

**O CURRÍCULO CULTURAL DO
SAMBA DE COCO: possibilidades
educativas**

**THE CULTURAL CURRICULUM OF
SAMBA DE COCO: educational
possibilities**

**EL CURRÍCULO CULTURAL DEL
SAMBA DE COCO: posibilidades
educativas**



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-
1579.2022v15n1.60918

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Ana Paula Leandro da Silva

Mestre em Educação, Culturas e
Identidades

Professora do Governo do Estado de
Pernambuco, Brasil.

E-mail: aplsiluminada@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9668-6198>

Ana Paula Abrahamian de Souza

Doutora em Educação

Professora da Universidade Federal Rural
de Pernambuco, Brasil.

E-mail: anapaula.souza@ufrpe.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4321-3458>

Bruna Tarcília Ferraz

Doutora em Educação

Professora da Universidade Federal Rural
de Pernambuco, Brasil.

E-mail: btff1@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0114-8926>

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, Pernambuco. Utilizamos como referencial teórico os Estudos Culturais e as teorias crítica e pós-críticas de currículo, com foco nas discussões da relação entre educação e cultura, atreladas ao currículo cultural do Samba de Coco e ao currículo escolarizado. No currículo cultural do Samba de Coco, na escola Carlos Rios, observamos que existiu a valorização e o respeito pela cultura popular e a diversidade cultural; a valorização dos conhecimentos dos estudantes e a produção do conhecimento junto com os/as artistas. O que evidenciou a importância da escola para tratar sobre as diversidades e diferenças culturais, a importância da Arte, do artista, do educador para esse processo e a significativa contribuição de uma pedagogia construída por educadores e artistas, da relevância em discutir e promover ações conjuntas de políticas públicas de educação e cultura.

Palavras-chave: Currículo. Pedagogia cultural. Samba de Coco.

Como citar este artigo:

SILVA, A. P. L.; SOUZA, A. P. A.; FERRAZ, B. T. O CURRÍCULO CULTURAL DO SAMBA DE COCO: possibilidades educativas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 1, p. 1-12, 2022. ISSN2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2022v15n1.60918>.

Recebido em: 20/09/2021
Aceito em: 12/03/2022
Publicação em: 30/04/2022

Abstract: The study aimed to understand the cultural curriculum of Samba de Coco de Arcoverde in the schooling process of EREM Carlos Rios, in Arcoverde, Pernambuco. It was used Cultural Studies and critical and post-critical curriculum theories as a theoretical framework, focusing on discussions on the relationship between education and culture, linked to the cultural curriculum of Samba de Coco and the school curriculum. In the cultural curriculum of Samba de Coco, at the Carlos Rios school, we observed that there was an appreciation and respect for popular culture and cultural diversity; the appreciation of students' knowledge and the production of knowledge together with the artists. What evidenced the importance of the school in dealing with cultural diversities and differences; the importance of Art, the artist and the teachers for this process; the significant contribution of a pedagogy built by educators and artists and the relevance of discussing and promoting joint actions of public education and culture policies.

Keywords: Curriculum. Cultural pedagogy. Samba de Coco.

Resumen: El presente trabajo busca comprender el currículo cultural de Samba de Coco de Arcoverde dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje en la Escuela de Referencia para la Enseñanza Media Carlos Rios, en la ciudad de Arcoverde, Pernambuco. Como referencial teórico, basámonos en los Estudios Culturales y en las teorías Crítica y Pos-Crítica del currículo, señalando las discusiones acerca de la relación entre educación y cultura, vinculadas al currículo cultural de samba de coco y al currículo de la escuela. En el currículo cultural de samba de coco, vivenciado en la escuela Carlos Rios, subrayamos la valorización y el respeto hacia la cultura popular y a la diversidad cultural; además de la valorización de los conocimientos pertenecientes a los estudiantes y de la construcción del conocimiento hecha en cooperación con los/las artistas. En síntesis, esta dinámica señala el protagonismo de la escuela para discutir acerca de la importancia del arte (del artista y del educador en este proceso), es decir, la expresiva contribución desde una pedagogía construida por educadores y por artistas. Añadimos, todavía, la relevancia de la escuela al debatir y fomentar políticas públicas que resulten de la cooperación entre la educación y la cultura.

Palabras-clave: Currículo. Pedagogía Cultural. Samba de coco.

1 INTRODUÇÃO

Considerando a importância da cultura popular e tendo em vista os atravessamentos entre cultura, arte e educação, procuramos neste artigo abordar as materialidades do currículo cultural do Samba de Coco e suas relações com o currículo escolarizado. Levando em conta que a escola ainda é um espaço de grande relevância na formação das identidades dos sujeitos.

O nosso estudo está situado no contexto cultural da cidade de Arcoverde, portal do Sertão Pernambucano, Nordeste do Brasil, que tem como uma de suas referências culturais a Arte do Samba de Coco que apresenta influências afro-indígenas. O Samba de Coco de Arcoverde é formado por canto e dança. Uma das características deste Coco é 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) que traz consigo saberes de suas raízes culturais, passada principalmente entre gerações de algumas famílias (Lopes, Calixto e Gomes) que buscam manter as tradições desta arte, resistindo com seu fazer vivido corporalmente, desde os mestres e mestra, até as crianças.

Para essa análise do currículo cultural do Samba de Coco na escola, escolhemos a Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Carlos Rios, uma escola pública da Rede Estadual, que identificamos existir um diferencial em seu contexto, pois desde os anos 90 a escola faz parcerias com os/as artistas do Samba de Coco na realização de oficinas e apresentações, além de que muitas pessoas das famílias tradicionais do Coco estudaram e/ou ainda estuda nesta escola. Já foram realizadas diferentes homenagens por esta escola ao Samba de Coco. O Mestre Assis Calixto (Patrimônio Vivo de

Pernambuco) mantém um trabalho em parceria com os educadores, e a arte do Samba de Coco faz parte do projeto político pedagógico desta escola.

Pautamos esse diálogo a partir das lentes dos Estudos Culturais que trazem a cultura como eixo central na mediação das relações. Essas 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 serem deslocamentos da cultura. Assim, a cultura estaria presente *mediando* todas as relações, e estas são afetadas pelas mudanças que ocorrerem nas próprias culturas.

No caso do contexto escolar, essa mediação da cultura pode ser observada através do currículo, uma vez que para os Estudos Culturais o currículo é considerado 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 constam. E nessa dinâmica, os Estudos Culturais consideram relevantes os conhecimentos formais ou não como construtores do sujeito, suas subjetividades e suas identidades (SILVA, 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 ganha maior relevância quando compreendido esse seu papel na dimensão das relações culturais e de poder. Por isso, a relevância de estudar as relações entre cultura, arte e educação na dimensão escolar.

Para melhor tratar dos assuntos, dividimos o artigo em 3 partes: na primeira parte, optamos por trazer questões sobre o currículo, para que pudéssemos compreender o contexto escolar. Na segunda, falaremos sobre a relação entre cultura e currículo, na perspectiva do Samba de Coco como um currículo cultural que possui saberes próprios que são aprendidos e ensinados em diferentes espaços educativos, entre eles a escola e, por fim, na terceira parte, faremos um apanhado dos achados na relação entre o currículo escolarizado e o currículo cultural do Samba de Coco a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos neste processo.

2 APONTAMENTOS SOBRE O CURRÍCULO

A temática do Samba de Coco pode ser estudada em diversos contextos pela sua riqueza cultural e possibilidades de conexões. Mas o contexto escolar foi o espaço escolhido, por considerar a escola como um importante espaço de disputa por transformações sociais e seus entrelaçamentos entre educação e cultura, como vemos a seguir que:

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 (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.160).

Na investigação desses fios e nós, mesmo existindo inúmeros trabalhos que tratam de forma aprofundada sobre o currículo como em Silva (2017), Lopes e Macedo (2011), iremos ao longo desta seção transcorrer sobre a contextualização das discussões do currículo e suas características para dialogar com os achados desta investigação.

Os estudos apontam 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; 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 e em que a ideia central estava na organização e desenvolvimento do currículo (SILVA, 2017). Nesse modelo, a escola aqui é vista como uma empresa que deve ser eficiente, desenvolver as habilidades primordiais para as demandas profissionais, com o objetivo de formar o trabalhador especializado. Assim, vemos que 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” (SILVA, 2017, 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, esses pensamentos 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, que tinha como foco um currículo que levasse em consideração os interesses dos alunos e que produzisse uma relação direta com a vida. 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 (Idem, p.23).

É importante destacar que essa perspectiva no Brasil influenciou o escolanovismo (LOPES; MACEDO, 2011). Estas duas concepções aqui no país, o tecnicismo e o escolanovismo, provocaram mudanças no ensino. 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?

Outras perspectivas de currículo começam a surgir 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, com as chamadas teorias críticas e pós-críticas. 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; MOREIRA, 2013; LOPES; 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 relaciona educação e produção, e nos trabalhos de Bourdieu e Passeron que trazem os conceitos de reprodução e capital cultural (Idem, 2017).

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. Deste modo, percebemos que essa perspectiva acaba por dificultar as aprendizagens das crianças que não vivenciam no seu dia a dia esses códigos culturais (LOPES; 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, está diretamente ligada 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 que a teoria crítica do currículo vem nos provocando a repensar o que viria a ser o currículo (APPLE, 2013, LOPES; 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 Silva e Moreira (2013). O currículo tem relação com a reprodução social, mas que em sua constituição também existem oposições, como aponta Michael Apple (2013).

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 base nas discussões das teorias críticas e pós-críticas de currículo, para nosso trabalho foi fundamental observar o conceito de cultura presente nas concepções curriculares. Em que encontramos na perspectiva tradicional de currículo que 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 e/ou classe social. 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; MOREIRA, 2013). E nas concepções pós-críticas de currículo existe a ampliação desse 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 “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” (SILVA; MOREIRA, 2013, p.8-9). 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).

2 CULTURA E CURRÍCULO

Na discussão entre Cultura e Currículo, 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 e 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.

Podemos dizer que os Estudos Culturais emergem buscando romper com as tendências de enxergar a cultura apenas a partir de um único ponto de vista, mas compreendendo que existem várias e buscando também romper com os binarismos (COSTA, 2004). E, 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” (SILVA, 2017, p.131). Por essa ótica, não existiriam hierarquias entre as diversas culturas e 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).

Ao deslocar a cultura para centralidade das discussões, 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. Entendendo o processo de ensino aprendizagem como também um processo cultural, e 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, das suas identidades (ANDRADE; COSTA, 2017). Da mesma forma, o Samba de Coco apresenta-se na construção dos processos educativos fora e dentro da escola. 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.

Considerando essa perspectiva, 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, 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 vêm 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 a autora, 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).

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”.

Enxergamos a arte, nesse caso mais especificamente do Samba de Coco, como caminho, brecha de transpor, transformar e 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). É nessa perspectiva de questionar a cultura, a arte, a educação que iremos investigar o Samba de Coco na escola.

3 O CURRÍCULO CULTURAL DO SAMBA DE COCO NA EREM CARLOS RIOS

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. Mas, neste artigo, iremos focar nos relatos dos educadores.

Constatamos que as ações com o Samba de Coco nesta escola vêm de uma construção histórica que se inicia por volta da década de 1990, com o trabalho desenvolvido por uma educadora, reconhecido como referência e a mesma relatou 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 e na atualidade podemos observar que o Samba de Coco aparece como um conhecimento do currículo desta escola e está presente em diferentes disciplinas.

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 (Revista do Professor, Porto Alegre, 13 (49): 35-36, jan./mar.1997), nos conferindo uma evidência importante do Samba de Coco como um conhecimento relevante para discussões dos processos de construção de identidades culturais dos estudantes. 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. Nessa época, 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, mostrando-se 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, que ocorreu após a morte do Mestre Ivo Lopes 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.

A partir desse processo de inserção do currículo cultural do Samba de Coco na EREM Carlos Rios, foi possível entender os fundamentos que envolveram esse trabalho. 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. Pois “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, 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. 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. Nesse sentido, 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, contextualizada a partir da realidade dos próprios estudantes que neste caso também são artistas. 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 também 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. E, essa participação dos/das artistas permanece até hoje. Nos relatos foi evidenciado 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 inventando um modo próprio para a pedagogização do currículo cultural do Samba de Coco.

Verificamos 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. Pois, como vemos a seguir:

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 (MOREIRA; CANDAU, 2007, 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.

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 que o contexto de origem do Samba de Coco se faça presente pela sua presença e seus ensinamentos.

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. Então, o que encontramos na fala de todos os interlocutores com relação à aproximação da escola com os artistas, ocorre pela afetividade. 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. Essa relação entre escola e artista é vista como algo bom para a escola, para a Arte, bem como para os artistas. Nesse aspecto, permeiam outras trocas, porque “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” (GIROUX, 1999, p.219).

Na fala do Mestre, ele expõe esse lugar do Samba de Coco na escola transitando 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 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. Identificamos que isso se deu, tendo em vista que as iniciativas 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).”

Assim, a construção do trabalho ocorre passando por diferentes maneiras, transitando por esse movimento entre escola e artistas. Desta forma, verificamos nas falas do mestre e da educadora, que 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. 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.

A partir das falas dos interlocutores, 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, entre elas no depoimento de uma das professoras que estudou na escola Carlos Rios em sua adolescência, na década de 1990, em que 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. Tanto 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; CANDAU, 2007, p.33).

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; 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.

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.

Quadro 1. Currículo Cultural

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

Fonte: Autoras

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observarmos nossos achados, destacamos aqui a relevância da escola como um espaço importante no acesso a diferentes conhecimentos e saberes, pois a EREM Carlos Rios, 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. Contexto no qual 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 próprio desta escola.

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.

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 pautar a justiça social.

REFERÊNCIAS

- 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.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria Ferrão (Orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. 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 abr. de 2019.
- 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.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23 ed. São Paulo, Editora: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Trad.

Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

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.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Educação Escolar e cultura(s)**. N° 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.

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.

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

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.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. N° 23, Maio/Jun/Jul/Ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01.pdf>. Acesso em: 08 de abr. de 2019.

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 (UFPeI)**, v.05, n.1, p. 6-39, jan/jul 2019.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).