



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE PEDAGOGIA

JOATAN SILVA DE OLIVEIRA

**O PROJETO “CULTURA NA ESCOLA” E AS POSSÍVEIS VIVÊNCIAS OU NÃO DE UM
CURRÍCULO (DE)COLONIAL**

Caruaru, PE

2025

JOATAN SILVA DE OLIVEIRA

**O PROJETO “CULTURA NA ESCOLA” E AS POSSÍVEIS VIVÊNCIAS OU NÃO DE UM
CURRÍCULO (DE)COLONIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Pedagogia do
Campus Agreste da Universidade Federal de
Pernambuco – UFPE, na modalidade de
monografia, como requisito parcial para a
obtenção do grau de bacharel/licenciado em
Pedagogia.

Área de concentração: Educação.

Orientador (a): Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva

Coorientador (a): Profa. Ma. Raquel da Silva Freitas

Caruaru, PE

2025

Ficha de identificação da obra
elaborada pelo autor, através do
programa de geração automática
do SIB/UFPE

Oliveira , Joatan Silva .

O PROJETO “CULTURA NA ESCOLA” E AS POSSÍVEIS VIVÊNCIAS
OU NÃO DE UM CURRÍCULO (DE)COLONIAL / Joatan Silva Oliveira . -
Caruaru, 2025.

36 : il., tab.

Orientador(a): Janssen Felipe da Silva Silva

Cooorientador(a): Raquel da Silva Freitas

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Pedagogia - Licenciatura, 2025.

Inclui referências.

1. Decolonialidade. 2. Currículo . 3. Cultura popular. I.
Silva, Janssen Felipe da Silva . (Orientação). II. Freitas, Raquel da Silva.
(Cooorientação). IV. Título.

370 CDD (22. ed.)

JOATAN SILVA DE OLIVEIRA

**O PROJETO “CULTURA NA ESCOLA” E AS POSSÍVEIS VIVÊNCIAS OU NÃO DE UM
CURRÍCULO (DE)COLONIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Pedagogia do
Campus Agreste da Universidade Federal de
Pernambuco – UFPE, na modalidade de
monografia, como requisito parcial para a
obtenção do grau de bacharel/licenciado em
Pedagogia.

Aprovada em: 01/08/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva Orientador (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Ma. Raquel da Silva Freitas (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Isaias da Silva (Examinadora Externo)
UNIFACOL

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) analisa a influência do Projeto “Cultura na Escola” na produção da memória (de)colonial e no fortalecimento do pertencimento à cultura local nos currículos escolares do município de Bezerros, Pernambuco. A pesquisa parte da compreensão de que a cultura popular, historicamente silenciada e marginalizada pelo colonialismo, encontra na decolonialidade um caminho para questionar e desconstruir as narrativas dominantes que ainda permeiam os espaços escolares. O estudo busca identificar a presença do projeto nos documentos curriculares, compreender a percepção do idealizador e dos artistas populares locais, e avaliar em que medida o projeto contribui para a vivência de um currículo (de)colonial. Para isso, fundamenta-se nos Estudos Pós-Coloniais Latino- Americanos e nas discussões sobre cultura popular e currículo escolar. Os resultados apontam para a importância do projeto na valorização das identidades e saberes periféricos, reforçando a necessidade de uma educação que dialogue com a memória e as tradições locais, rompendo com padrões coloniais ainda presentes na escola.

Palavras-chave: Decolonialidade; Cultura Popular; Memória (de)colonial; Currículo local.

ABSTRACT

This Course Conclusion Paper (TCC) analyzes the influence of the “Culture at School” Project on the production of (de)colonial memory and on strengthening the sense of belonging to local culture in the school curricula of the municipality of Bezerros, Pernambuco. The research is based on the understanding that popular culture, historically silenced and marginalized by colonialism, finds in decoloniality a path to question and deconstruct the dominant narratives that still permeate school spaces. The study seeks to identify the presence of the project in curricular documents, to understand the perception of the project’s creator and local popular artists, and to evaluate the extent to which the project contributes to the experience of a (de)colonial curriculum. For this purpose, it is based on Latin American Postcolonial Studies and on discussions about popular culture and school curriculum. The results point to the importance of the project in valuing peripheral identities and knowledge, reinforcing the need for an education that dialogues with memory and local traditions, breaking with colonial patterns still present in schools.

Keywords: Decoloniality; Popular Culture; (De)colonial Memory; Local Curriculum.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	7
2	ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES E REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE AS (RE)ESTRUTURAS DE PODER E IDENTIDADE.....	13
3	CULTURA POPULAR: SABERES TRADICIONAIS E A SUPERAÇÃO DA COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO.....	16
4	CURRÍCULO, CULTURA E DECOLONIALIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADE PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PLURAL E EPISTEMOLOGICAMENTE DIVERSA.....	18
4.1	<i>Madeira talhada, memória viva: a xilogravura como linguagem decolonial.....</i>	20
5	METODOLOGIA.....	23
6	ANÁLISE DE DADOS.....	27
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
	REFERÊNCIAS.....	36

1 INTRODUÇÃO

– “Que Deus te abençoe, meu filho, e te livre do mal.” – Josefa Helena Venâncio da Silva.

– “Com dois te botaram, com três eu te tiro, pelos poderes de Deus e da Virgem Maria. Quem te olhou com olhos malvados, vou jogar nas ondas do mar sagrado, seja no seu comer, no seu olhar, no seu cabelo, na sua roupa, no seu andar, no seu dormir.” – Antônia Maria da Conceição.

Essas frases que percorrem meus momentos e meu imaginário, estão no meu sangue e no que sou. Elas me levam ao tema escolhido para este escrito, que não compõe apenas uma pesquisa, mas narra a trajetória do meu povo — povo nordestino, campesino e sofredor — que carrega nas costas a ancestralidade, a cultura e a memória, e que faz tudo isso reverberar no ideário popular.

Minha mãe, Josefa Helena Venâncio da Silva, sempre me ensinou as tradições e a cultura da nossa família. Já minha avó, Antônia Maria da Conceição, benzedeira e já falecida, tirava meus “maus olhados” quando eu era criança. Dona Antônia frequentava os terreiros no sítio Jabuticaba e, mesmo não fazendo parte do candomblé, sentia-se tocada pela espiritualidade. Ela sempre admirou essa religião e dizia ter uma missão: rezar por todos aqueles que se sentiam mal. Isso me inspira a investigar as memórias e trajetórias não apenas da minha família campesina, mas de todos aqueles que fazem parte dessa ancestralidade.

Este escrito é inspirado pelas diversas faces que me compõem enquanto ser social: estudante, filho de agricultores e futuro profissional da área educacional. Essas reflexões se fortaleceram com minha entrada na Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, no curso de Pedagogia, em 2020. Durante essa trajetória acadêmica, vivi momentos que me fizeram refletir sobre as relações sociais e os estigmas que a sociedade impõe.

Ao longo desse período na educação superior, fui me revestindo de novos pensamentos e ideais. Até os 15 anos, fui católico; depois, passei por um período de distanciamento da religião e da espiritualidade. Caminhei pelo ateísmo, deísmo e agnosticismo, até chegar ao presente, aos 23 anos, quando reencontro minha espiritualidade na Jurema Sagrada. Em 2024, várias revelações sobre mim vieram à tona. Segundo a Mestra Ritinha, Rita de Cássia, da Rua da Guia, e seu José de Santana, do Alto da Borborema — mestres que conversam comigo por meio de um terceiro —, tenho “os dois pés” dentro da religião deles. Isso me faz refletir sobre quem sou, quem penso ser e como sempre me senti próximo da espiritualidade. Aos poucos, estou dando meus primeiros passos para me conectar ainda mais com essa ancestralidade que me constitui.

Neste contexto, exponho não apenas minhas vontades, mas também meus anseios enquanto ser que percebe a exclusão e o preconceito direcionados a histórias que estão sendo, pouco a pouco, apagadas — como ocorre com as religiões de matriz africana e indígena. Esses apagamentos não são apenas históricos ou físicos, mas também de memória.

Reconheço em mim aspectos fundamentais para a relação com a educação, a cultura popular, a memória e a ancestralidade. Esta última, em especial, me constitui como um ser que, como diria a mestra Rita de Cássia, “não anda só”, pois, como ela enfatiza: “Sou o vento, a fumaça; vejo vocês antes e depois.” Com isso, me coloco pronto para abraçar minha ancestralidade e lutar por ela no meio acadêmico, para que o mundo possa reconhecer e desconstruir as velhas narrativas unilaterais.

Além dessas experiências, destaco o papel do Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação, que me ajudou a me identificar enquanto sujeito crítico-reflexivo. Nele, pude revisitar minha infância e entender como as narrativas e memórias são transmitidas e reforçadas na escola e no cotidiano.

Sob a orientação do professor Dr. Janssen Felipe, organizei meus pensamentos sobre religiosidade, estratificação social, racismo, xenofobia e discussões de gênero. Assim, busco compreender não só o que sou, mas também o que represento, por meio daqueles que vieram antes de mim e dos que ainda estão presentes no vento, na fumaça, na sombra e na natureza.

Acredito que demonstrar como a educação é importante não apenas no meio social, mas para a formação integral do ser, é fundamental. Essa integralidade se revela no entendimento de que nossa identidade não é única, mas composta por muitas vozes.

Como diz Sued Nunes¹: “Quem falou que eu ando só? Nessa terra, nesse chão de meu Deus, sou uma, mas não sou só.” A educação, em paralelo à religiosidade, se integra às diversas faces da memória e dos preceitos daqueles que vieram antes, abrindo caminho para novas ideias.

Este trabalho tem relevância acadêmica e social por buscar quebrar os estigmas das metanarrativas impostas por uma sociedade branca, que exclui e apaga ideologias negras, pretas e indígenas, negando suas memórias e histórias no espaço social.

No aspecto profissional, a relevância está em desenvolver, em sujeitos em processo de formação, a capacidade de se emancipar. Isso possibilita ao pedagogo desmistificar as pretensões de uma ideologia voltada ao seio branco da sociedade, colocando em pauta a

¹ Sued Nunes é uma cantora e compositora baiana, nascida em Salvador, ligada à musicalidade afro-brasileira, ao samba, ijexá, e outras sonoridades negras. Sua obra é marcada por uma conexão muito forte com a **ancestralidade**, com a **espiritualidade de matriz africana** (como o Candomblé), e com temas ligados à **identidade negra e resistência cultural**.

memória e novas narrativas que tragam à tona a verdadeira práxis educacional — como diria Paulo Freire, a prática que emancipa por meio das atividades e vivências cotidianas.

Sob o viés da educação no Brasil — e em outras nações da América Latina —, foi construído um modelo eurocêntrico que impôs normas culturais, epistêmicas e sociais oriundas do colonialismo. Esse processo resultou na marginalização de saberes, práticas e tradições locais, especialmente os de origem indígena, africana e popular. Diante disso, discutir a decolonialidade torna-se fundamental para repensar as estruturas de poder e conhecimento que ainda regem as instituições educacionais.

A decolonialidade, enquanto abordagem teórica e prática, traz questionamentos e pretende deteriorar com os paradigmas impostos pelo colonialismo, enaltecendo saberes outros que foram historicamente silenciados. Ao incorporar as vozes apagadas pela colonização, essa perspectiva propõe uma revisão crítica do currículo tradicional, promovendo a valorização dos saberes locais, das tradições orais e das experiências culturais populares.

A cultura popular, por sua vez, traz um meio de desenvolvimento das identidades regionais. Manifestações como o carnaval, a ciranda, a literatura de cordel, a xilogravura e os festejos populares são locuções de um saber coletivo que não é subalternizada pelas narrativas eurocêtricas ela reaviva a diversidade cultural brasileira. No espaço da escola, essas práticas podem se dinamizar em atividades e vivências pedagógicas potentes, contribuindo para um currículo mais dinâmico, representativo e plural.

Sendo assim, a fusão entre decolonialidade e cultura popular traz as expressões de luta por valorizações dos saberes e histórias dos povos e culturas marginalizados. À medida que a decolonialidade traz a destruição dos padrões de poder e de saberes coloniais, a cultura popular traz as resistências e as identidades múltiplas e diversas de povos especialmente camponeses. Assim, a decolonialidade e a cultura popular andam juntas no processo de resistência e valorização das culturas periféricas.

Este trabalho parte da compreensão de que a cultura popular tem sido bombardeada por um silenciamento histórico, cultural e epistêmico ao longo da história brasileira. Esse silenciamento se inicia com o processo colonial, que impõe e legitima relações hierárquicas, inferiorizando aqueles que se distanciavam do padrão branco e eurocêntrico. Esse processo de marginalização e exclusão dessas culturas e saberes não terminou com a colonização, mas continua a se perpetuar até os dias atuais, impactando diretamente na valorização da cultura popular e a resistência desses grupos.

Nesse contexto, a decolonialidade surge como um meio para questionar e desconstruir as narrativas dominantes, dando voz e reconhecimento às culturas populares que foram

historicamente silenciadas, como forma de romper com as estruturas de poder que ainda perpetuam essas desigualdades.

Nesse sentido, compreendemos que a marginalização e o silenciamento das culturas populares ainda se encontram excluídos na sociedade contemporânea a qual é nivelada por preceitos e padrões do colonialismo. Esse meio colonialista perpassa e se ramifica nos currículos escolares onde esse corrobora com a dissolução das identidades, histórias e tradições dos povos.

Assim, partimos dos pressupostos de que é preciso desenvolver o resgate da memória e do pertencimento a partir de um olhar decolonial a cultura local nos currículos escolares. À vista disso, temos como problema para nossa pesquisa: Como o Projeto “Cultura na escola” tem influenciado na produção da memória (de) colonial e do pertencimento da cultura local nos currículos escolares em Bezerros?

Para responder essa questão temos como objetivo geral analisar as influências do projeto “Cultura na Escola” no currículo das escolas do município de Bezerros. E como objetivos específicos: a) Identificar se o projeto cultura na escola está presente no documento curricular do município de Bezerros; b) Analisar a percepção do “idealizador” Marlom Meireles e dos artistas populares da cidade sobre a cultura popular; c) Analisar até que ponto o projeto “cultura na escola” corrobora para a vivência de um currículo (de)colonial.

Nos pautamos para essa pesquisa sob a luz da abordagem Teórico-Metodológicas dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos (Quijano 2000; Mignolo 2007 e Quental), para a fundamentação teórica utilizamos em cultura popular, (Brandão 1984; Williams 1983 e Certeau 1984), sobre a temática dos conceitos de currículo utilizamos (Silva 2001; Walsh 2000 E Santos 2006).

O levantamento apresentado revela uma análise quantitativa de trabalhos acadêmicos organizados em dois eixos temáticos principais: Educação popular (GT06) e Currículo (GT12), a partir de quatro reuniões consecutivas.

Reunião	Ed. Popular	Currículo
38 ^a	19 trabalhos	12 trabalhos
39 ^a	24 trabalhos	42 trabalhos
40 ^a	27 trabalhos	66 trabalhos
41 ^a	47 trabalhos	77 trabalhos
Subtotal:	117 trabalhos	197 trabalhos
Total Geral:	-	314 trabalhos analisados

O eixo de Educação popular contabilizou 117 trabalhos, distribuídos de forma crescente ao longo das reuniões, com destaque para a 41ª, que concentrou o maior número de contribuições (44 trabalhos). Essa tendência pode indicar um fortalecimento e maior engajamento dos pesquisadores nesse campo, especialmente em discussões que envolvem práticas pedagógicas emancipatórias, saberes comunitários e processos educativos não hegemônicos, aqueles especialmente para além dos muros da escola.

Já o eixo de currículo apresentou um volume significativamente maior, totalizando 294 trabalhos, revelando uma preocupação robusta e constante com a reformulação e ampliação das bases curriculares. A 41ª reunião registrou o maior número de trabalhos o que pode refletir um momento de efervescência teórica e prática na área.

Somando ambos os eixos, temos um total de 314 trabalhos analisados entre os anos de 2017 a 2025, evidenciando uma produção densa, diversa e interdisciplinar. Isso demonstra o vigor do campo educacional em torno das temáticas de inclusão, diversidade, currículo crítico e práticas decoloniais, especialmente quando alinhadas a políticas públicas e movimentos sociais.

Essa análise tem como propósito afunilar essa pesquisa e visualizar os trabalhos que derivam a memória e decolonialidade dentro deles e vislumbrar se fazem presentes nos trabalhos acadêmicos desenvolvidos no âmbito da associação nacional de pós graduação e pesquisa em Educação (ANPED), especialmente nos grupos de trabalho (GTs) voltados a educação popular (GT06) e ao currículo (GT12).

O recorte temático se ancora na compreensão de que tanto a memória quanto a decolonialidade constituem fundamentos essenciais para pensar uma educação crítica, situada e comprometida com os saberes historicamente marginalizados.

No objetivo de mapear a presença dos temas decolonialidade e memória nas produções acadêmicas recentes, foi realizada uma pesquisa documental a partir dos trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalhos da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no período de 2017 a 2023. O foco recaiu sobre dois GTs centrais a temática proposta.

Abaixo segue a tabela das análises feitas dos GTs:

Tabela – Trabalhos analisados nos GTs de Educação Popular e Currículo (2017–2023):

GT	Total de trabalhos	Trabalhos com eixo "memória"	% memória	Trabalhos com eixo "decolonialidade"	% decolonialidade

Educação Popular (GT06)	117	39	33,3%	28	23,9%
Currículo (GT12)	197	44	22,3%	33	16,7%

Os dados apresentados evidenciam que, embora os eixos da memória e da decolonialidade ainda não ocupem uma posição majoritária nas produções acadêmicas dos GTs de Educação Popular e Currículo da ANPEd entre 2017 e 2023, é possível identificar uma presença crescente e significativa dessas temáticas.

As porcentagens encontradas revelam um movimento consistente de valorização de saberes históricos, comunitários e não hegemônicos, especialmente no GT06, onde a articulação com práticas sociais, cultura popular e resistência educativa é mais visível.

Já no GT12, as abordagens voltadas à memória e à decolonialidade aparecem de forma mais transversal, mas ainda assim indicam uma abertura para práticas curriculares mais plurais e críticas. Essa constatação reforça a importância de aprofundar estudos que contribuam para uma educação comprometida com a justiça cognitiva, com o reconhecimento das identidades culturais e com o enfrentamento das heranças coloniais ainda presentes na estrutura educacional brasileira.

Assim, a presente pesquisa se insere nesse esforço coletivo de repensar os currículos e as práticas pedagógicas à luz de epistemologias que dialogam com as realidades locais, populares e ancestrais.

2 ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES E REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE AS (RE)ESTRUTURAS DE PODER E IDENTIDADE

Apresenta-se ao mundo um conceito universal que destaca apenas uma parte do contexto geográfico, enquanto muitas culturas e suas respectivas visões de mundo são desconsideradas e distorcidas por um ideário europeu hegemônico e silenciador. Nesse contexto, para Quental, a América está profundamente conectada às transformações sociais e culturais ocorridas durante o período colonial, especialmente em razão de sua subordinação às potências coloniais europeias.

Assim, as estruturas sociais e políticas da América refletem a luta constante de um continente que busca se afirmar enquanto entidade singular. No entanto, esse processo de afirmação é constantemente marcado pelas cicatrizes deixadas pela colonização. Embora a América tente se distanciar das ideologias europeias que impuseram uma visão dominante, ela ainda permanece atrelada às consequências dessa herança colonial, que molda suas identidades e práticas.

Assim, Quijano (2005) fomenta que:

A ‘descoberta’ da América significou o início da constituição de um padrão de poder mundial fundado na ideia de ‘raça’ como critério fundamental de classificação social da população mundial. (...) A colonialidade do poder impôs uma estrutura de dominação/exploração/hegemonia centrada na ideia de que a Europa era a única fonte possível de racionalidade, conhecimento e organização social. Dessa forma, foram desqualificadas e invisibilizadas as demais formas de existência, de saber e de produção. (Quijano, 2005, p., 123)

A busca por uma identidade própria, portanto, torna-se um processo complexo, que exige não apenas a superação das influências externas, mas também a reinvenção e a ressignificação de seus próprios elementos culturais. Nesse sentido, é essencial validar as histórias e os conceitos dessas culturas, para que a sociedade contemporânea não perpetue os mesmos mecanismos que, no passado, definiram a identidade de um povo sob a ótica colonial.

Como afirma Quental, apud Richter (2013):

Nesse sentido, **recuperar a história dos significados e usos políticos de um conceito constitui uma maneira de reconhecer não simplesmente as coisas e fatos que estes buscam representar, mas a própria forma como moldam nosso pensar e agir na realidade.** Por isso, a importância de traçar suas histórias, seus usos e sentidos passados. Uma vez conscientes dos enquadramentos que um conceito imprime em nossos modos de interpretar e intervir na realidade, somos capazes de formular alternativas aos ângulos consolidados de mirada para o mundo (Ritcher, 2013, p. 46, *grifo meu*).

Dessa forma, destacando o pensamento exposto, é crucial enfatizar que as (re)estruturas de poder estão presentes no pensamento ocidental desde a colonialidade, por meio

de um conceito que foi estabelecido não apenas por uma questão semântica, mas com a intenção de criar e consolidar mecanismos que moldam o pensamento cultural de um determinado povo e/ou cultura. Esse conceito, ao longo da história, foi utilizado para justificar a dominação e a subordinação de culturas não europeias, estabelecendo uma hierarquia cultural e social que perdura até os dias atuais.

A colonialidade, assim, não se limita ao período colonial, mas se estende para a contemporaneidade, influenciando as relações de poder, as construções identitárias e a própria dinâmica cultural global. A perpetuação dessas estruturas é visível nas formas de pensamento, nos sistemas educacionais, nas produções artísticas e nos modos de vida que continuam a ser moldados por essa herança colonial. Dessa forma, a desconstrução dessas (re)estruturas exige não apenas um olhar crítico sobre o passado, mas também uma reinterpretação das práticas e valores que ainda estão profundamente enraizados na sociedade contemporânea.

Assim, Quijano (2000) afirma que:

De modo geral, a colonialidade do poder permanece nos tempos modernos, não apenas como uma continuidade do colonialismo, **mas como um fator fundamental para a constituição das identidades e das relações de poder no mundo contemporâneo** (Quijano, 2000, p. 117-142, *grifo meu*).

Quijano (2000), então, sustenta que o estabelecimento das estruturas de poder durante o colonialismo não se encerra com a descolonização, tampouco se limita à época colonialista, mas continua a se desenvolver na sociedade hodierna. Ele afirma que, embora os impérios coloniais tenham chegado ao fim, as estruturas de poder colonial permanecem enraizadas nas relações sociais, educacionais, acadêmicas e culturais. Essas estruturas, segundo Quijano (2000), moldam as identidades e as culturas sociais, influenciando profundamente os processos de formação do sujeito, a construção do conhecimento e as práticas culturais.

Além disso, Quijano (2000) argumenta que a colonialidade do poder se reflete não apenas nas hierarquias políticas e econômicas, mas também nas formas de conhecimento que continuam a privilegiar o eurocentrismo.

Isso perpetua uma visão de mundo que subordina outras epistemologias e identidades, desvalorizando as culturas não europeias. Tal crítica é expandida por Mignolo (2010), que aprofunda a noção de *desobediência epistêmica* como estratégia de enfrentamento à dominação eurocêntrica no campo do saber:

Desobediência epistêmica é o desprendimento das matrizes de pensamento fundadas na retórica da modernidade e no mito do progresso. **Significa soltar-se das amarras do pensamento único, racializado e hierarquizado, que legitima o colonialismo como civilização e naturaliza a inferiorização de outros modos de existir e conhecer.** Trata-se de aprender a pensar com outros

e desde outros lugares do mundo, abrindo espaço para epistemologias fronteiriças e pluriversais. (Mignolo, 2010, p., 27, *grifo meu*).

Assim, a dominância dessas estruturas ainda condiciona as dinâmicas globais, criando uma desigualdade persistente nas relações internacionais e na própria organização das sociedades contemporâneas. O autor destaca que a desconstrução dessas estruturas exige um esforço contínuo de resistência e de reinterpretação das práticas e valores que ainda estão profundamente enraizados nas instituições sociais e culturais.

3 CULTURA POPULAR: SABERES TRADICIONAIS E A SUPERAÇÃO DA COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO

Abordar a cultura popular no campo educacional não significa confiná-la à sua dimensão artística, folclórica ou comemorativa. Implica, antes de tudo, reconhecer que os saberes populares, construídos em territórios periféricos, rurais, indígenas e quilombolas, são formas legítimas de conhecimento, sistematicamente desqualificadas pelas estruturas coloniais de poder e saber.

Recuperar a cultura popular como uma categoria epistêmica é, portanto, um ato de resistência a um modelo de escola que historicamente operou como instrumento de silenciamento e imposição cultural. A escola moderna, ao ser organizada segundo os moldes europeus de racionalidade e universalidade, acabou rejeitando os modos de saber baseados na oralidade, na experiência vivida e no território, deslegitimando as pedagogias do cotidiano.

Nesse cenário, a cultura popular deixa de ser um conjunto de manifestações decorativas para ser compreendida como forma de existência e reexistência.

Como afirma Brandão (1984):

A cultura popular é, sobretudo, um modo de viver, de saber, de fazer e de lutar. Ela não é apenas o que sobra da cultura erudita, mas aquilo que se inventa contra ela. A cultura popular nasce da vida, da necessidade e da criação. Ela ensina — e ensina porque é experiência coletiva. Por isso, não se limita à celebração, ao folclore ou à memória, mas é também resistência, sabedoria e invenção de futuro (Brandão, 1984, p. 45).

Essa compreensão exige que a escola pública seja repensada não como importadora de modelos exógenos, mas como território de enraizamento cultural, onde o currículo possa dialogar com os saberes vivos das comunidades. Isso nos leva a uma crítica necessária ao currículo moderno, que atuou como tecnologia de exclusão, determinando o que deveria ser ensinado e quem teria voz.

Nesse ponto, Williams (1983) traz uma contribuição decisiva ao refletir sobre a cultura como campo de disputa e dominação simbólica. Em sua análise, ele mostra que a cultura dominante não apenas se impõe, mas procura naturalizar seus valores como universais, apagando ou subordinando outras formas de vida, ele afirma que:

A cultura dominante, em seu processo de formação, é sempre, em certo grau, seletiva. Ela tende a incorporar, mas também a excluir, outras práticas e significados. Algumas dessas práticas são ativamente excluídas, enquanto outras são deixadas como residuais — sobrevivências de significados e práticas anteriores, que continuam a exercer influência. Ao mesmo tempo,

novas práticas culturais, que expressam experiências ainda em formação, também emergem (Williams, 1983, p., 67).

Essa outra cultura, que se manifesta nas rezas das benzedeiras, nas danças dos terreiros, nas histórias contadas pelos anciãos, nas músicas das quebradas e nas práticas das parteiras e agricultores, traz consigo uma pedagogia do cotidiano, um modo de conhecer que resiste à lógica escolar tradicional.

Certeau (1994) aprofunda esse pensamento ao evidenciar que, mesmo sob a dominação das instituições, os sujeitos produzem resistência por meio de práticas cotidianas, reapropriando-se do que lhes é imposto e reinventando sentidos, assim ele diz que:

As manobras cotidianas, as táticas de resistência que os usuários põem em prática no campo estabelecido por técnicas dominantes, compõem uma arte de fazer: astúcias do fraco dentro da ordem estabelecida pelo forte, invenções silenciosas das pessoas sem lugar, ações dissimuladas, dispersas, mas tenazes, que habitam os interstícios das instituições e que não cessam de reorganizar os usos impostos (Certeau, 1994, p. 39-40).

Portanto, valorizar os saberes populares não é um gesto de benevolência ou inclusão simbólica, mas uma reestruturação profunda do projeto educativo. Implica reconhecer outras epistemologias, outros tempos e outras formas de ensinar e aprender.

Essa reconstrução exige ainda a participação ativa das comunidades populares no processo formativo, superando a lógica da visita pontual e transformando mestres e mestras da cultura popular em coprodutores do currículo. Experiências como os Pontos de Cultura e as Escolas Vivas demonstram que é possível criar espaços de intercâmbio e cocriação, nos quais a escola se conecta com os saberes da vida e da ancestralidade.

Por fim, reconhecer a cultura popular como lugar de subjetividades, afetos e reexistências é compreender que a educação deve ser também um gesto de cuidado e dignidade, sobretudo em tempos de necropolítica e epistemicídio. Incorporar esses saberes não é apenas uma escolha pedagógica — é um ato político de reparação e justiça cognitiva.

4 CURRÍCULO, CULTURA E DECOLONIALIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADE PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PLURAL E EPISTEMOLOGICAMENTE DIVERSA

Pensar o currículo no contexto latino-americano implica compreender que ele nunca foi neutro, nem tampouco meramente técnico. A sua organização histórica constituiu-se como um instrumento de poder cultural, capaz de definir quais conhecimentos merecem ser ensinados e quais devem ser esquecidos.

O currículo, nesse sentido, é também um artefato político, que atua silenciosamente na legitimação de determinadas culturas e na exclusão de outras. Assim, não basta incluir elementos culturais diversos nas estruturas curriculares — é necessário desconstruir os critérios que historicamente definiram o que é conhecimento válido, e repensar as formas pelas quais esses saberes são transmitidos e por quem.

Nesse processo, é essencial reconhecer o currículo como um território de disputas simbólicas, onde a cultura popular, o conhecimento cotidiano e os saberes das comunidades são frequentemente desconsiderados em favor de uma lógica escolar hegemônica.

Como afirma Brandão (2017):

O currículo escolar, como construção social, não pode ser entendido como algo neutro ou isento de ideologia, pois é um instrumento que expressa interesses culturais e políticos. Quando o currículo ignora ou reduz a cultura popular a meras manifestações folclóricas ou estereotipadas, ele acaba por domesticar e silenciar saberes que são legítimos e essenciais para a construção da identidade dos educandos. É necessário, portanto, que o currículo reconheça e dialogue efetivamente com as culturas populares, integrando seus saberes, valores e práticas, para que a educação seja realmente emancipadora e respeitosa das diversidades culturais. (Brandão, 2017, p. 73)

Essa compreensão do currículo como instrumento de poder está profundamente ligada à ideia de cultura como campo de tensões. Williams (1983), ao refletir sobre a cultura, a define não como um conjunto fixo de bens ou heranças, mas como um processo vivo, marcado por conflitos, resistências e transformações.

Nesse sentido, o currículo pode ser entendido como um campo onde se expressam as relações entre cultura dominante, culturas residuais e emergentes, numa disputa constante por legitimação, assim:

A cultura dominante não é toda a cultura, mas é a parte mais poderosa e influente dela. Ela tende a se apresentar como a cultura ‘natural’ ou ‘universal’, ocultando suas origens históricas e sociais particulares. Enquanto isso, outras culturas — que podem ser residuais ou emergentes — resistem ou existem à margem, oferecendo alternativas ou críticas aos significados dominantes. A

cultura, portanto, é um campo de luta, um processo em que os significados são contestados e o poder exercido. (Williams, 1958, p., 276-277).

Dessa forma, pensar um currículo comprometido com a diversidade epistemológica da América Latina exige romper com a ideia de que o conhecimento se resume à racionalidade ocidental moderna. Significa abrir-se ao diálogo com o território, com a memória oral, com os gestos, os corpos, os rituais e as práticas vividas das comunidades. O território não é apenas o espaço onde a escola está inserida, ele é também um educador, um produtor de saberes e sentidos.

Essa perspectiva encontra ressonância nas reflexões de pensadoras decoloniais que compreendem o cotidiano, o território e a experiência como fundamentos epistemológicos legítimos. Nesse horizonte, o currículo não pode mais ser visto apenas como um espelho da racionalidade moderna, mas como um espaço de reexistência, no qual os sujeitos historicamente silenciados, povos indígenas, afrodescendentes, ribeirinhos, quilombolas, camponeses e periféricos, produzem saberes outros, ancorados em suas vivências, cosmovisões e lutas.

Como afirma uma das principais vozes da pedagogia decolonial, Walsh (2018):

A descolonialidade não se trata simplesmente de resistência ou recusa. Envolve a construção de formas alternativas de conhecer, ser e agir, enraizadas nas histórias, corpos e territórios daqueles que foram marginalizados e silenciados pelas estruturas coloniais e modernas de poder. Este é um projeto de reexistência, um ato pedagógico e político que afirma outras formas de vida e conhecimento além da matriz colonial do poder. (Walsh, 2018, p. 27)

Essa ideia é reforçada quando a autora afirma que o currículo, para ser realmente transformador, precisa se romper por dentro, ser ressignificado a partir de outras lógicas de conhecimento.

O currículo, sob uma perspectiva decolonial, não pode ser simplesmente um conjunto de conteúdo ou uma lista de temas a ensinar. É um espaço político e cultural onde se disputam sentidos, onde as epistemologias do Sul e as vozes subalternas devem ser reconhecidas e colocadas em diálogo com saberes históricos para construir uma educação libertadora e transformadora. (Walsh, 2009, p. 112).

Assim, um currículo que leve em conta essas práticas, os usos da palavra, os caminhos da experiência, os saberes enraizados nos corpos e nos territórios, é um currículo que rompe com a colonialidade do saber e se reinventa a partir da escuta, da oralidade e da vivência concreta. Ele deixa de ser apenas um instrumento normativo e se torna um território insurgente de produção de sentido.

Essa perspectiva se consolida ainda mais quando Walsh (2018) enfatiza o papel da educação como construção coletiva de mundos, e não como repetição de verdades pré-

estabelecidas:

A educação decolonial parte do reconhecimento de que o conhecimento é situado, corporal e territorializado, e que não é monopolizado pelas instituições acadêmicas. Essa perspectiva propõe que os sujeitos, em suas memórias, afetos e lutas, são produtores de saberes legítimos. Assim, a escola deixa de ser um espaço reprodutor da colonialidade para se tornar um espaço-tempo para a construção coletiva de novas formas de existência e conhecimento (Walsh, 2018, p. 45).

A formação docente, nesse processo, torna-se eixo estratégico. Não é possível construir uma escola verdadeiramente latino-americana com educadores formados exclusivamente sob uma lógica monocultural e disciplinar. É preciso formar professores que reconheçam a escola como território compartilhado com a comunidade, que compreendam o conhecimento como construção coletiva e estejam dispostos a reconhecer as vozes dos estudantes como produtoras de saber.

Por fim, recuperar o papel do estudante como sujeito epistêmico é essencial. Um currículo transformador não trata o aluno como recipiente de conteúdos, mas como agente criador de mundos e narrativas. Isso se faz, sobretudo, pela valorização das experiências vividas, da escuta sensível e da construção compartilhada do processo educativo.

4.1 Madeira talhada, memória viva: a xilogravura como linguagem decolonial

A xilogravura, expressão artística ancestral proveniente do folclore popular nordestino, supera a mera funcionalidade estética para se afirmar como linguagem de resistência, memória e pertencimento. Entalhar madeira é um gesto de rebeldia à colonialidade do conhecimento, que durante séculos deslegitimou os saberes do povo.

Essa arte entalha não somente imagens, mas memórias comuns, histórias silenciadas e entendimentos de mundo que resistem à colonialidade do ser, do saber e do poder há séculos. Com os talhos, o artista popular registra experiências comunitárias, visões de mundo regionais e imaginários não abarcados pelos currículos oficiais, evidenciando a dimensão educativa e identitária dessa prática.

A colonialidade é sustentada pela imposição de um modelo eurocentrado que marginalizou as formas populares, orais, manuais e não letradas de expressão. É nesse contexto que a xilogravura surge como uma contranarrativa visual que desafia os discursos oficiais. Ao representar cenas do cotidiano nordestino, figuras lendárias, críticas sociais e saberes comunitários, afirma uma estética popular enraizada em experiências locais e subjetividades coletivas, denunciando o epistemicídio e reativando a memória ancestral como forma de reexistência.

Como propõe Brandão (1980), o saber popular é “criado, vivido e reinventado” em práticas cotidianas, fora da escola, mas profundamente pedagógico:

A cultura popular ensina. Ensina sem sala de aula, sem quadro negro e sem didática. Ensina pelas histórias, pelos gestos, pelos rituais, pelas festas, pelo silêncio e pela fala. A pedagogia do povo não tem currículo, mas tem memória. E ela não nasce do dever de ensinar, mas dá vontade de partilhar. É um saber que se faz corpo, gesto e vida (Brandão, 1980, p. 7).

Assim, a xilogravura pratica-se de maneira contra hegemônica, escrevendo, na madeira, o que o discurso colonial tentou apagar: o valor das culturas populares na produção do conhecimento. Este saber faz-se, sobretudo, nos territórios periféricos e rurais, onde a oralidade, o fazer manual e a vivência comunitária operam uma pedagogia própria.

Os sujeitos da arte, mestres da cultura, artesãos e poetas visuais, fazem deste conhecimento modo de ser e fazer, criando e educando mesmo sem o nome institucional para designar sua prática.

Como reforça Brandão (1980):

Educação popular é aquela que se faz antes do nome: é quando uma mulher ensina a plantar, quando um velho conta histórias, quando um grupo canta um hino que lembra a luta. É educação que não se aprende nos livros, mas nos terreiros, nas casas, nas ruas, nas feiras. E isso é saber. E isso também é escola. (Brandão, 1980, p. 9).

Essa prática dialoga diretamente com a ideia de ecologia de saberes, defendida por Santos (2009), uma convivência entre diferentes maneiras de conhecer, que se opõe à monocultura do saber científico ocidental.

A ecologia de saberes não significa relativismo epistemológico, mas o reconhecimento da existência de múltiplas formas de conhecimento e a necessidade de estabelecer um diálogo horizontal entre elas. Trata-se de rejeitar a pretensão de uma ciência única e universal e afirmar a pluralidade dos saberes, incluindo os saberes populares, tradicionais e ancestrais, como formas legítimas de conhecer e transformar o mundo. (Santos, 2009, p. 95).

Ao talhar suas matrizes, os artistas populares constroem imagens que educam, que narram o mundo desde outras perspectivas, convidando o observador a ver com olhos enraizados na vida. Nesse aspecto, a xilogravura articula territórios, ancestralidades e temporalidades diversas, contribuindo para um pensamento pedagógico que compreende o tempo como ciclo e não como linearidade eurocentrada.

Reconhecer a xilogravura como linguagem decolonial é, portanto, um ato político. É afirmar que a arte popular carrega saberes profundos, produz sentidos, educa e resiste. É compreender que a cultura popular é também epistemologia. Ao integrar a xilogravura ao currículo, rompe-se com o epistemicídio e fortalece-se a reexistência dos povos e saberes

historicamente marginalizados.

Como afirma J. Borges, mestre da xilogravura nordestina: “a madeira fala quando a gente sabe ouvir.” Essa escuta sensível ao fazer popular é, por si só, uma pedagogia decolonial, pois legitima o saber que nasce do gesto, da prática e da ancestralidade.

J. Borges ainda enfatiza que:

Xilogravura é uma prática muito antiga, que traz uma história, não somente do Nordeste, mas do mundo todo, ela tem muita influência aqui no Nordeste, porque aqui, eu falo muito do sertão, das vivências, falo de Pernambuco que é meu estado e uma nação ao mesmo tempo, não tem só eu como artista, tem muitos outros, mas me colocaram como uma representação, não sei porque [...] **eu vejo muita gente que ainda não sabe o que é essa técnica e fico triste porque ela é uma identificação de um povo sofredor como o povo do Nordeste, mas também é uma arte que mostra força também, educação e saber em cultura popular, ela traz a memória e nossa identidade.** (Mestre J. Borges, Diário De Campo: 24/09/2022, *Grifo Nosso*).

Essa declaração final de J. Borges sintetiza de forma potente o lugar da xilogravura como expressão estética, histórica e educativa. Ao reconhecer que a técnica carrega não apenas arte, mas identidade, sofrimento, resistência e saber, o artista reafirma o valor pedagógico e político da cultura popular. Portanto, ao ser acolhida no espaço escolar, a xilogravura não é somente um recurso didático, mas um ato de justiça histórica e de valorização dos territórios de saber. Tornar visível essa linguagem é contribuir para uma escola que educa com o povo, pelo povo e para o povo.

5 METODOLOGIA

A construção do objeto desta pesquisa envolve uma abordagem teórico metodológica que articula os estudos decoloniais e a valorização da cultura popular como meios legítimos de saberes e resistências. Esses dois campos surgem de experiências e práticas de povos que são historicamente marginalizados e excluídos da sociedade, que buscam expressar suas identidades e conhecimentos a partir de suas histórias, identidades e memórias.

A cultura popular nesse sentido não é apenas um eixo do folclore tradicional, ou manifestações culturais, mas epistemologias que desafiam a colonialidade do saber procurando por em práticas as formas de reexistência e existência.

Para investigar essas informações e a dimensão do conhecimento, a pesquisa adota a metodologia qualitativa, reconhecendo conforme Minayo (2014) onde a mesma fomenta que:

A pesquisa qualitativa é caracterizada por ser um tipo de investigação que se propõe a compreender os significados dos fenômenos sociais e humanos, buscando a profundidade da análise e a compreensão das experiências vividas pelos sujeitos. Ela privilegia o enfoque interpretativo, centrando-se na complexidade das relações sociais, culturais e históricas, e na construção dos sentidos atribuídos pelos indivíduos em seus contextos. (Minayo, 2014, p. 37).

Nesse sentido, temos como objetivo compreender de que maneira o projeto “Cultura na Escola” tem influenciado na construção de uma memória (de)colonial e no fortalecimento do pertencimento à cultura local nos currículos escolares do município de Bezerros. Para alcançarmos os objetivos propostos, adotamos como principal procedimento metodológico a pesquisa documental e qualitativa, articulada com entrevistas semiestruturadas e análise de narrativas culturais.

A pesquisa documental, segundo Oliveira (2007), consiste no estudo de documentos que ainda não foram analisados ou que permitem novas interpretações, tais como planos de aula, registros institucionais, documentos oficiais, o currículo municipal vigente e materiais produzidos no âmbito do projeto “Cultura na Escola”. A análise desses documentos visa identificar se e como a proposta do projeto está incorporada nas diretrizes curriculares da rede municipal de ensino.

Para interpretar os dados coletados nesta pesquisa, optamos pela Análise de Conteúdo, segundo a perspectiva de Laurence Bardin (1995), com foco na Análise Temática, a qual se revela especialmente adequada para o tratamento de documentos e discursos que expressam sentidos simbólicos, culturais e pedagógicos.

A escolha dessa metodologia justifica-se pela natureza dos dados, compostos por

documentos institucionais (como o currículo escolar municipal), registros do projeto “Cultura na Escola” e entrevista com os professores, que exigem um olhar interpretativo e sensível às múltiplas dimensões da linguagem.

Como aponta Bardin (2011), a Análise de Conteúdo:

A análise de conteúdo é 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 (Bardin, 2011, p. 47).

O processo foi desenvolvido em três etapas principais:

Para a análise dos dados desta pesquisa, adotamos a Análise de Conteúdo conforme proposta por Bardin (1995), com enfoque na Análise Temática. Essa abordagem possibilita a identificação e interpretação de núcleos de sentido que emergem dos documentos e discursos, permitindo uma leitura crítica das práticas e representações em torno do projeto “Cultura na Escola”. O processo foi desenvolvido em três etapas interligadas: pré-análise, exploração do material e categorização com interpretação dos resultados.

Na etapa da **pré-análise**, realizamos a organização do corpus de pesquisa, que incluiu o documento do projeto “Cultura na Escola”, material produzido no âmbito da Secretaria de Educação do município de Bezerros em consonância a diretoria de cultura, o currículo escolar municipal vigente, anotações oriundas de observações realizadas em contextos pedagógicos e falas de professores, recolhidas por meio de conversas informais e registros de reuniões escolares. A leitura flutuante desse material permitiu uma aproximação inicial com os dados e favoreceu a identificação de eixos temáticos preliminares relacionados à cultura popular, à memória (de)colonial e às práticas curriculares.

Em seguida, na etapa de **exploração do material**, procedeu-se à codificação dos dados, ou seja, à decomposição dos textos em unidades de registro, como frases, trechos e palavras que expressavam ideias significativas.

Essa codificação respeitou os contextos e as intencionalidades comunicativas dos documentos e falas analisados. Buscou-se, assim, reconhecer elementos recorrentes, ressonâncias simbólicas e representações que indicassem de que forma o projeto “Cultura na Escola” é compreendido, praticado ou negligenciado nas ações pedagógicas e na formulação curricular da rede municipal de ensino.

Por fim, na fase de **categorização e interpretação dos resultados**, as unidades de registro foram organizadas em categorias temáticas emergentes, elaboradas a partir das problemáticas investigadas.

As principais categorias que se destacaram foram: *presença institucional da cultura popular*, que analisa como o projeto se insere (ou não) nas diretrizes curriculares; *vivências pedagógicas e saberes locais*, que identifica práticas escolares que valorizam a cultura popular no cotidiano educativo; e *memória (de)colonial e pertencimento*, que compreende as formas pelas quais professores e artistas populares articulam cultura, identidade e território.

As categorias foram analisadas à luz do referencial teórico decolonial, dos estudos sobre currículo e cultura popular, e da escuta atenta dos sujeitos da pesquisa. Essa abordagem qualitativa, como ressalta Minayo (2014), busca apreender os sentidos e significados construídos pelos participantes a partir de suas vivências e contextos, permitindo uma compreensão mais densa e situada dos fenômenos educativos analisados. Desse modo, dentro da organização curricular do município de Bezerros, observa-se a reprodução de uma hierarquia de conhecimentos, na qual determinadas disciplinas, conteúdos e saberes são valorizados em detrimento de outros.

Essa lógica curricular, orientada por uma função social tradicionalmente atribuída à escola, contribui para a legitimação de certos saberes e a desvalorização de outros, especialmente aqueles vinculados às experiências locais, aos territórios e às memórias dos povos que constituem a cidade. Trata-se de um movimento que, ao estabelecer quais conhecimentos devem ocupar lugar de centralidade no currículo, opera como um mecanismo de controle e manutenção de um padrão hegemônico de ensino.

Assim, Silva (2016) fomenta que:

O currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. O currículo tampouco pode ser entendido como uma operação destinada a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que pré-exista à linguagem, ao discurso e à cultura. Em vez disso, o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar as narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares. (Silva, 2016, p. 15)

Embora sua proposta esteja ancorada na valorização da cultura popular, dos artistas locais e dos saberes da terra, o projeto não está presente de forma legítima nem linguisticamente nos documentos curriculares oficiais do município. Sua ausência revela uma lacuna

significativa no que diz respeito ao reconhecimento da memória coletiva, da ancestralidade e da decolonialidade como dimensões formativas fundamentais no processo educativo.

Essa exclusão simbólica dos saberes populares e comunitários implica na invisibilização de práticas culturais riquíssimas que fazem parte da identidade da cidade, mas que permanecem marginalizadas dentro da estrutura escolar. O currículo municipal apresenta ainda poucos indícios de uma abordagem decolonial e memorial, deixando de reconhecer o espaço escolar como território de reexistência e de afirmação cultural.

Mesmo diante dessa ausência institucional, optamos por destacar a importância das disciplinas de História, Geografia e Arte como campos formativos que dialogam diretamente com os objetivos deste estudo. Em primeiro lugar, a Geografia contribui para a compreensão do espaço geográfico, do território, do lugar e da paisagem, elementos que se relacionam com as expressões culturais locais e com os modos de vida dos sujeitos que habitam esses espaços. A Geografia é também a ciência da leitura das imagens, da decodificação das paisagens e das representações do cotidiano, sendo, portanto, essencial para a leitura crítica do território local.

Já a História assume papel fundamental ao estabelecer relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, incluindo aquelas que formam o imaginário e a memória da cidade. Seu ensino pode, portanto, favorecer a construção de um currículo mais enraizado nas narrativas locais, abrindo espaço para uma formação que reconheça os sujeitos históricos de Bezerros e os saberes populares como parte legítima do conhecimento escolar.

A arte traz as evidências entre o fazer-se na sociedade, onde o sujeito se identifica enquanto aquele que desenvolve práticas e narrativas para o desenvolvimento do seu lugar no mundo. A estética remonta as práticas ancestrais, onde os traços de avós são remontados para seus netos e filhas, categorizando assim uma arte de pertencimento.

Assim, a ausência do projeto “Cultura na Escola” no currículo não é apenas uma omissão burocrática, mas uma negação simbólica e política de um modo de saber que brota do chão da cidade. Trazer esse projeto para o centro da reflexão curricular é propor uma revisão crítica do que se entende por conhecimento escolar e propor, por consequência, um currículo que reconheça a cultura popular como parte viva da educação e da formação cidadã.

6 ANÁLISE DOS DADOS

A presente análise parte de uma perspectiva teórico-metodológica fundamentada nos Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais Latino-Americanos, que propõem o deslocamento das narrativas hegemônicas e a valorização dos saberes populares, ancestrais e territoriais.

Tendo isso como horizonte, buscamos compreender até que ponto o projeto “Cultura na Escola”, idealizado em parceria entre a Secretaria de Educação e a Diretoria de Cultura de Bezerros, consegue tensionar e deslocar os limites impostos pelo currículo oficial vigente, promovendo práticas e sentidos de um currículo (de)colonial.

O projeto analisado estrutura-se em quatro eixos centrais: **História de Bezerros, Identidade Cultural de Bezerros, Carnaval de Bezerros, e Patrimônios Vivos da Cidade.**



Imagem 1: O curta-metragem apresentado como recurso didático possui duração aproximada de **25 minutos** e tem como título “**História de Bezerros**”. Essa aula em formato audiovisual aborda de maneira sensível e contextualizada os principais aspectos da identidade e da memória do povo bezerrense, traçando uma linha histórica desde o marco zero da cidade até os tempos atuais. A narrativa percorre elementos fundacionais, resgata personagens históricos relevantes, rememora folclores locais e valoriza as tradições culturais que constituem o imaginário coletivo da população.

Além de apresentar os acontecimentos mais marcantes da história municipal, o curta contribui para a valorização do patrimônio imaterial de Bezerros, destacando práticas, saberes e manifestações que resistem ao tempo, como as festas populares, os modos de vida da

população e os marcos simbólicos que constituem o pertencimento local. A proposta educativa se articula com os eixos da **memória** e da **identidade cultural**, essenciais à construção de um currículo que dialogue com a realidade dos estudantes e com as experiências coletivas da comunidade.



Imagem 2: O segundo curta-metragem utilizado como recurso pedagógico no projeto possui o título “**Identidade Cultural**” e apresenta uma duração de **48 minutos**. Este material audiovisual amplia a reflexão proposta no primeiro curta, aprofundando os debates em torno do que constitui a identidade cultural de um povo a partir de sua herança simbólica, histórica, territorial e coletiva. O filme propõe uma leitura crítica sobre os processos de construção identitária, abordando tanto as raízes locais quanto as influências externas que moldam os modos de ser, viver e resistir das comunidades tradicionais e periféricas.

A narrativa valoriza múltiplas formas de expressão cultural, como a música, o artesanato, a culinária, a linguagem popular e a oralidade, compreendendo-as como elementos centrais na constituição de sujeitos históricos e coletivos. O curta também dialoga com os princípios da **educação popular**, ao destacar a importância do saber experiencial, da ancestralidade e da escuta sensível como instrumentos pedagógicos capazes de romper com lógicas hegemônicas de conhecimento e com os currículos eurocentrados.



Imagem 3: O terceiro curta-metragem do projeto utilizado no projeto pedagógico é intitulado “**Carnaval na Terra dos Papangus**” e possui uma duração de **31 minutos**. Com sensibilidade e profundidade, o filme conduz os espectadores por uma jornada afetiva e histórica pela festa mais emblemática da cidade de **Bezerros (PE)**, apresentando o carnaval não apenas como espetáculo, mas como território vivo de identidade, resistência e invenção popular. No centro dessa narrativa pulsa a figura do **papangu**, personagem mascarado que percorre as ruas como corpo brincante e ancestral, figura híbrida entre o riso, o susto, a crítica e o mistério.

O papangu, mais que uma fantasia, é uma persona política, um corpo disfarçado que desafia o controle dos olhares e dos poderes instituídos. Ele desestabiliza hierarquias ao embaralhar rostos, gêneros, vozes e lugares sociais. É máscara e liberdade. É silêncio que fala alto. No contexto da cultura popular de Bezerros, o papangu não representa apenas a alegria do carnaval, mas encarna uma forma de expressão simbólica de um povo que resiste, cria e se reinventa diante das imposições normativas da modernidade ocidental. Seu gesto brincante é também gesto decolonial, pois recusa os formatos fixos de ser, saber e aparecer.



Imagem 04: O curta-metragem “**Patrimônios Vivos**”, com duração de **20 minutos**, apresenta as trajetórias artísticas de dois grandes nomes da cultura bezerrense e pernambucana: J. Borges, mestre da xilogravura, e Lula Vassoureiro, artesão tradicional das máscaras de papangu. Ambos são reconhecidos oficialmente como **Patrimônios Vivos de Pernambuco**, título que não apenas homenageia suas contribuições estéticas, mas também afirma o valor político, simbólico e pedagógico de suas existências criadoras no campo da cultura popular.

O filme é, por si só, um documento que resiste à lógica colonizadora de invisibilização dos saberes não acadêmicos. Ao evidenciar os processos manuais, as histórias de vida e os modos de produção de J. Borges e Lula Vassoureiro, o projeto **desloca o olhar da modernidade ocidental**, centrada no progresso técnico e na homogeneização cultural, para uma pedagogia da matéria, da memória e do território.

A xilogravura, marcada pela linguagem do cordel, do traço firme e da narrativa popular, torna-se, nas mãos de J. Borges, um modo de contar a história do povo com voz própria, gravando no papel aquilo que muitas vezes não ganha lugar nos livros escolares ou nas galerias oficiais.

Lula Vassoureiro, por sua vez, com sua habilidade na confecção das máscaras de papangu, não apenas preserva uma tradição festiva, mas também mantém viva a sabedoria ancestral dos artesãos mascarados, cujos rostos cobertos dizem mais sobre o Brasil profundo do que muitas análises acadêmicas. Sua arte não se limita ao ornamento: ela é instrumento de transgressão e preservação, expressão plástica da liberdade e da irreverência popular diante dos regimes de controle visual e social.

A partir disso, realizamos entrevistas semiestruturadas com três professores atuantes na rede municipal de uma escola do município de Bezerros, e com o próprio idealizador do projeto, com o objetivo de compreender suas percepções sobre a presença (ou ausência) da proposta no cotidiano pedagógico e nos documentos curriculares oficiais.

A **professora A** expressa um profundo envolvimento com a temática cultural e ressalta a importância de que a cultura não esteja limitada aos conteúdos formais da disciplina de História, mas que transite de forma interdisciplinar, atravessando os sujeitos e suas vivências.

Para ela,

A cultura não pode estar presa só nos livros, ela está nos nossos gestos, na fala das crianças, na memória das famílias, na bagagem que cada um carrega. Eu acho que a gente precisa trabalhar cultura em todas as áreas, não só na História.

A cultura é a alma desse projeto é explorar nossa região e as maneiras de agir e pensar por meio da arte (Professora, A, Entrevista semiestruturada).

Essa fala revela uma compreensão de que o conhecimento não é neutro nem universal, mas sim situado, e que a escola precisa reconhecer os saberes construídos fora dos limites acadêmicos, uma abordagem que se aproxima da lógica da educação decolonial, que valoriza os saberes produzidos nos territórios e pelas experiências de vida dos sujeitos.

A **professora B**, por sua vez, reconhece que não há nenhuma menção ao projeto “Cultura na Escola” no seu organizador curricular oficial.

Em suas palavras:

Eu não conhecia o projeto até agora, fiquei sabendo na entrevista. No meu currículo mesmo, nunca vi nada escrito sobre ele. Mas nas minhas aulas de Arte eu sempre trago as festas da cidade, falo sobre o comércio, sobre a cultura, a feira, o papangu... acho importante. (Professora, B, Entrevista semiestruturada).

A fala evidencia a ausência institucional do projeto no currículo formal, mas também demonstra iniciativas individuais que procuram inserir elementos da cultura local nas práticas pedagógicas, ainda que sem respaldo sistemático da Secretaria de Educação.

A **professora C** aponta diretamente para a incoerência entre a parceria institucional (SEDUC e Secretaria de Cultura) e a não efetivação do projeto no currículo.

Segundo ela:

A gente sabe que existe essa parceria, mas na prática, o projeto não entra no currículo. Não tem atividade, planejamento ou documento que peça para a gente trabalhar com o Cultura na Escola. Mas eu acho que deveria ter, porque fala da nossa história, das nossas raízes, do que é nosso. (Professora, C, Entrevista Semiestruturada).

A fala denuncia a ausência de políticas curriculares efetivas que garantam a presença viva do projeto nas escolas, ao mesmo tempo em que defende seu potencial como instrumento de valorização da memória coletiva e do pertencimento cultural.

Por fim, o idealizador do projeto, Marlom Meireles, enfatiza o propósito formativo e identitário da proposta.

Ele afirma que:

O projeto nasceu para reavivar a memória e fortalecer a cultura do nosso povo. Ele traz as raízes da cidade: os mestres, os patrimônios vivos como J. Borges com a xilogravura, Lula Vassoureiro com as máscaras, os agricultores, os camponeses, os saberes da roça. Educação e cultura são os únicos caminhos que a gente tem pra preservar nossa identidade. (Idealizador do projeto “cultura na escola” e diretor de cultura da cidade de Bezerros).

Sua fala articula fortemente os conceitos de memória, território, identidade e resistência, fundamentos essenciais à educação decolonial, e revela uma perspectiva crítica sobre a função da escola como reprodutora ou transformadora da cultura. Dessa forma, as análises evidenciam que o projeto “Cultura na Escola”, apesar de sua riqueza simbólica e de seu potencial formativo, não se encontra legitimamente inserido no currículo escolar oficial de Bezerros.

O que se observa é uma presença periférica ou simbólica, muitas vezes sustentada por iniciativas individuais de professores que reconhecem a importância dos saberes locais. A ausência do projeto nos documentos curriculares aponta para a invisibilização de epistemologias populares, negando aos estudantes a possibilidade de construir conhecimento a partir das experiências de seu território.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é, antes de tudo, uma tentativa de escuta. Escuta do que ainda vive na borda dos currículos, do que insiste em florescer entre os vãos da pedagogia oficial. A cultura popular, longe de ser apenas manifestação folclórica, é aqui compreendida como epistemologia viva: gesto, corpo, memória e território. E o que este estudo revela, com força e dor, é que os currículos ainda não souberam (ou não quiseram) escutar.

Ao longo da pesquisa, voltamos o olhar para as produções dos Grupos de Trabalho da ANPED, sobretudo nos GTs de Currículo e de Educação Popular, entre os anos de 2017 e 2023.

No mapeamento, observamos um movimento crescente de valorização das práticas culturais comunitárias, das pedagogias enraizadas e da necessidade urgente de deslocar o currículo da sua torre eurocêntrica. Foram analisadas muitas produções que, em sua maioria, reforçam o lugar da cultura popular como saber e resistência, como prática educativa e como força de reexistência.

Os dados revelam um desejo coletivo de construir um currículo que dialogue com a vida, com os mestres da cultura, com as vozes das feiras, dos terreiros, dos bairros e das ruas.

É nesse chão que se inscreve o projeto “Cultura na Escola”, objeto desta pesquisa. Um projeto local, nascido do encontro entre educadores, artistas populares e comunidades da cidade de Bezerros, cidade de xilogravura, de papangu, de resistência. Um projeto que não apenas valoriza a cultura popular, mas a toma como fundamento formativo. Contudo, o que nossos dados apontam, com clareza, é que esse projeto, apesar de sua potência transformadora, ainda não habita legitimamente os documentos curriculares oficiais do município.

A análise documental demonstrou que o currículo municipal segue preso à lógica da colonialidade: conteúdos fragmentados, saberes hierarquizados, ausência de menção direta à cultura local como eixo estruturante. A cultura popular aparece, quando aparece, como adereço temático, não como potência epistemológica. Não há menção ao projeto “Cultura na Escola” como política pública contínua, tampouco há integração efetiva das práticas culturais aos planejamentos pedagógicos oficiais.

Mesmo assim, nos corredores das escolas, nas falas dos professores entrevistados, nas oficinas e vivências do projeto, percebemos outra realidade: a cultura pulsa, mesmo quando o currículo nega. Os dados qualitativos coletados, registros de reuniões, observações em sala, relatos de educadores, revelam que o projeto promoveu não apenas experiências de

aprendizagem, mas sobretudo processos de pertencimento. A xilogravura, por exemplo, foi mais do que arte: foi linguagem decolonial, ancestralidade impressa em madeira, memória viva em forma de traço.

Ao longo das análises, emergiram categorias centrais que nos ajudam a compreender o alcance e as contradições da proposta: a presença institucional da cultura popular, as vivências pedagógicas enraizadas no território, e a memória decolonial como gesto de pertencimento. Foi possível constatar que, onde a escola se abriu ao território,

os estudantes se reconheceram como sujeitos de história. Onde a cultura foi assumida como conteúdo e como método, nasceu uma pedagogia outra – feita de sensibilidade, de chão, de voz coletiva.

Mas também identificamos os limites. A ausência do projeto nos documentos oficiais não é um detalhe: é sintoma de uma estrutura que ainda prioriza os saberes hegemônicos e invisibiliza os conhecimentos produzidos fora da racionalidade ocidental. A escola, mesmo localizada em um território culturalmente vibrante como Bezerros, ainda hesita em legitimar como conhecimento aquilo que nasce da oralidade, do corpo, da experiência.

Assim, esta pesquisa confirma o que dizem os teóricos decoloniais como Santos (2009), Mignolo (2010) e Walsh (2009): não se trata apenas de incluir a cultura popular no currículo, mas de transformar o modo como o currículo é concebido. É necessário transgredir as fronteiras impostas entre saber e fazer, entre teoria e prática, entre centro e margem. A cultura popular não é conteúdo suplementar — é epistemologia. É currículo em si.

Diante disso, propomos um movimento que vá além da inclusão simbólica. Propomos a escuta ativa da cultura popular como base formativa. Propomos a inscrição do projeto “Cultura na Escola” como política de Estado, e não como ação pontual. Propomos que a xilogravura, os mestres populares, os ritmos, as festas, os causos e as memórias sejam parte legítima dos planos de ensino, dos livros, das avaliações e dos espaços formativos da rede municipal.

Ao final desta jornada, emergem novas perguntas, inquietações que agora nos habitam: Como os estudantes se veem quando a escola se parece com eles? O que muda na formação docente quando o currículo olha para o chão em que pisa? Como fortalecer políticas públicas que reconheçam o saber que vem da lama, do barro, da madeira, da poesia do povo? Que epistemologias estamos dispostos a valorizar, quando decidimos o que ensinar? A resposta

talvez esteja na fala de um mestre da xilogravura: “A madeira fala quando a gente sabe ouvir.”
Que nossas escolas saibam, enfim, escutar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. Trad. brasileira: São Paulo: Edições 70/Editora Vozes, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011, p. 47.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura: memórias dos anos sessenta**. São Paulo: Cortez, 1980. p. 7-10.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação como Cultura**. São Paulo: Ática, 2017. p. 73, 378-407.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é cultura popular**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção Primeiros Passos), p. 45.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 39-40.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010. p. ? (trad. Gragoatá 12(22): pp. 34–72)

MINAYO, Marilda Vilela. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. p. 37.

QUENTAL, Pedro de Araújo. **A latinidade do conceito de América Latina**. GEOgraphia, Niterói, v. 14, n. 27, p. 46–75, 14 jan. 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul: para uma política de saberes**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 95.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, colonialidad y educación**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2009. p. 112.

WALSH, Catherine. **Pedagogías de la descolonización: prácticas insurgentes para otro mundo posible**. Quito: Editorial Abya-Yala, 2018.

WILLIAMS, Raymond. **Culture and Society: 1780-1950**. London: Chatto & Windus, 1958.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Tradução de Valdemar Ferreira. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.