e Agosto, Setembro que era aniversário da escola a gente sempre teve os grupos, a gente sempre montava uma coreografia e aquele grupo que era geralmente aquela turma que passava o ano aprendendo. Tinha uma preocupação não era um dançar por dançar, nós dançávamos porque tinha um sentido né, porque nós aprendíamos. Então com Lula a gente fazia esse planejamento e com seu Assis é incrível (Andrelinha).

Como verificamos nas falas do mestre e da educadora, este planejamento pode ser mais espontâneo ou partir de algo mais sistematizado. A construção dessa dinâmica parece ter fortalecido a relação da escola com o artista e do artista com a escola, respeitando e delineando formas outras de produzir conhecimento, possibilitando momentos de conhecimento sobre a formação das identidades culturais, pessoais e coletivas atravessada por diversos sujeitos. (CANDAU, 2008)

Foi possível encontrar que as implicações desses trabalhos são reconhecidas por todos os nossos interlocutores como algo diferencial da escola que traz um resultado positivo para a escola e para os/as artistas. Como poderemos observar nos relatos abaixo:

- Eu acho, acho que valoriza, acho que é bom para eles, é bom para escola. Valoriza, faz com que os alunos percebam que a cultura, a arte não é tão longe, como está no livro didático só. Mas tem aqui a coisa local, né (Menina eu vou dizer).

- Eu acredito que quando a gente mostra quem é ele, tá. Primeiro se você falou sobre a arte, falou sobre como ela é constituída, mas aí eu trago para esse aluno ver essa pessoa, para ele poder conhecer, senti-loné, faz toda diferença. Faz toda diferença, porque se cria muito mais do que do que uma aprendizagem do ponto de vista só intelectual, mas cria-se uma aprendizagem afetiva e a aprendizagem não sabe, sentida de verdade. Então, eu... a presença deles, faz toda a diferença na aprendizagem ou na construção do respeito a essas culturas, a essas manifestações (Abelha Aripuá).

- Eu acho que se a escola não fosse da forma como ela é, a gente não teria avançado tanto como a gente avançou. É, o pessoal, quando teve uma reunião com o pessoal do setor

pedagógico da secretaria de educação, eu disse: a gente pode ter caído em resultados externos, que a gente ia bem mesmo, mas uma coisa vocês podem ter certeza, a gente tem melhorado com humano. [...]Eu acho que isso, com essa significação, com essa sim(pausa), com esse sentido que se dá a eles e a importância que se dá a todo o processo e a humanização mesmo, de trazer olhe, é gente (risos), é gente importante, pode vir pode chegar, e faz essa diferença. Sem o Samba de Coco e sem outras ações também que se faz na escola, sem essa acolhida e sem essa valorização a gente não teria (Seu Maia).

- É, eu acredito que o nosso diferencial aqui da escola em vivenciar isso, é por conta da proximidade com a realidade né. Aí aqui se vive uma coisa bem presente, o artista tá na escola, os outros conhecem e percebem. Que enquanto que nas demais escolas isso não vai acontecer assim com tanta ênfase né, com tanta naturalidade. Talvez a gente tenha tido o privilégio, a Escola Carlos Rios, todo mundo que passou por ela, todos os alunos que passaram pela Escola Carlos Rios tiveram a oportunidade de ter esse contato material né, com os artistas, com os professores que divulgam isso, que trabalham muito isso. E eu acho que é enriquecedor para o currículo de todo mundo que passou aqui, de sair com essa bagagem né e ter tido a perspectiva ou ter tido a realidade, ter vivido, ter conhecido todo mundo. Eu acho que isso divulga trabalho deles, bem como deixa as pessoas ciente mesmo do que é. Eu acho que com mais clareza do que é realmente o samba de coco, de todo o trabalho que é feito aqui (A vida tava tão boa).

Essa experiência do currículo cultural do Samba de Coco, com a presença dos/das artistas, unindo temáticas caras à educação para um reconhecimento plural dos sujeitos, dos saberes e do poder. Constatando-se ser um dos pontos centrais desse fortalecimento do trabalho com o Samba de Coco na escola Carlos Rios. Desse modo, podemos afirmar que:

O valor de incluir a cultura popular no desenvolvimento de uma pedagogia crítica é que isso proporciona a oportunidade de aumentar nosso conhecimento do modo como os alunos fazem investimentos em formas e práticas sociais específicas. Em outras palavras, o estudo da cultura popular oferece a possibilidade de compreender como uma política de prazer serve para lidar com os alunos de uma maneira que molde, e às vezes garanta, as relações frequentemente contraditórias que eles têm com a educação e com a política da vida cotidiana (GIROUX, 1999, p.214).

Nesse sentido, acreditamos que a relevância dessa parceria entre escola e artista reverberou no fortalecimento da educação de todos os sujeitos envolvidos mostrando que essa relação teve um papel importante para a divulgação e valorização do Samba de Coco na cidade, na construção da identidade desta escola e da própria Arte. Observamos essa questão no depoimento a seguir:

- Então essa foi sempre a minha preocupação, desde o princípio de trazerné e era e fortalecia não só o artista, mas assim a gente se fortalecia enquanto educador e eles enquanto alunos. Hoje eu acho que um grande número desses meninos que são artistas hoje na cidade, eles passaram pelo Carlos Rios (Andrelinha).

A partir das falas, podemos afirmar que a feitura com o currículo cultural do Samba de Coco na EREM Carlos Rios realmente fortaleceu a cultura local, a

educação, a arte e os artistas. Quando analisamos sobre esses fortalecimentos, o depoimento de uma das professoras que estudou na escola Carlos Rios em sua adolescência, na década de 1990, revela a importância da escola para o acesso à cultura local. Quando diz:

- Então eu conheci o samba de coco aqui na escola antes eu não conhecia o ritmo né porque assim como eu vim para cá eu tinha 9 anos morar aqui em Arcoverde, eu tinha 9 anos e vim aqui para escola aos 15, então foi nessa época que conheci o samba de coco. Comecei a ver as pessoas dançarem, naturalmente não era acolhido e vivido, e degustado assim como atualmente. Eu vejo que hoje ele tá mais presente do que naquela época. Tanta que eu passei seis anos aqui na cidade antes de conhecer o samba de coco, lembro perfeitamente era louca para estudar com Márcia, mas infelizmente ela não foi minha professora, mas eu participava da FEPOCIARTE que era uma feira daqui do Carlos Rios, bem famosa nos anos de 1980, 1990 e aí eu lembro muito do samba de coco de uma apresentação aqui na escola e logo depois seu Lula morreu, foi inclusive no mesmo ano da morte dele, lamentei muito. Foi muito interessante meu encantamento com o ritmo, com a dança, com a alegria deles, muito interessante (Anda a Roda).

Observamos aqui a relevância da escola, como um espaço importante no acesso a diferentes conhecimentos e saberes, “tais inclusões preenchem algumas das lacunas mais encontradas nas propostas curriculares oficiais, trazendo à cena vozes e culturas negadas e silenciadas no currículo” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p.33).

Reconhecer essas lacunas e trazer esses conhecimentos para o currículo escolar revelam as disputas presentes no currículo e “a partir dos estudos culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia” (SILVA, 2017, p.135).

Considerando as disputas presentes no contexto do currículo e dos conhecimentos escolares representados aqui pelo acesso aos diferentes conhecimentos, não se deve ter o intuito de simplesmente substituir um conhecimento por outro. “O que estamos desejando, em vez disso, é que os interesses ocultados sejam identificados, evidenciados e subvertidos, para que possamos, então, reescrever os conhecimentos” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p.32).

Com relação aos aspectos do currículo cultural do Samba de Coco e da escola, ressaltamos que esta prática amalgamou os passos e os ritmos da produção desses conhecimentos da EREM Carlos Rios e os/as artistas, de forma que ao longo dos anos foram produzindo coreografias outras para esta dança entre: escola, cultura,

educação, currículo, arte, cultura popular e artistas. Vejamos o seguinte sobre isso que diz “a abertura da escola à cultura de seu território, a escolha de uma grade curricular que valorize a pluralidade e a diversidade cultural local e o intercâmbio da escola com produções e produtores de cultura na sociedade são alguns caminhos para unir educação e cultura” (LIMA, 2018, p.83).

O caso da EREM Carlos Rios representa um desses possíveis caminhos da aliança entre educação e cultura, e que mostra os benefícios dessa união para a educação e a cultura da cidade. Para ilustrar os caminhos dessa dança, traremos um quadro demonstrativo com elementos dos achados desta seção.

**Figura 23 – Currículo Cultural**

<b>Fundamentos</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Conhecimentos</b>	<b>Reverberações</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorização e Respeito pela Cultura Popular</li> <li>- Valorização dos conhecimentos dos estudantes</li> <li>- Produção do conhecimento em conjunto com os/as Artistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes</li> <li>- Matemática</li> <li>- Educação Física</li> <li>- História</li> <li>- Português</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Música</li> <li>- Dança</li> <li>- História</li> <li>- Mestres(a)</li> <li>- Cultura</li> <li>- Raça</li> <li>- Etnia</li> <li>- Identidade</li> <li>- Artesanato</li> <li>- Empreendedorismo</li> <li>- Projeto de Vida</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cultura Local</li> <li>- Educação</li> <li>- Arte</li> <li>- Artistas</li> <li>- Educadores</li> <li>- Estudantes</li> </ul>

Diante dos achados, na próxima seção iremos tratar sobre o currículo cultural do Samba de Coco na prática do currículo da EREM Carlos Rios.

### **4.3 Trupé**

Ao tentar compreender sobre as aprendizagens do Samba de Coco na EREM Carlos Rios, verificamos que ela transpassa pelas discussões anteriormente pontuadas sobre currículo, a valorização dos conhecimentos dos estudantes e a

participação dos artistas. Conforme ao que analisamos, o seu processo de pedagogização foi moldado por essas questões nesta escola. Observamos tal aspecto nas falas a seguir:

- Eu sempre com essa preocupação do da valorização da questão da identidade né. Por que a gente não é só hoje, mas desde a trinta anos, agente tem esse mesmo problema de que a mídia domina com a cultura de massa e sempre foi a minha preocupação. A gente mora numa cidade do Sertão, a gente tem uma identidade cultural muito forte e os meninos que eram alunos, a não ser os que vinham dessas famílias que também eles eram meus alunos, principalmente os meninos do Cruzeiro né. E eles... e a filha de seu Cícero Gomes também Dorinha que ela foi minha aluna, no Normal médio. Eles por serem artistas, por terem nascido naquelas famílias se identificavam, dançavam, cantavam, conheciam. Mas a maioria dos outros alunos não. Então isso sempre foi uma coisa que me incomodou muito, principalmente nas aulas de Arte, que era onde a gente tinha essa essa liberdade para poder... (Andreлина).

- É imprescindível, eu sempre associo a questão da identidade, assim como a formação do aluno né quando ele vê que aquele ritmo que o avô, que o tio toca, é importante na escola que ele tá se formando eu acho imprescindível nessa questão (Anda Roda).

- Eu acho que a gente não pode esquecer do Samba de Coco. Era a gente esquecer um pouquinho da história de Arcoverde (Acauã).

- Ana, porque é como eu digo, a valorização da nossa cultura é de muita importância, porque a gente fala muito nas reuniões que nós temos com os professores. Olhe, o passinho, o funk não sei o que, eles tem toda oportunidade aí na mídia, tanto na digital como na sonora, é eles tem acesso a tudo. Já a nossa cultura às vezes assim por falta de conhecimento, até por parte dos pais, de não ter acesso, de vir a cidade, de participar de uma parte cultural, não conhecer, eles não têm tanto acesso (Godê Pavão).

- [...] ele deve ser tratado na escola, dentro da escola por vários fatores. O primeiro deles tá, é porque é o Samba de Coco representa o que nós somos, a essência cultural de Arcoverde. [...] O segundo motivo de trabalhar o Samba de Coco é porque o Samba de Coco está ligado ou ela traz, uma carga cultural e aí eu falo do ponto de vista da minha disciplina enquanto história, traz uma carga cultural que vem de uma ancestralidade que precisa ser considerada também tá. [...] E aí no terceiro ponto eu ainda enxergo o Samba de Coco como uma ferramenta de interação, de provocar sabe a união desses meninos é (pausa) e de dá a eles uma causa para estarem juntos tá (Abelha Aripuá).

Ao abordar o porquê ensinar o Samba de Coco, verificamos que os interlocutores compreendem como parte da identidade cultural da cidade e é reconhecida como importante para o conhecimento escolar. Quanto ao ensino, é visto como um fator para reconhecer e fortalecer a cultura, levando em conta a pouca visibilidade dada à mesma.

Percebemos as colocações serem atravessadas pelas concepções de ruptura da visão homogeneizadora e eurocêntrica de cultura que ainda por muitas vezes estão presentes nos currículos escolares. Essas rupturas são relevantes, pois:

A construção dos estados nacionais latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica,

silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (CANDAU, 2011, 242).

Com relação ao caráter homogeneizador dos nossos currículos já pontuamos anteriormente, agora queremos realçar os aspectos do currículo presentes na estética, nas cores e dos saberes que afetam nossas subjetividades e na construção das identidades que dialogam com Arte e o currículo cultural do Samba de Coco.

Nesse sentido, entendemos que as imagens dispostas pelos corredores da escola, refeitório, biblioteca, convergem no discurso da escola em procurar valorizar e fortalecer a diversidade cultural. Traremos abaixo algumas imagens desses lugares.

**Figura 24 - Corredor da escola (1). 2019**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 25 - Corredor da escola (2). 2019**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 26 - Artefatos indígenas. 2019**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Pontuamos aqui a importância do fruir da Arte para formação do sujeito e a construção das suas identidades. Somos subjetivados em nossas construções de identidade por tudo que nos rodeia. Pois

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursiva e científica (BARBOSA, 1975, p. 12).

Pensando que todos os espaços são lugares de aprendizagens, a presença dessas imagens em diferentes espaços da escola estimula os sentidos para as representações simbólicas da Arte, convergindo com a intencionalidade de valorizar a Arte local e regional, visto que os elementos expostos estão relacionados a elas.

No caso específico do currículo cultural do Samba de Coco que é o foco da nossa pesquisa, percebemos que os educadores procuram utilizá-lo aproximando-o dos conteúdos presentes nos textos da política curricular, realizando adequações ao contexto e assim construindo um currículo próprio da escola. Como poderemos observar nas falas a seguir:

- [...]a gente fez um trabalho de pesquisa antes. Eles pesquisaram, qual eram os grupos conhecidos que fazem esse trabalho de Samba de Coco aqui em Arcoverde, os principais movimentos, os principais passos, né as músicas. [...]então depois dessa pesquisa, dessa discussão, aí sim a gente foi para a segunda parte que foi executar os movimentos, a gente teve umas dificuldades de fazer o trupé e aí outros alunos que também assim, fazem parte Diogo que é do primeiro ano. Diogo faz parte também do grupo de Coco Trupé. Então ele também trouxe elementos, também nos ajudou, também contribuiu com o conhecimento dele sobre o Samba de Coco dentro da eletiva, foi muito enriquecedor com relação a isso também. Então a gente faz esse trabalho primeiro, do conhecer, depois do aprender e depois do executar a dança (Baiana).

- Então nas minhas disciplinas, por exemplo, eu trabalho(pausa) hoje exclusivamente com História com segundos e terceiros anos. Primeiros anos eu trabalho uma disciplina também muito legal que é Projeto de Vida e aí também eu trago a dimensão do Samba de Coco para dentro do Projeto de Vida né, principalmente porque alunos nossos aqui Ana Paula são a descendência dos Sambas de Coco. Então a gente mostra o quanto Samba de Coco é também um projeto de vida dessas famílias e como esses meninos estão se vendo como (pausa) descen, descendentes não, responsáveis por levar essa tradição para frente, inclusive se manter através dessa tradição, desta cultura. [...] nos segundos anos, no começo do ano, logo no começo do ano, eu começo a trabalhar povos indígenas, as dimensões dos povos indígenas e aí eu começo a falar sobre a importância do Toré e outras manifestações. E aí eu já trago a vinculação do Samba de Coco e aí eu chamo um desses meninos com o pandeiro e a gente já faz, já mostra como é que essas musicalidades, essas ritualísticas indígenas, influenciaram na formação dessa musicalidade, nesse ritmo, nessa dança. E aí, já trabalho por aí. E(ênfase) nos terceiros anos quando a gente começa a trabalhar um pouquinho de história local, quando a gente começa a trabalhar é um pouquinho de do porque de politicamente a gente por exemplo em Arcoverde termos essas características, é (pausa) sei lá de bairros assim ou coisas. Aí eu uso muito o exemplo dos Samba de Coco,

como eles foram importantes também para criar essas dinâmicas (Abelha Aripuá).

- [...] quando eu vou trabalhar poema, cordel, sempre mestre Assis Calixto está presente na sala. Questão de rimas e até na questão cultural né, na formação da cultura mesmo, a história do Coco na cidade(Lampião).

- Então às vezes eu casava um conceito de circunferência, dava uma aula de Matemática de circunferência, de raio, aí eu calculava o comprimento da circunferência, o comprimento da área, de um terreno e aí quando a gente tava dançando, a gente via essa esse pertencimento do Samba de Coco, do Toré, a Dança Circular, a Mandala, essa presença muito grande dos círculos, essa coisa de ir o tempo todo, de voltar. [...] Então em geometria eu explorava muito, é a questão também do compasso binário da dança, do Trupé e da Pacela (Andreлина).

Essas práticas foram encontradas nas disciplinas de Português, História, Projeto de Vida, Educação Física, Artes e Matemática. Os educadores trazem em suas falas representações presentes no currículo cultural do Samba de Coco, dentre elas a sua construção de uma dinâmica familiar e de oralidade em que o conhecimento é passando dos mais velhos para os mais jovens. Essa característica está presente nos três principais grupos da cidade e na escola ela é abordada como um conhecimento na disciplina de Projeto de Vida.

Outra representação constatada está relacionada à dimensão étnica, racial e político- social presente no currículo cultural do Samba de Coco ao ser tratada suas ancestralidades e sua história dentro da cidade, onde os grupos são compostos em sua maioria por pessoas negras e suas sedes estão localizadas na periferia da cidade. O que demonstra que “as diferenças culturais - étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão” (CANDAU, 2011, p.241).

Encontramos também o simbolismo da roda, da coletividade, da circularidade dos saberes e dos movimentos presentes, corporificada na dança, na música e nos sujeitos. Ter a compreensão sobre nossas identidades culturais possibilita conhecer sobre a formação das nossas identidades culturais individuais e coletivas (MOREIRA e CANDAU, 2008).

Em cada uma delas o currículo cultural do Samba de Coco foi ganhando conotações particulares quando relacionadas às especificidades de cada área. Destacamos que em todas estão expressas as relações de poder, pois “não se pode separar a análise estética de uma análise das relações de poder. A estética corporifica, sempre alguma forma de poder” (SILVA, 2017, p.126).

Vemos aqui através das relações construídas a construção de uma prática

singular da instituição. O que se mostrou uma experiência diferenciada e significativa sobre o Samba de Coco na escola. Assim, concordamos com Giroux (1999) ao afirmar que:

Nosso projeto é a construção de uma prática educacional que expande as potencialidades humanas para permitir às pessoas intervirem na formação de suas próprias subjetividades e serem capazes de exercer o poder no interesse de transformar as condições ideológicas e materiais da dominação em prática sociais que promovam empoderamento social e demonstrem possibilidades. Dentro dessa posição, estamos enfatizando a cultura popular como um local de política diferenciada: um local com pesos ideológicos e afetivos múltiplos (p.220-221).

Identificamos no currículo da EREM Carlos Rios elementos dessa prática, mas que ainda não é explorado todo o seu potencial. Contudo, os saberes dessas relações com o corpo, trabalhando com a dança, a música, fazendo conexões com as ancestralidades afro-indígenas, as identidades culturais, a história local, promovem “o conhecimento e o estudo da arte, da cultura e das raízes locais possibilitam a revitalização da identidade cultural dos alunos e a reflexão sobre as suas possibilidades na sociedade” (BASTOS, 2010 p. 228).

Consideramos com base em nossa fundamentação teórica que as conexões presentes na prática educativa da escola de uma experiência significativa para todos os sujeitos envolvidos, enredam elementos que se encaminham para uma aproximação de um currículo intercultural. Destacamos que nesse contexto:

A interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras” (CANDAU e RUSSO, 2010, p. 166).

Assim, compreendemos que as práticas pedagógicas do Samba de Coco são um importante conhecimento para poder se (re)conhecer e (re)conhecer o outro, dentro da diversidade cultural em que vivemos hoje. A aproximação com a Arte sob esse aspecto mobiliza criar outras formas de ver e sentir o mundo. Para tal:

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica

permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 1995, p. 13).

Nesse sentido, as relações entre Arte, Educação e Cultura reforçam a concepção de que a cultura ocupa uma centralidade no currículo, tendo em vista que ela está presente mediando todas as relações e que estas são afetadas pelas mudanças que ocorrem na sociedade (HALL, 1997).

Assim, destacamos a relevância da escolha dos conhecimentos que são selecionados para fazer parte do currículo escolar e por isso,

Pode-se afirmar que é por intermédio do currículo que as “coisas” acontecem na escola. No currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração (MOREIRA e CANDAU, 2007, p.19).

Destarte, foram as escolhas dos educadores que se mostraram como fator diferencial do trabalho desenvolvido pela escola, mesmo não sendo uma categoria de análise do nosso estudo, ela emergiu a necessidade de fazermos algumas considerações. De maneira geral, ficou evidente que os educadores a partir dos textos da política curricular fizeram acomodações nos conteúdos do currículo para relacionar com o currículo cultural do Samba de Coco. Segundo o ciclo de política de Ball e Bowe, segundo Mainardes, isso acontece por que: “o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p.53).

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (p.53).

Assim, salientamos que os educadores tiveram um papel efetivo no processo de construção do currículo e isso nos conduziu a olhar para esses sujeitos, suas escolhas e suas relações com o saber, como um importante fator em nossa pesquisa. Diante de tais questões concordamos com Charlot (2005), em afirmar que:

É evidente que tais processos são processos sociais, mas é também evidente que esses processos sociais não podem se realizar a não ser pela história de um sujeito. A relação com o saber e com a escola é, ao mesmo

tempo e indissociavelmente, uma relação social e uma relação subjetiva (p. 54).

Mesmo este não sendo o objetivo da nossa pesquisa a formação do sujeito professora, professor emerge apresentando-se como um ponto significativo as experiências estéticas e culturais do próprio educador, tendo em vista que suas escolhas nas práticas pedagógicas compõem o currículo e repercutem na educação oferecida aos estudantes. Nesse sentido, destacamos a fala da professora que diz:

- Eu sou filha de poeta, né. Meu pai sempre escreveu. Assim eu sou de uma família que tive esse privilégio de... a minha mãe toca gaita, assim eu fui criada num ambiente muito musical, muito amoroso. Então desde criança que a gente tem isso na alma, né. Eu vi com meu pai as primeiras cantorias de viola da cidade de Arcoverde, eu vi Pinto do Monteiro fazendo cantoria e assim foi uma coisa que eu nasci e no processo de ser professora eu vi o local, é a oportunidade, de aquilo que eu tinha, aquilo que me fortaleceu, que me fez ver o mundo com outros olhos, eu poder passar adiante (Andreлина).

Como vemos a partir da fala acima, a presença da Arte é pontuada como um saber que trouxe um olhar diferente para a sua vida e conseqüentemente para sua prática docente. Estamos aqui pontuando que “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2011, p.36).

Não apenas os estudantes, mas educadores também são subjetivados e formados por diversos saberes e artefatos. Nesse sentido, a identidade docente é construída não apenas por sua atuação no espaço escolar, mas também por todas as suas experiências. Precisamos então compreender que:

Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc (Idem, p.11, grifo do autor).

Todos esses processos vão construindo as identidades dos educadores e estas incidem em suas escolhas curriculares e em sua prática escolar. Assim, nós educadores “[...] devemos enxergar a pedagogia para além da escola, já que é só prestando atenção e analisando o contexto sociocultural que os educadores podem ter condições de melhor compreender as forças políticas e culturais que o formam” (ANDRADE e COSTA, 2017, p.11).

Essa realidade nos leva a ver que diferentes lugares e artefatos estão nos

ensinando está nos subjetivando. A preocupação com a formação das identidades dos educadores e da importância das pedagogias culturais que nos rodeiam pode ser vista na fala de um de nossos interlocutores, como podemos observar a seguir:

- Eu cobro muito isso e assim fico triste às vezes, porque nós professores vivemos esse cotidiano louco, de trabalhar tanto né e de cumprir as coisas todas e a gente esquece que a gente é gente, que a gente é humano e uma pessoa que é alfabetizada esteticamente ela tem um outro olhar do mundo né. Porque a Arte alimenta, e Arte ajuda muito na sua disciplina e esse sempre foi uma das minhas bandeiras de luta. [...] Porque eu acho Ana, que o que faz a gente ter um outro olhar, é a leitura. O professor que não é intelectual, ele não pode fazer diferente, ele dá a sua aula, ele explica a sua equação, faz a sua regra de três, mas ele não passa daquilo. Às vezes o aluno chega tira uma nota boa no ENEM, mas a transformação ela vem através da Arte, não consigo ver de outra maneira não (Andreína).

Como podemos perceber na fala da professora, a dinâmica acelerada da escola, muitas vezes não dá condições de ter consciência sobre todas as dimensões culturais que forjam o sujeito professora, professor e suas implicações em sua prática. Desta forma,

Um aspecto a ser trabalhado, que consideramos de especial relevância, diz respeito a se procurar, na escola, promover ocasiões que favoreçam a tomada de consciência da construção da identidade cultural de cada um de nós, docentes e gestores, relacionando-a aos processos sócio-culturais do contexto em que vivemos e à história de nosso país (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 38).

Assim, as discussões e estudos sobre as dimensões culturais são temáticas importantes para esse processo de formação dos educadores, ampliando a compreensão sobre a rede que vai subjetivando as identidades e que afetam as escolhas pedagógicas dos educadores. Pois,

Em outras palavras, não se trata de pura e simplesmente destacar que os grupos que estão em posição hierarquicamente superior em uma relação de poder definem o que deve ser ensinado, o que de fato ocorre, mas se trata de considerar a produtividade do poder, para além do binarismo dominadores e dominados. Em outras palavras, o que precisamos continuar a investigar, discutir, destacar, mostrar é a positividade do poder, sua capacidade de produzir subjetividades e identidades. É nesta direção que os Estudos Culturais têm enfatizado a produtividade dos poderes e saberes no ordenamento da vida social (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.58).

Diante das relações de poder na construção do currículo, muitos educadores sentem-se impotentes em propor mudanças. Contudo, em nossa pesquisa entendemos que a experiência da EREM Carlos Rios nos mostra que a positividade do poder nas escolhas dos educadores conferidas dentro desta escola através da Arte do Samba de Coco repercutiu em mudanças significativas no currículo da

escola. Nesse aspecto, nossa pesquisa evidencia o que Silva (2017), Freire (1996,1999), Silva e Moreira (2013) trazem com relação ao currículo como uma ação pedagógica e política, de espaço de disputa.

Assim, as aprendizagens do currículo cultural do Samba de Coco na EREM Carlos Rios tecem diálogos entre seus saberes e os conhecimentos curriculares estabelecidos pela política curricular da rede estadual, seja (trans)formando, pedagogizando suas práticas em conhecimentos significativos no currículo escolar.

*Acorda Criança*

Tô nos braços de mamãe  
Pra ela me acarinhar.  
Apareça valentão, para me tirar de lá.  
Nos braços dela eu vou morar!

Tinha orgulho em ser criança  
E também em estudar.  
Aprender coisas da vida –  
que venha me  
ajudar.  
Nos braços dela eu vou morar!

Tô nos braços de mamãe  
Pra ela me acarinhar.  
Apareça valentão, para me tirar de lá.  
Nos braços dela eu vou morar!

Saber falar com mamãe, Também agradecer  
papai.  
A data comemorar - tenho deus pra me  
Ajudar  
Nos braços dela eu vou morar!

Tô nos braços de mamãe  
Pra ela me acarinhar.  
Apareça valentão, para me tirar de lá. Nos  
braços dela eu vou morar!

Nós fizemos estes versinhos Para  
homenagear as crianças do meu lar  
E de toda capital,

Nos braços dela eu vou morar!

Tô nos braços de mamãe  
Pra ela me acarinhar.  
Apareça valentão, para me tirar de lá.  
Nos braços dela eu vou morar!

Mamãe é palavra doce  
Que sai do meu coração.  
Com o tempo vai deixando saudade e  
recordação,  
Nos braços dela eu vou morar!

Tô nos braços de mamãe  
Pra ela me acarinhar.  
Apareça valentão, para me tirar de lá.  
Nos braços dela eu vou morar!

Quando eu ia pra escola  
Orgulhoso na ação  
em espera mamãe vinha com um pedacinho  
de pão,  
Nos braços dela eu vou morar!

Tô nos braços de mamãe  
Pra ela me acarinhar.  
Apareça valentão, para me tirar de lá.  
Nos braços dela eu vou morar!

## 5. BOA NOITE

Chegamos ao fechamento da nossa roda, trazendo nas considerações finais os aprendizados tecidos ao longo da pesquisa. Ao buscar sistematizar toda essa dança, atenta-me que ao longo de todo o processo da pesquisa passei por experiências significativas para minha formação enquanto sujeito, educadora, pesquisadora e artista.

Quanto ao nosso objetivo central da pesquisa, compreender o currículo cultural do Samba de Coco de Arcoverde no processo escolarizado, a princípio tivemos dificuldades em encontrar o lócus da pesquisa por não ser um conhecimento obrigatório nos currículos escolares. O que para nós salientava a importância da nossa pesquisa.

Em nossa busca, chegamos a EREM Carlos Rios, uma escola que desde 1990 vem realizando um trabalho contínuo, fazendo com que o Samba de Coco faça parte do seu currículo, estando presente no PPP da mesma. Além de estar presente no currículo, a escola desde então tem realizado esse trabalho com articulação e participação dos próprios artistas. Durante a pesquisa, encontramos educadores que, além de reconhecer esse processo, realizam práticas do currículo cultural do Samba de Coco por valorizar e reconhecer a importância desse conteúdo no currículo escolar. É importante destacar que essa continuidade e envolvimento dos artistas nos trabalhos realizados pela escola estão muito associados ao fazer pedagógico da professora Márcia Moura, citada por vários dos nossos interlocutores.

A importância do currículo cultural do Samba de Coco foi pontuada pelos educadores por reconhecer que ela trata da identidade cultural da cidade e dos estudantes, da memória e história de um patrimônio vivo e artístico, da diversidade e diferença cultural presente na sociedade, das questões étnico-raciais, de um conhecimento e um saber que discute sobre política, arte e cultura. Vimos desta forma a importância da articulação dos conhecimentos e saberes do currículo cultural do Samba de Coco e o currículo escolar como uma possibilidade para promover fissuras em um currículo que tenta homogeneizar os estudantes.

Isso ocorreu a partir de um processo histórico que apresenta em seu percurso tensionamentos dentro da própria escola e com a política dos textos que orientam a

proposta curricular das escolas integrais da rede estadual. Pois, as análises mostraram que os discursos (documentos e interlocutores) nem sempre são convergentes, evidenciando que para a feitura de um currículo que seja traçado para uma perspectiva crítica e/ou pós-crítica de currículo e que procura caminhos de desconstrução da homogeneização do ser, do conhecimento e da cultura (currículo crítico), encontra dificuldades em detrimento de um currículo que apresenta como foco a padronização do ser e dos conteúdos para alcançar resultados (currículo tradicional).

Assim, percebemos ser um desafio à construção de um currículo que busque romper com os padrões culturais, das concepções de Arte e Cultura que carregam ainda elementos de uma visão eurocêntrica, única e verdadeira. Contudo, a escola conseguiu aliada aos artistas, alguns inclusive estudantes da escola, mediando o currículo cultural do Samba de Coco, fortalecer e ressaltar a pertinência e a importância do ensino da Arte, da Cultura, com a participação dos sujeitos que a fazem e, assim, promover uma prática educativa recontextualizada e significativa.

Desta forma, pontuamos como relevante o exemplo da EREM Carlos Rios para propor práticas educativas que possibilite maiores interlocuções com os/as artistas nos processos escolarizados e maior articulação entre as políticas educacionais e culturais. Com elaborações de políticas que dialoguem com a cultura local e os artistas fortalecendo a educação, a cultura, a arte e os/as artistas, visto que os atravessamentos entre cultura e educação são conexões importantes para uma Escola que pense em promover uma educação que paute a justiça social.

Outro ponto evidenciado foi que para a desconstrução do currículo, é conferida a Arte, papel essencial para a formação dos sujeitos e das suas identidades, a exemplo do Samba de Coco com suas músicas, dança e história. Tais elementos tendem a intercambiar o conhecimento em diferentes disciplinas, articulando os saberes e amalgamando o currículo. O que salienta a potência da Arte como possibilidade de produção de conhecimento e reconhecimento das culturas e das identidades.

O impacto desse trabalho mostrou repercutir na divulgação e no fortalecimento da cultura local não apenas dentro da escola, mas também fora do contexto escolar. Os/as educadores e artistas fizeram a roda do Coco girar, movimentando a Arte e levando o Samba de Coco para ocupar outros espaços (escolas, faculdade, equipamentos culturais, ruas e palcos) e ganhar visibilidade.

Quando procuramos compreender esse processo desenvolvido pelos educadores, emergiu voltar o olhar também para a questão das experiências estéticas dos docentes como um ponto expressivo para compreender as escolhas realizadas pelos educadores, tendo em vista que nem todos os educadores tratam do conhecimento do Samba de Coco em função de um direcionamento dos documentos orientadores do currículo. Assim, as experiências estéticas e o envolvimento nas discussões das temáticas tratadas a partir do currículo cultural do Samba de Coco pelos educadores apontaram influenciar em sua interpretação e construção do currículo de sua prática docente.

Essa realidade revela a importância de que os educadores tenham, cada vez mais, oportunidades de aproximação com a Arte e de espaços de reflexão e discussão para tomarem consciência da dinâmica em que os conhecimentos escolares estão atrelados. Visando compreender o sistema complexo de disputas e de relações de poder presentes no campo educacional, do qual fazem parte e que lhe é conferido um poder que tem impacto no currículo escolar e em seus efeitos.

Diante dos achados compreendemos que a experiência da EREM Carlos Rios evidencia que é possível um currículo escolar que traz discussões para construção de currículo na perspectiva intercultural, com participação ativa dos educadores, que valorize, reconheça e respeite a Arte, a Cultura e a diversidade cultural e que integre os conhecimentos e os saberes da comunidade local.

Contudo, em nossa pesquisa não foi possível verificar os efeitos e impactos desse trabalho com relação direta aos estudantes. Ficou em aberto para novas investigações saber: Como os estudantes veem e sentem esse processo? Como as práticas com o currículo cultural do Samba de Coco afetam a construção de suas identidades? Quais relações são construídas entre os estudantes e esta Arte fora da escola? E outras questões que podem ser elaboradas diante dos próprios achados da pesquisa.

Ao tratar sobre essa complexa teia de relações entre culturas, arte, currículo e educação não tivemos a intenção de esgotar as possibilidades de compreendê-la e assim percebemos que esta dança não se encerra neste parágrafo, ela apenas inclui mais um movimento, mais um passo e a partir desse estudo entendemos que outros elementos podem vir a abordar novos olhares sobre a temática.

Dona da casa  
Boa noite! Boa noite!  
Mas o coco se despede  
Você pode acreditar  
Minha gente eu vou embora  
Mas paro ano eu vou voltar...

## **INSTRUMENTOS MUSICAIS DA NOSSA DANÇA**

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Magdalena. **Brincadeira e arte, patrimônio, formação cultural e samba de coco em Pernambuco**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ: Acervo, Rio de Janeiro, 2011.

ANDRADE, Paula Deporte; COSTA, Marisa Vorraber. **Nos rastros do conceito: invenção, disseminação e usos**. Educação em Revista Belo Horizonte: n.33|e157950|2017

APPLE, Michael W. **Repensando ideologia e currículo**. In: MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. **Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional**. Linhas Críticas, Brasília, DF, n.46, p. 606-644, set./dez. 2015.

AYALA, Maria Ignez Novais. **Os cocos: uma manifestação cultural em três momentos doséculo XX**. Estudos Avançados 13 (35), 1999.

\_\_\_\_\_. Os Cocos do Nordeste. In.**Na pisada dos Cocos: circuito 2017/2018**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2017. 74 p. (Sonora Brasil).

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas**. RBPAAE – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011.

BALL, Stephen J. **Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.. Acesso em 27/10/2020.

BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Ana Mae.**Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

\_\_\_\_\_.**Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

\_\_\_\_\_. **Ensino de arte: memória e história**. Perspectiva, 2008.

\_\_\_\_\_. **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70. ed. Lisboa, 1977.

BASTOS, Flávia Maria Cunha. **O perturbamento do familiar: Uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade**. In: BARBOSA, Ana Mae

(org.). *Arte/Educação Contemporânea Consonâncias Internacionais*. 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2ª ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

BENTO, Antônio Maria Veloso. **As etapas do processo de investigação**. Porto: Figueirinhas, 2011.

BDTD-Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 06/09/2018.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 19 de Janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 19 de Janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_, **Lei 13.415 DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017**, Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em 16 de março de 2019.

\_\_\_\_\_, **Lei 4.024 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**, Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 29 de Janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_, **LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971**, Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 29 de Janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação, (2017). **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em 14 de Abril de 2019.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDBN**. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. **Constituição**(1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF:Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988. 292p. Disponível em: [https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/art\\_216\\_.a sp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_216_.a sp). Acesso em 28 de Janeiro de 2019.

BURTON, Guy. **Teorizando o Estado e a Globalização na política e políticas educacionais**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 315-332, jul./dez.2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, A F. e CANDAU, V.M. (Orgs.) Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

\_\_\_\_\_, **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, p.240-255, Jul/Dez 2011.Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em 30 de Abril de 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e educação na América Latina: uma educação plural, original e complexa**. Revista Diálogo Educacional, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CHARLOT, Bernard. **Relações com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COCO RAÍZES DE ARCOVERDE. **Biografia**. Arcoverde. Facebook: Coco Raízes de Arcoverde. Disponível em: [https://pt-br.facebook.com/pg/cocoraizes/about/?ref=page\\_internal](https://pt-br.facebook.com/pg/cocoraizes/about/?ref=page_internal). Acesso em 28 de janeiro de 2019.

ConFAEB, **BNCC E FAEB – Cartografias de uma luta**. Boletim 1/2016. Disponível em: [https://faeb.com.br/admin/upload/files/Boletim%20Faeb\\_AU0303U00baltimo%2009%2007%202016.compressed.pdf](https://faeb.com.br/admin/upload/files/Boletim%20Faeb_AU0303U00baltimo%2009%2007%202016.compressed.pdf). Acesso em 10 de Abril de 2019.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23 Revista Brasileira de Educação. (p. 36-61)

COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos Culturais - para além das fronteiras disciplinares**. In: COSTA, Marisa Vorraber, VEIGA-NETO, Alfredo. (orgs). Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... 2. Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. **Currículo e pedagogia em tempo de proliferação da diferença**: In. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas – XIV ENDIPE; Porto Alegre, RS: Edipucrs, 2008

COSTA, Marisa Vorraber; WORTMANN, Maria Lúcia. **Estudos Culturais e Educação- expandindo possibilidades para compreender a dimensão educativa** (335- 352) In: FILHO, Flavi Ferreira Lisboa; BAPTISTA, Maria Manuel (org.). – Aveiro: Universidade de Aveiro, Programa Doutoral em Estudos Culturais. Santa Maria: UFSM, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, 2016.1 e-book Disponível em: [www.ufsm.br/estudosculturais](http://www.ufsm.br/estudosculturais)

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Do silêncio e seus sons: “diferenças” na Base Nacional Comum Curricular**. In: LOPES, Alice Casimiro. OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. M. OLIVEIRA, Gustavo Gilson S. Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo. Recife: Ed. UFPE, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23 ed. São Paulo, Editora: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. FERRAZ, Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento**. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Currículo, cultura e sociedade. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen J. **Do modelo de gestão do “Bem-estar Social” ao “novo gerencialismo”:** mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo**. Educação & Realidade, v. 22, nº 2, p. 15-46, 1997.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 6ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HOFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas (públicas) sociais**. Cadernos

Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

LACERDA, Roberto dos Santos. **Territorialidade, saúde e meio ambiente: conexões, saberes e práticas em comunidades de Sergipe**. 2017. Tese (Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

LIMA, Reginaldo Vilela de. **Samba de coco de Arcoverde-PE: práticas e representações na construção de um patrimônio cultural (1980-2010)**. 2018. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Jurema. **Reflexões sobre a relação entre cultura e educação e a experiênciada educação básica no Brasil**. In: COELHO, Teixeira (org.). *Cultura e educação*. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2011.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.27, n.94, p.47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://cedes.unicamp.br>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. *Educação Escolar e cultura(s)*. Nº 23, Maio/Jun/Jul/Ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acesso em 06 de Abril de 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em 04 de Maio de 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas**. e-Curriculum v.16 p.4-28 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i1p4-28>. Acesso em 05 de Maio de 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Nova gestão pública e governos democrático-**

**populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação.** Educ. Soc., Campinas, v. 36, n<sup>o</sup>. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologia de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias. In: MEYER, Dagmar E; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologia de pesquisa pós-críticas em educação.** 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PERNAMBUCO, Portaria 3030, de 10 de Maio 2018. **Diário Oficial [do] Estado de Pernambuco,** Recife, PE, 21 Fev. 2019. p. 08

PERNAMBUCO, **Orientações Teórico-Methodológicas.** Recife, 2009. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=56>. Acesso em 15 de Janeiro de 2019

\_\_\_\_\_, **Parâmetros Curriculares da Educação Básica de Pernambuco,** Recife, 2013. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=1047>. Acesso em 15 de Janeiro de 2019

\_\_\_\_\_, **Parâmetros Curriculares na Sala de Aula.** Recife, 2013. Disponível, em: [http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/PSAdigital\\_ARTE\\_EFM\\_EJA.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/PSAdigital_ARTE_EFM_EJA.pdf). Acesso em 15 de Janeiro de 2019

\_\_\_\_\_, **Currículo com Orientações para o Ensino Fundamental anos Iniciais.** Recife, 2015. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/Curr%C3%ADculo%20com%20orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20o%20Ensino%20fundamental%20anos%20iniciais%202015%20-%20Curr%C3%ADculo%20de%20Arte%20-2015.pdf>. Acesso em 16 de Janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_, **Currículo de Pernambuco.** Recife, 2019. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CURRICULO%20DE%20PERNAMBUCO%20-%20ENSINO%20FUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em 02 de Fevereiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral.** Recife, 2010.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Escola Carlos Rios, 2017.

RODRIGUES, Carla Cunha. **Sobre tempos e lugares da arte no currículo escolar brasileiro.** Espaço do Currículo, v.6, n.1, p.69-80, Janeiro a Abril de 2013. Disponível em: [www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/download/15995/9103](http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/download/15995/9103). Acesso em 22 de fevereiro de 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, A. P. A. DE; VIDAL, F. S. L. **Conexões entre associações nacionais, processos formativos e políticas educacionais para o ensino da arte: cartografias de uma luta**. ARJ – Art Research Journal / Revista de Pesquisa em Artes, v. 6, n. 1, 16 jun. 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, AD., HETKOWSKI, TM., (orgs). **Memória e formação de professores**[online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>. Acesso em 14 de Março de 2019

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12ª.ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e Projeto Político-Pedagógico: Uma Relação Regulatória ou Emancipatória?** Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003 Disponível em : <http://www.cedes.unicamp.br>

VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola em construção coletiva**. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. P.11-35.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação**. Revista Brasileira de Educação. Nº 23, Maio/Jun/Jul/Ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01.pdf>. Acesso em 08 de Abril de 2019.

VIEIRA, Marcilio de Souza. **Um olhar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte: visões, expectativas e diálogos**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 26, n. 12, p.185-197, maio/ago. 2006.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e Decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial**. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), v.05, n.1, p. 6-39, jan/jul 2019.

**ANEXOS**

## ROTEIRO DE ENTREVISTA - Professores

### Dados Pessoais

Sexo:            ( ) Feminino            ( ) Masculino

Faixa etária: 20-30 ( ) 30- 40 ( ) 40-50 ( ) 50-60 ( ) Mais de 60( )

Formação:

Disciplina que leciona:

Tempo de atuação na rede estadual:

Tempo de atuação nesta escola:

Questões norteadoras:

### Tópico 1 – concepção de currículo

1. Qual(is) documentos você utiliza para planejar a sua disciplina?
2. Você participou da formulação do PPP da escola esse ano?
3. Em qual(is) aspectos sua disciplina se relaciona com o PPP da escola?
4. Como o currículo é construído em sua escola?

### Tópico 2 – o currículo cultural

1. O Samba de Coco é um conhecimento que deve ser tratado na escola? Por quê?
2. A temática sobre o Samba de coco está ou já esteve presente em suas aulas? Quando? Como? Por quê?
3. Você já viu a temática do Samba de coco presente em outra(s) disciplina, aqui nesta escola? Quando? Como?
4. Como você identifica a materialização do currículo cultural na escola?

### Tópico 4 – relação da escola com grupos culturais

1. Você procurou informações com artistas do Samba de coco para trabalhar a temática?
  2. Você realizou algum tipo de parceria com algum grupo ou artista do Samba de coco? Como foi? Por quê?

1. Você identifica que houve ou pode haver alguma diferença nos resultados do trabalho com a participação de algum artista do Samba de coco?

### Tópico 3 – o samba de coco e aprendizagens

1. Qual(is) aprendizagens são trabalhadas a partir do Samba de coco?
2. Como é a participação dos estudantes?
3. O que você identifica sobre as aprendizagens dos estudantes com relação aos conhecimentos do Samba de coco?

## ROTEIRO DE ENTREVISTA - Gestão

Dados Pessoais

Sexo: Feminino ( ) Masculino ( )

Faixa etária: 20-30 ( ) 30-40 ( ) 40-50 ( ) 50-60 ( ) Mais de 60( )

Formação:

Cargo que ocupa:

Tempo de atuação na rede estadual:

Tempo de atuação nesta escola:

Tópico 1 – concepção de currículo

1. Como se dá o processo de construção do currículo na rede estadual?
2. Qual(is) documentos são utilizados para planejar as questões pedagógicas da escola?
3. Como é o processo de sistematização do PPP da escola?

Tópico 2 – o currículo cultural

1. Qual a importância da cultura para a construção do currículo na escola?
2. O Samba de Coco é um conhecimento que deve ser tratado na escola? Por quê?
3. O Samba de coco está presente na escola? Quando? Como? Por quê?
4. Como você identifica a materialização do currículo cultural na escola?

Tópico 3- o samba de coco e aprendizagens

1. Qual(is) aprendizagens são trabalhadas a partir do Samba de coco?
2. Como é a participação dos estudantes?
3. O que você identifica sobre as aprendizagens dos estudantes com relação aos conhecimentos do Samba de coco?

Tópico 4- relação da escola com grupos culturais

1. Qual a aproximação da escola com os artistas do samba de Coco?
2. Como você percebe a participação dos artistas nos trabalhos da escola?
3. Qual a importância da relação entre a escola e os artistas?

## ROTEIRO DE ENTREVISTA – Mestre

1. Qual a relação entre o grupo de samba de coco e a escola?
2. Qual(is) os tipos de atividades são realizadas por você na escola?
3. Com qual objetivo você realiza estes trabalhos na escola?
4. O que pode ser aprendido a partir das experiências sobre o samba de coco na escola?

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO,  
CULTURAS E IDENTIDADES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

<p><b>Dados de identificação</b></p> <p>Título do Projeto:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><b>Pesquisador Responsável:</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><b>Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável:</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Telefones para contato: (____) _____ - (____) _____ - (____)</p> <p>_____</p> <p><b>Nome do participante:</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Idade: _____ anos - R.G. _____</p> <p><b>Responsável legal (quando for o caso):</b></p> <p>_____ R.G. _____</p> <p>_____</p> <p>Responsável legal: _____</p>
--

O Sr. (ª) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa  
 “ \_\_\_\_\_ ” (nome do projeto), de  
 responsabilidade \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ pesquisador  
 \_\_\_\_\_  
 (nome).

1- Obs.: INSERIR TEXTO CONFORME ORIENTAÇÕES -  
 INFORMAÇÕES GERAIS DA PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº  
 \_\_\_\_\_  
 declaro ter sido informado e concordo em participar da pesquisa acima  
 descrita.

Ou  
 Eu, \_\_\_\_\_, RG-  
 nº \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_,  
 responsável legal  
 por \_\_\_\_\_, RG  
 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo com a sua  
 participação na pesquisa acima descrita.

Recife, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de  
 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_ Nome e assinatura do responsável legal  
 responsável por obter o consentimento

\_\_\_\_ Nome e assinatura do

Testemunha

Testemunha

## ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Elaborar texto em linguagem acessível à compreensão dos interessados, contendo:

1. INFORMAÇÕES GERAIS – PROJETO DE PESQUISA
2. Justificativa e objetivos.
3. Descrição dos procedimentos metodológicos (no caso de entrevistas, explicitar se serão obtidas cópias gravadas e/ou imagens)
4. Benefícios esperados (para o participante ou para a comunidade)
5. Explicar como o participante deve proceder para sanar eventuais dúvidas acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa ou com o tratamento individual.
6. Esclarecer que a participação é voluntária e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade da pesquisa.
7. Garantir a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do sujeito da pesquisa, salvo em casos, em que os/as participantes manifestem por escrito o desejo de identificação.
8. Garantir que o uso dos dados da pesquisa serão exclusivamente utilizados para fins acadêmicos.
9. Manter os dados da pesquisa em arquivo físico ou digital, sob guarda ou responsabilidade durante 5 anos após o término da pesquisa.