

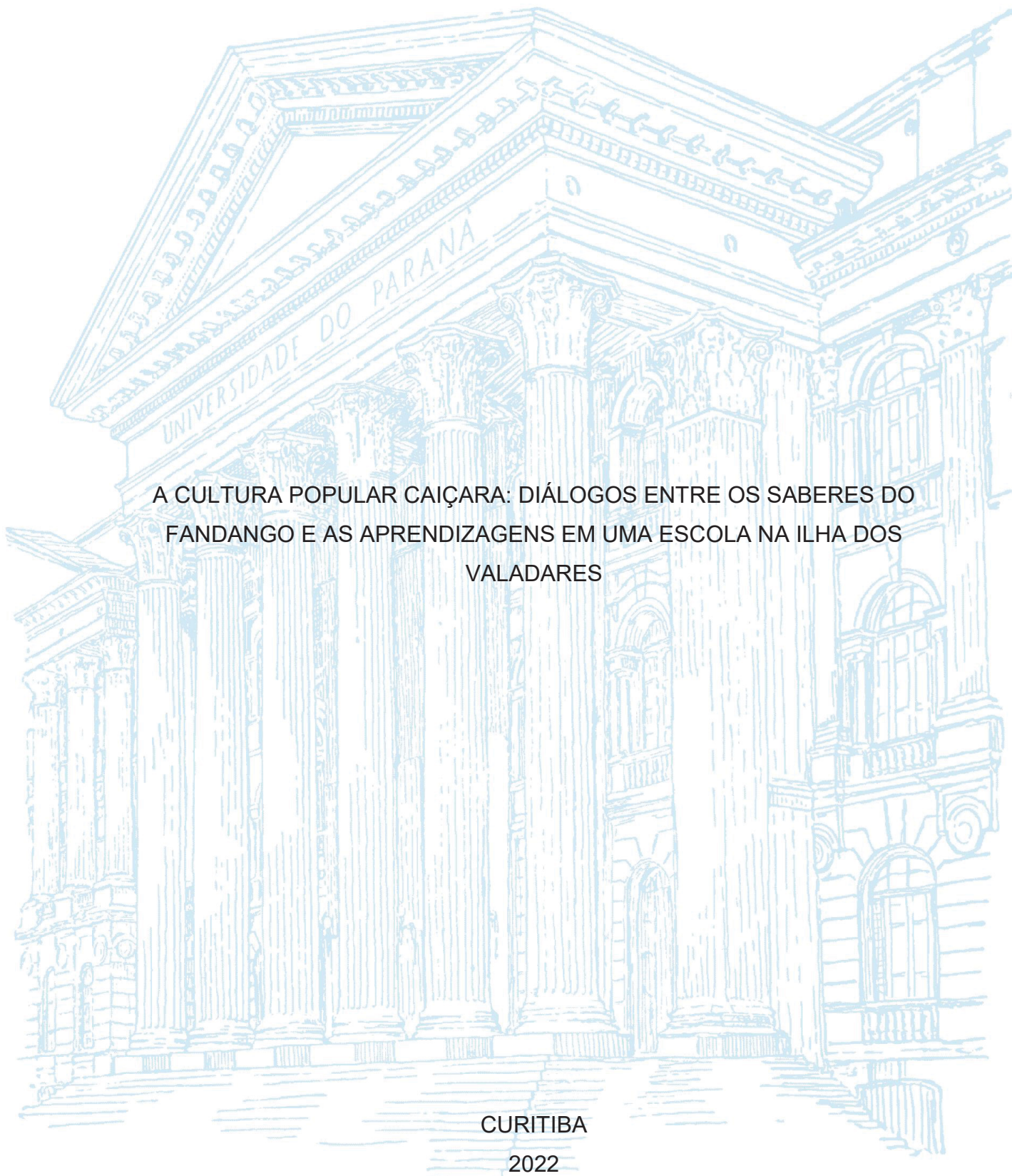
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ELIZANGELA SARRAFF

A CULTURA POPULAR CAIÇARA: DIÁLOGOS ENTRE OS SABERES DO
FANDANGO E AS APRENDIZAGENS EM UMA ESCOLA NA ILHA DOS
VALADARES

CURITIBA

2022



ELIZANGELA SARRAFF

A CULTURA POPULAR CAIÇARA: DIÁLOGOS ENTRE OS SABERES DO
FANDANGO E AS APRENDIZAGENS EM UMA ESCOLA NA ILHA DOS
VALADARES

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mauricio Cesar Vitória Fagundes

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Sarraf, Elizangela

A cultura popular caiçara : diálogos entre os saberes do fandango e as aprendizagens em uma escola na Ilha dos Valadares /Elizangela Sarraf. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof. Dr. Maurício Cesar Vitória Fagundes

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Fandango (Dança) – Paraná. 3. Caiçara. 4. Cultura – Educação. 5. Cultura popular – Folclore. I. Fagundes, Maurício Cesar Vitória. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de ELIZANGELA SARRAFF intitulada: A CULTURA POPULAR CAIÇARA: DIÁLOGOS ENTRE OS SABERES DO FANDANGO E AS APRENDIZAGENS EM UMA ESCOLA DA ILHA DOS VALADARES, sob orientação do Prof. Dr. MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 24 de Fevereiro de 2022.

Assinatura Eletrônica

09/03/2022 15:53:59:0

MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

09/03/2022 16:48:24:0

VINÍCIUS DE SOUZA DE AZEVEDO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)

Assinatura Eletrônica

12/04/2022 12:56:37:0

EZEQUIEL WESTPHAL

Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DE

EDUC., CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO

PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

29/03/2022 17:26:54:0

SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

RUA ROCKFELLER , 57 - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6254 - E-mail: mestradoprofissional.se@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 161158

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsf> insira o código 161158

Dedico à minha mãe Vera Lucia Sarraff,
por me ensinar a lutar com perseverança e ter
fé na vida.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Maurício Cesar Vitória Fagundes, meu querido orientador, agradeço a amizade, a amorosidade e dedicação ao me conduzir nos processos de descoberta da pesquisa acadêmica.

Ao professor Ezequiel Westphal, à professora Sônia Haracemiv e ao professor Vinicius Souza de Azevedo, agradeço os olhares cuidadosos, afetuosos e relevantes sobre esta pesquisa.

À comunidade da Ilha dos Valadares, especialmente ao Mestre Aorelio Domingues, ao Mestre Zeca e à Dona Maria Rosi dos Santos Miranda, agradeço pela partilha de saberes sobre a vida na cultura caiçara.

Aos/às docentes e estudantes que participaram ativamente dos processos de pesquisa, agradeço a disponibilidade, a empolgação e as trocas.

Ao Ruddy Castillo, companheiro de vida, de trabalho e das peripécias da vida, sou grata pelo incentivo e amor dedicado.

A todos/as os/as componentes da Associação de Cultura Popular Mandicuera, Mariana Zanette, Poro de Jesus, Caetano Pires, Luma Zanette Domingues, Malu Zanette Domingues, Francisca Zanette Domingues, Ivan Ivanovick, agradeço a parceria e amizade.

À minha querida companheira de trajetória de mestrado, Tanice Patrício Massuchetto, agradeço o apoio afetivo, o companheirismo, as descobertas, as aprendizagens que muito somou nesta pesquisa.

À minha família, avó, mãe, irmãos e irmã, sobrinhas, cunhado e cunhadas, agradeço o encorajamento e a fé.

Aos/às professores/as do PPGE-TPEen, agradeço os momentos de aprendizagens que me fizeram crescer não só academicamente, mas também profissionalmente.

Aos/às colegas da turma de 2019 do Mestrado Profissional em Educação, especialmente à Luzilete Falavinhos Ramos e à Sandra Felício Roldão, agradeço os momentos de trocas e reflexões que mesmo com a distância física, me cativaram e inspiraram.

Sou grata porque a vida me presenteia com pessoas que somam, ensinam e engrandecem a minha vida.

*A educação não gera habilidades, ela cria
conectividades,
e o que há nelas de instrumental e utilitário é
apenas a sua dimensão elementar. Um
alicerce, um chão sobre o qual se pisa ao
andar em cima do qual resta construir toda a
casa do ser.*

*Ainda que represente uma escolha de saberes,
de sentidos, de significados, de sensibilidades
e de sociabilidades,
entre outras, a educação não pode
preestabelecer de maneira restrita modelos de
pessoas.*

*Não pode criar antecipadamente padrões de
sujeitos como atores sociais predefinidos e
treinados para realizar, individual e
coletivamente, um estilo social de **ser.***

Carlos Rodrigues Brandão

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de compreender como dialogam os saberes e fazeres populares da cultura caiçara, presentes na manifestação do fandango, com os conhecimentos escolares. Teve como aporte teórico as obras de Paulo Freire, entre outros educadores e pensadores progressistas que apresentam reflexões sobre cultura popular, educação popular e educação escolar. Também se desenvolveu com a intenção de compreender os processos de aprendizagens no fandango para os movimentos de salvaguarda cultural. Para tanto, esta investigação, de cunho qualitativo e do tipo pesquisa participante, contou com a participação de oito estudantes e de seis docentes de uma escola estadual da comunidade da Ilha dos Valadares, em Paranaguá (PR). A metodologia se desenvolveu a partir da sistematização de uma pesquisa-formação, denominada “círculos de diálogos formativos”, com encontros virtuais realizados via *Google Meet*. Esses encontros possibilitaram que, através de um processo de sensibilização dos/as participantes sobre os saberes da cultura popular caiçara e os elementos que a compõe, tensionar aproximações entre os saberes da cultura caiçara com os conhecimentos da escola. As problematizações propostas pelos diálogos acarretaram em ações, que possibilitaram pensar em transformação das práticas pedagógicas, voltando-as também aos saberes culturais. Para ampliar a compreensão acerca dos elementos que compõem esta cultura, abarcando seus aspectos históricos, sociais e de resistência, a investigação ouviu mestres da cultura popular em entrevistas semiestruturadas. Essa etapa se tornou relevante, na medida em que os/as participantes da pesquisa tornam-se conscientes da dimensão da cultura popular da ilha e na importância de aproximar os conhecimentos apreendidos na escola com os saberes populares. Com a realização dos círculos de diálogos formativos e as entrevistas semiestruturadas, foi possível não só compreender os fenômenos da cultura popular da Ilha dos Valadares, mas também entender de que forma estes saberes populares podem ser integrados aos conhecimentos aprendidos na escola.

Palavras-chave: Ilha dos Valadares; saberes da cultura caiçara; fandango caiçara; aprendizagens do fandango; cultura e educação popular caiçara; educação escolar.

ABSTRACT

This research was developed with the objective of understanding how the knowledge and popular practices of the *caiçara* (an adjective given to the people from the coastal area of Paranaguá) culture, present in the manifestation of *fandango*, dialogue with school knowledge. It had as theoretical support the works of Paulo Freire, among other educators and progressive thinkers who present reflections on popular culture, popular education, and school education. It was also developed with the intention of understanding the learning processes in *fandango* for cultural safeguard movements. To this end, this qualitative and participatory research investigation involved the participation of eight students and six teachers from a state school in the community of Ilha dos Valadares (an island), in Paranaguá (PR). The methodology was developed from the systematization of training research, called “training dialogue circles”, with virtual meetings held via Google Meet. These meetings made it possible, through a process of sensitization of the participants about the knowledge of popular *caiçara* culture and the elements that compose it, to tension approximations between the knowledge of the *caiçara* culture and the knowledge of the school. The problematizations proposed by the dialogues resulted in actions, which made it possible to think about the transformation of pedagogical practices, also turning them into cultural knowledge. To broaden the understanding of the elements that make up this culture, covering its historical, social, and resistance aspects, the investigation heard masters of popular culture in semi-structured interviews. This stage has become relevant, as the research participants become aware of the dimension of the island's popular culture and the importance of bringing the knowledge learned at school closer to popular knowledge. With the holding of formative dialogue circles and semi-structured interviews, it was possible not only to understand the phenomena of popular culture on Ilha dos Valadares but also to understand how this popular knowledge can be integrated with the knowledge learned at school.

Keywords: Ilha dos Valadares; knowledge of *caiçara* culture; *caiçara* *fandango*; *fandango* learning; *caiçara* popular culture and education; schooling.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Ilha dos Valadares: Localização Geográfica.....	24
FIGURA 2 - Casa do Fandango Mestre Eugênio.....	49
FIGURA 3 - Logo do Grupo Mestre Eugênio.....	51
FIGURA 4 - Grupo Mestre Eugênio no 2º encontro de tradições em Palmeira - PR....	52
FIGURA 5 - Adaptações no tamanho da Rabeca do Mestre Aorelio Domingues.....	53
FIGURA 6 - Marcas na Viola do Mestre Zeca.....	54
FIGURA 7 - Movimentos dos Círculos de Diálogos Formativos.....	85
FIGURA 8 - Site Saberes Caiçaras.....	127

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Resultado das buscas nas Bases de Dados: antecedentes científicos.	62
QUADRO 2 - Propostas de Ações Pedagógicas.....	120

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Trabalho.....	122
GRÁFICO 2 - Divertimento e lazer nos Sítios.....	123
GRÁFICO 3 - Motivos da mudança dos Sítios para a Ilha dos Valadares.....	123

LISTA DE SIGLAS

ADC	- Análise do Discurso Crítico
Amiv	- Associação de Bairros da Ilha dos Valadares
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Caias	- Centro de Atendimento Integrado em Assistência Social
CEP	- Conselho de Ética em Pesquisa
Cmei	- Centro Municipal de Educação Infantil
EFA	- Escola Familiar Agrícola
Ideb	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IAP	- <i>Investigación Acción Participativa</i>
Iphan	- Instituto do Patrimônio Artístico Histórico e Nacional PAC - Apoio à Comunicação Alternativa
PEC	- <i>Proyecto Escuela Comunidad</i>
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PROFCIAMB	- Mestrado Profissional em Rede para Ensino de Ciências Ambientais
Saeb	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SciELO	- <i>Scientific Eletronic Library Online</i>
Seed/PR	- Secretaria de Educação do Estado do Paraná
UCs	- Unidades de Conservação
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
Unespar	- Universidade Estadual do Paraná

SUMÁRIO

	MEMÓRIAS.....	12
1	INTRODUÇÃO.....	17
2	O TERRITÓRIO DA ILHA DOS VALADARES: SEUS SUJEITOS, SUAS HISTÓRIAS E O FANDANGO COMO EXPRESÃO DE LUTA E RESISTÊNCIA CULTURAL.....	23
2.1	DOS TEMPOS DE FANDANGO NOS SÍTIOS AOS FANDANGOS NA CIDADE: ILHA DOS VALADARES COMO TERRITÓRIO DE RESISTÊNCIA DO FANDANGO CAIÇARA.....	32
2.2	AS APRENDIZAGENS DOS SABERES DO FANDANGO NOS SÍTIOS E AS RESSIGNIFICAÇÕES DAS APRENDIZAGENS NO FANDANGO DA ILHA DOS VALADARES.....	43
2.3	A ESCOLA.....	56
3	TESSITURAS ENTRE EDUCAÇÃO, ESCOLA E CULTURA POPULAR: ANTECEDENTES ACADÊMICOS EM INVESTIGAÇÕES EMPÍRICAS COM LÓCUS ESCOLAR.....	60
4	A CONSTRUÇÃO DOS SABERES NA PESQUISA: A ESCOLA, AS PARTICIPAÇÕES E OS ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	73
4.1	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	74
4.1.1	Metodologia de pesquisa participante: a partilha de saberes na pesquisa em educação.....	75
4.1.2	Círculos de diálogos formativos.....	82
4.1.3	Entrevistas semiestruturadas.....	88
4.2	CAMINHOS PARA AS INTERPRETAÇÕES E ANÁLISES DOS MOVIMENTOS DA PESQUISA.....	89
5	APROXIMAÇÕES DOS SABERES DA CULTURA CAIÇARA COM OS CONHECIMENTOS DA ESCOLA.....	101
5.1	DIÁLOGOS INICIAIS: UM PROCESSO REFLEXIVO.....	102
5.2	OS DIÁLOGOS COMO PROCESSO DE PROBLEMATIZAÇÃO.....	110
5.3	OS DIÁLOGOS COMO REVELAÇÃO DE CAMINHOS PARA NOVAS AÇÕES.....	118

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS: OUTROS MOVIMENTOS E NOVOS PROJETOS E A BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NA ILHA DOS VALADARES.....	128
	REFERÊNCIAS.....	133
	APÊNDICE 1 – PLANILHA DE INVESTIGAÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A ILHA DOS VALADARES.....	141
	APÊNDICE 2 – PLANO DE TRABALHO DOS CÍRCULOS DE DIÁLOGOS FORMATIVOS.....	141
	APÊNDICE 3 – TRANSCRIÇÃO DOS CÍRCULOS DE DIÁLOGOS FORMATIVOS DOS/AS DOCENTES E DOS/AS ESTUDANTES.....	141
	APÊNDICE 4 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	141
	APÊNDICE 5 – PLANILHA DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E DOS CÍRCULOS DE DIÁLOGOS FORMATIVOS.....	141
	ANEXO 1 – MODELOS DOS TERMOS DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	142
	ANEXO 2 – PARECER SUBSTANCIADO DO CEP.....	142

MEMÓRIAS

*Quero começar cantando
Que inda hoje não cantei
Quero que me de licença
Para cantar o que eu sei¹.*

Com inspirações neste pequeno verso de fandango caíçara inicio minhas reminiscências. Nasci em Curitiba (PR), em 21 de agosto de 1984, e vim viver aqui muito jovem, aos quatro anos de idade. Sou filha de mãe solo, criada junto com uma irmã mais velha e dois irmãos, sou a terceira filha da Dona Vera. Desde pequena, minha mãe me conduziu para a aventura de viver nesse mundo, e sempre deixou claro que a vida é repleta de desafios, mas que precisávamos manter a leveza e viver plenamente todas as boas oportunidades da vida. Dona Vera é a pessoa mais admirável e afável do mundo! Filha da Francisca, a benzedeira, e do seu José, o pescador. Minha mãe conseguiu, com toda a dignidade, força e enfrentamentos, educar os filhos sozinha e prepará-los para o mundo. Não foi fácil, mas ela nunca se abateu pelas dificuldades que a vida apresentava.

Tenho lindas lembranças da infância. Do correr, do brincar, de soltar pipa, do subir nas árvores, do sujar, dos bichos de pé, do andar de bicicleta. Mas também lembro das responsabilidades domésticas que me eram atribuídas e da vida escolar. Conseguimos preservar uma vida saudável e de cultivo de valiosas relações de amizade. Mudávamos muito, e a cada nova mudança, eram novos desafios e novas experiências. De casa em casa, de aluguel em aluguel, de paredes em paredes, telhados em telhados, íamos seguindo a vida.

Em 2003 mudamos para a nossa casa na Ilha dos Valadares de uma casa localizada no Bairro do Rocio. Um terreno amplo, cheio de árvores e fundos para o Rio dos Correias – o famoso “Mar de Lá”. Uma casa ampla e alta de madeira – aos moldes das casas caiçaras. Nela, vivemos durante quatro anos até que trocamos essa casa por outra na Vila Bela – também localizada na Ilha. Ali, concluí meus estudos no ensino médio. Após essa etapa, despentei para um novo estágio da vida: uma fase muito confusa e repleta de decisões para a vida adulta que eu não me sentia preparada para solucionar. Com a indecisão, e com a família saindo de casa para

¹ Verso da moda batida de fandango tradicional ‘Andorinha’. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DPBOioiFx24>

trabalhar, acabei assumindo sozinha as responsabilidades domésticas. E isso postergou a difícil decisão e me deu mais tempo para refletir sobre o que fazer da vida.

Nesse entremeio, busquei diversas inspirações, vivências e experiências. Instigada pelas lembranças da minha infância, quando minha irmã me levava para participar de oficinas de teatro, decidi me aventurar por esse universo. Entre oficinas e pequenas participações em espetáculos, conheci a professora e artista Daisy Nery. Em pouco tempo a professora se tornou minha mestra e influenciadora nos estudos sobre a arte do Teatro das Formas Animadas. Encorajada pelas possibilidades de vislumbrar mais essa experiência, fui morar em Curitiba para fazer curso preparatório para o vestibular e para trabalhar como assistente em algumas produções de bonecos no atelier da Daisy. Nesse período, criei meus primeiros bonecos para animação no teatro.

Mesmo encantada com a arte do teatro animado e descobrindo minhas potencialidades nas criações e confecções de bonecos, até aquele momento, não idealizava uma vida profissional na arte. Foi então que decidi tentar seguir o meu novo sonho: ser bióloga. Fiz vestibular para Ciências Biológicas na Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus Paranaguá, em 2005. Fui aprovada e retornei para Paranaguá para iniciar os estudos.

Com a cabeça nos estudos universitários e o coração na arte, após seis meses de curso universitário decidi que já não queria mais seguir a carreira de bióloga e que o meu ofício seria bonequeira. A decisão se tornou mais fácil depois que aceitei conduzir uma produção de bonecos para a Companhia arte nova visão, em Curitiba. E assim o fiz. Trabalhei ininterruptamente nessa produção durante um mês. Após a conclusão, integrei o elenco da peça e, depois alguns ensaios, seguimos pelas estradas brasileiras com o nosso teatro itinerante. Uma aventura que me proporcionou, além da experiência com a arte dos bonecos animados, a possibilidade de conhecer os diversos estados do país. Essa experiência durou dois anos. Dos estados do Rio Grande do Sul à Brasília, expressamos nossa arte para públicos diversos. O fascínio pelos bonecos me definiu a partir de então e isto me conduziu para todas as decisões posteriores. Depois da última temporada de apresentações do espetáculo no ano de 2008, decidi retornar para casa, pois o velho anseio pela conquista de um diploma universitário refloresceu.

Voltei a Paranaguá e, numa busca rápida por universidades, me deparei com a chamada para o vestibular na Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Litoral. Decidi pelo curso de Licenciatura em Artes, afinal, a arte já fazia parte da minha vida. Mas um curso de arte polivalente com formação docente? Talvez fosse o ideal para mim, pois não conseguia me decidir em qual habilidade artística eu me encaixaria, caso optasse por um curso de arte específico. Mas, e a licenciatura? Serei professora? Decidi não pensar muito nisso a princípio. Realizei a prova do vestibular e ingressei na universidade pelo sistema de cotas. Em agosto de 2008, iniciei os estudos universitários.

Claramente não optei desde o início pela docência, mas com a entrada na universidade comecei a compreender as potencialidades da docência, agregando o ensino ao meu ofício artístico. Desde que passei a pesquisar o Teatro de Formas Animadas, comecei também a me envolver em projetos sociais e de formação artística. Engajada nesses movimentos, sempre acreditei no potencial transformador da arte fundada nos aspectos sociais e culturais dos saberes populares. Produzi e ministrei, durante anos, oficinas, espetáculos e workshops em comunidades, escolas, associações e coletivos comunitários. A consciência sobre a essência da arte-educação e a função social da arte foi se firmando em mim na medida em que essas ações se transformaram em projetos de pesquisa acadêmica, através das leituras e reflexões realizadas nos módulos, aulas e grupos de pesquisa universitária.

O ingresso neste universo me fez compreender as possibilidades de conexão da educação formal com a arte que eu praticava, pois consegui alinhar muitas das atividades formativas da universidade com o meu ofício artístico. Essas conexões e entendimentos foram essenciais para a minha transição de *artista bonequeira* para *artista bonequeira e professora*. As experiências e aprendizagens do meu fazer artístico comunitário foram essenciais para a compreensão dos estudos sobre arte-educação. Os conceitos trazidos nos estudos acadêmicos também elucidaram a minha prática artística e me fizeram repensar e buscar soluções para alguns conflitos que recorrentemente me assombravam, como por exemplo, a consciência da função social e política da arte que eu praticava e ensinava.

A academia me apresentou a Educação em suas várias facetas, e nesse processo tive a oportunidade de compreender que, mesmo antes do início da formação acadêmica, eu já trilhava um caminho na educação, pois o meu envolvimento com a comunidade e os projetos culturais, com os quais me envolvia até

então, também eram educacionais. Não a educação escolar formal, que conheci durante a licenciatura, nos estágios obrigatórios e após a colação de grau no trabalho nas escolas, mas uma educação feita no contato direto com a comunidade.

Atualmente, estando há seis anos no chão da escola, percebo que a aprendizagem é constante. Aprendo com os meus erros e acertos, aprendo com os estudantes e aprendo com os meus pares. Sinto-me orgulhosa por ter passado por etapas tão significativas que culminaram nessa posição que estou agora. Professora do ensino básico de escola pública! Estar neste lugar me faz compreender que a função social da arte e da cultura, que eu tanto defendia antes, agora está posta num campo muito amplo e cheio de desafios. Os anseios, as buscas e a necessidade de encontrar respostas para as resoluções de problemáticas da realidade profissional, me direcionaram a querer saber mais para poder fazer mais.

Novamente recorri à academia na busca por respostas. O meu ingresso no Mestrado Profissional em Educação foi resultado de um longo processo de reflexão. Novamente busquei nas minhas práticas artísticas e culturais os caminhos para a minha pesquisa. Vale ressaltar que o processo formativo no mestrado foi carregado de dificuldades e descobertas. O trabalho na escola aliado aos estudos e à pesquisa de campo, que se desenvolveu com a participação de docentes e estudantes, tornou este processo intenso e cansativo, mas cheio de descobertas. Somo a isto, este período, mundialmente complexo com a pandemia de Covid-19 que modificou toda a configuração da escola e da universidade. Fator que me impôs a busca imediata pelo conhecimento sobre tecnologias para poder manter o trabalho e estudos remotamente.

Neste momento, meu sentimento é de uma nova transição: de *professora/artista* para *professora/artista e pesquisadora*. Pensar um projeto de pesquisa em nível de mestrado foi o novo desafio. Expressar na pesquisa esse meu momento de docência e relacioná-lo com as experiências que vivencio com a cultura popular da Ilha dos Valadares, é externar o sentido de ser docente numa comunidade que pulsa conhecimentos significativos.

Fechar os olhos para esses elementos seria o mesmo que negar a minha formação humana, artística e docente. O que torna significativo para mim, enquanto movimento desta pesquisa é, sobretudo, a possibilidade de participar de um processo de desvelamento cultural e educativo na escola onde leciono, evidenciando as potencialidades do estabelecimento das relações dos conhecimentos instituídos na

escola com saberes constituídos das experiências de homens e mulheres da comunidade onde eu vivo e que tanto admiro. Portanto, trago nesta dissertação as experiências que constituo, das relações que estabeleço, dos anseios que vivo das perspectivas que teço e dos sonhos que semeio. É um pequeno fragmento de algo que acredito que um dia se tornará maior.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi impulsionada pelas minhas experiências como arte-educadora nas escolas estaduais na Ilha dos Valadares somadas aos dez anos de vivência como artista e colaboradora com o boi de mamão² da Associação de Cultura Popular Mandicuera. A aproximação com este coletivo cultural me proporcionou uma gama significativa de aprendizagens sobre a cultura caiçara. Como testemunha dos processos de salvaguarda do fandango, vislumbrei, neste tempo, a oportunidade de colaborar com estes movimentos de resistência.

Como docente numa escola em Valadares, com o tempo percebi que, mesmo estando muito próxima dos movimentos de luta pela manutenção das manifestações da cultura caiçara, havia uma separação entre as minhas práticas artísticas e as pedagógicas. O que para mim parecia contraditório, ao mesmo tempo se mostrava intrincado, pois a pouca experiência com o trabalho pedagógico e as estruturas que regiam a escola me desencorajavam.

Foi então que, em uma tarde dezembro do ano de 2017, enquanto finalizávamos a última aula do 6º ano do período vespertino, um menino de aproximadamente 11 anos, se aproximou de mim, olhou para o céu azul e disse: “professora quando eu chegar em casa vou soltar pipa para aproveitar o vento, porque lá pelas 18 horas vai chover”. Espantada com a certeza do menino sobre a chuva que, segundo ele, cairia mais tarde, respondi: “chover? Com este céu azul, acho difícil hein?” Aí, para confirmar a previsão de chuva do final do dia, o menino começou a argumentar que, naquele mesmo dia, de manhã, havia saído de barco com o pai dele, e que segundo o pai pescador, o movimento da maré e o vento indicavam que no final do dia ia chover. Na saída da aula, ele reafirmou: “cuidado com a chuva hein professora”. Naquele dia choveu às 18h30.

A experiência neste pequeno diálogo com o estudante e as minhas vivências com o boi de mamão e o fandango me fizeram refletir muito sobre as possíveis conexões dos saberes da cultura caiçara com a escola. Os saberes caiçaras que já estão dentro da escola através das práticas sociais familiares dos estudantes, ocasionalmente eram (ainda são) evidenciados na escola. Assim, comecei a repensar

² Boi de mamão é uma prática antiga que se manifesta através da música, dança e teatro e está presente na cultura popular caiçara nas cidades de Paranaguá, Antonina e Guardatuba.

a minha prática docente, pois mesmo com a capacidade de realizar a articulação entre a escola e a cultura caiçara, eu pouco fazia.

Compreendi que, para que houvesse mudanças nas minhas práticas, eu precisava começar a introduzir atividades que levassem os/as estudantes a refletirem sobre a relevância dos saberes populares. Busquei materiais e recursos didáticos como livros, revistas, documentários, vídeos e músicas e passei a introduzir estes materiais nas aulas. Também busquei dialogar mais com os/as estudantes para identificar aqueles/as que participavam dos movimentos culturais da comunidade.

Foi então que, no ano de 2018, uma parte dos/as jovens integrantes (dançarinos/as e tocadores/as) de fandango, no Projeto do Grupo de Fandango Mestre Eugênio, foi matriculada na escola. Minha aproximação com este projeto e com estes/as jovens foi fundamental, pois eles/as, que já possuem a consciência da importância dos processos de salvaguarda da cultura caiçara na comunidade, podiam participar ativamente de uma ação, dentro da escola, relacionada à cultura caiçara. Neste processo, compreendi que, para que houvesse significativas mudanças na relação da escola com a cultura caiçara, seria necessário promover um espaço de discussão que contemplasse um coletivo de docentes e estudantes engajados na integração da escola aos fenômenos culturais da comunidade.

Com o ingresso no Programa de Pós-Graduação: Teoria e Prática de Ensino (PPGE-TPEn) no ano de 2019, e com o aprofundamento nos estudos da pedagogia freireana e de outros autores que tecem as relações entre a cultura popular e a educação, a partir das concepções de educação popular; educação bancária; educação emancipadora e transformadora. Com estes referenciais em estudo, passei a confrontar as minhas recentes tentativas de aproximação da escola com a cultura caiçara.

Neste processo, compreendi que para o desenvolvimento de um estudo sobre as aproximações dos saberes da cultura caiçara com os conhecimentos apreendidos na escola, seria preciso unificar o trabalho em um processo coletivo e dialógico com docentes, estudantes e comunidade. Assim, os horizontes foram ampliando-se na medida em que os primeiros contatos com os/as potenciais participantes foram se estabelecendo. Previamente ao início da pesquisa em campo, ponderei as instâncias fundamentais para tal desenvolvimento: a Comunidade e a Escola.

Na comunidade da Ilha dos Valadares, o estudo se direcionou para os elementos do fandango e para a identificação dos traços singulares que compõem os

saberes e fazeres tradicionais das vivências e trânsito das populações que vivem no território identificado como caiçara. Saberes estes que mantêm elementos da relação de homens e mulheres no trabalho com o mar e com a terra. Na escola, a partir da identificação das ligações com a comunidade, sobretudo das conexões estabelecidas nas práticas pedagógicas com os saberes da cultura caiçara.

Portanto, nesta investigação, busquei, sobretudo, responder ao principal questionamento desta pesquisa: Como que as/os docentes e as/os estudantes identificam e estabelecem conexões entre os saberes e fazeres da cultura popular caiçara, expressos pelo fandango, com os conhecimentos apreendidos na escola? Para responder tal indagação, elenquei objetivos específicos, movimentos teóricos e sistematizações metodológicas que possibilitaram movimentar esta pesquisa, tais como: 1. Resgatar os aspectos históricos, culturais e sociais compreendidos nos conhecimentos das práticas do fandango e na salvaguarda da cultura popular; 2. Entender como se constitui a ação de transposição pedagógica dos *saberes e fazeres* dos conhecimentos do fandango na Ilha dos Valadares, praticados pelos mestres fandangeiros; 3. Problematizar com os docentes e os/as estudantes as formas de diálogo entre os conhecimentos escolares e os saberes da cultura popular caiçara.

Com o primeiro e o segundo objetivos supracitados, estruturei o segundo capítulo com o título “*O território da Ilha dos Valadares: seus sujeitos, suas histórias e o fandango como expressão de luta e resistência cultural*”. Nele, trago enfoques da concepção histórica, social e cultural da comunidade, destacando as categorias de: Identidade, Território e Tradição. Como aporte teórico, trago autores/as que exploram estes conceitos e elucidam e dialogam com as acepções desta pesquisa, tais como: Westphal (2014); Hall (2006); Martins (2019); Haerbaert (2004); Giddens (1991) e Bornheim (1987).

Para compreender estas categorias, foi preciso investigar o processo migratório para a Ilha dos Valadares, ocorrido, sobretudo, das famílias tradicionais procedentes dos sítios – que tinham suas atividades relacionadas ao mar e ao mato (MARTINS, 2006 – das ilhas de Paranaguá e Guaraqueçaba, após a década de 1950. A ocupação acelerada em Valadares acarretou uma rápida mudança nos aspectos físicos e sociais da comunidade. Ligado aos hábitos tradicionais das famílias migrantes dos sítios, está o fandango caiçara, uma prática de música e de dança que após algumas décadas de quase esquecimento, mantém-se viva, devido aos processos de salvaguarda cultural que são recorrentemente realizados na

comunidade. Entre as ações de resistência do fandango caiçara, estão as atividades de transmissão dos saberes do fandango, práticas essenciais na manutenção dos saberes desta manifestação.

Como exemplo da relevância das aprendizagens de fandango em Valadares, apresento o Projeto Grupo de Fandango Mestre Eugênio, que atua no desenvolvimento de ações focadas na formação de jovens fandanguieiros/as desde 2017. Através das entrevistas semiestruturadas com três participantes – mestres de fandango e familiares do Mestre Eugênio, mentores/as e mediadores/as das ações do grupo – foi possível compreender os elementos presentes no processo de constituição histórica da Ilha dos Valadares. As entrevistas também possibilitaram a compreensão dos princípios que orientam práticas de partilha dos saberes do fandango aos jovens da comunidade.

O terceiro capítulo, intitulado *“Tessituras entre educação, escola e cultura popular: antecedentes acadêmicos em investigações empíricas com lócus escolar”*, foi constituído com o objetivo de mapear pesquisas que empreendem tessituras entre a educação, escola e a cultura popular. Trata-se de teses, dissertações e artigos científicos que versam sobre como se concretizam as relações dos saberes da cultura popular com os saberes científicos da escola nos processos de pesquisa.

Para tanto, priorizei estudos que apresentam experiências empíricas, desenvolvidas com metodologias ativas que se efetivaram através da integração e da partilha dos saberes entre o/a investigador/a e os/as participantes no campo de pesquisa educacional. Além de buscar a ampliação dos referenciais teóricos sobre a educação popular no âmbito da América Latina, essas buscas foram conduzidas pela necessidade refletir sobre essas práticas na procura por inspirações para novas investigações.

No quartocapítulo, intitulado *“A construção dos saberes na pesquisa: a escola, as participações e os encaminhamentos metodológicos”*, conduzo o texto para os encaminhamentos metodológicos, que compreendem uma investigação qualitativa do tipo participante. Da mesma forma, os referenciais teóricos-metodológicos surgem apoiados nos estudos de Freire (1981); Brandão (1985; 2017); Fals Borda (1981); Bogdan e Biklen (1994); Toniolo e Henz (2017). Com este aporte, foi possível direcionar as práticas da pesquisa que se desenvolveram através dos círculos de diálogos formativos. Os círculos de diálogos formativos, compostos por três movimentos – sensibilização, problematização e ação –, são aqui sistematizados

como uma ferramenta metodológica e formativa que revisita as concepções práticas e teóricas dos círculos de cultura propostos por Paulo Freire (2019). Os círculos foram realizados com oito estudantes e seis docentes com o objetivo de estabelecer com os/as participantes, um espaço de reflexão e partilha de saberes sobre práticas pedagógicas e cultura caiçara.

Neste mesmo capítulo, apresento os caminhos para as interpretações e análises dos movimentos da pesquisa, os quais são compostos por dois métodos – a Análise do Discurso Crítico (ADC) e o método Materialismo Histórico-Dialético. A ADC que se apresenta como uma abordagem teórico-metodológica tridimensional (discurso social, prática social e texto) é proposta pelo pesquisador inglês Norman Fairclough (2016) que se pauta na teoria social do discurso, fundada em 1985. O método Materialismo Histórico-Dialético, que parte dos estudos sobre a teoria social proposta por Marx e Engels (2007), apresenta como paradigma epistemológico que orientou a pesquisa para as categorias de totalidade e contradição.

A totalidade para compreensão da realidade histórica, social, cultural e educacional como fenômenos que não acontecem isoladamente na Ilha dos Valadares ou na escola, mas são derivadas de políticas e realidades em um âmbito político mais amplo. Já a categoria de contradição, foi essencial para o entendimento sobre as realidades e seus recorrentes processos de mudança. Neste sentido, foi possível compreender os movimentos de tensão dos opostos com base nas análises das práticas educacionais efetuadas na escola – exteriorizada nos discursos dos/as participantes – e a partir da elucidação sobre os elementos que constituem os saberes da cultura caiçara para, então, promover ações transformadoras nas práticas dos/as participantes.

Para finalizar, o capítulo “*Aproximações dos saberes da cultura caiçara com os conhecimentos da escola*”, é apoiado na *práxis* da pesquisa a partir dos dados concebidos através dos círculos de diálogos formativos e a partir de referenciais teóricos que, unidos aos discursos dos/as participantes, possibilitaram a compreensão dos conceitos em sua materialidade. Assim, a partir das concepções epistemológicas que apontam para práticas educacionais críticas, emancipatórias e transformadoras com o entendimento sobre a educação bancária, denunciada por Freire (2019) e corroborada por Brandão (1985), que criticam práticas pedagógicas homogêneas e verticalizadas.

Para contradizer tais concepções, que reforçam o controle hegemônico político, os autores aprontam para a difícil inserção dos saberes populares às práticas pedagógicas. Da mesma maneira, Gramsci (2006) revela as estruturas predominantes, apresentando as desproporções da educação ofertada às classes dominantes às das classes populares. A educação, enquanto instrumento de luta hegemônica, se aproxima das concepções de decolonialidade apontadas por Walsh (2013) e Azevedo (2021), como quebra de paradigmas em uma sociedade controlada por sistemas que se valem da educação para reforçar o controle social.

Assim, as constituições dialógica e dialética, propostas pelos movimentos da pesquisa, desafiaram os/as participantes a uma importante tarefa de desvelar, conceituar, compreender e aproximar os saberes da comunidade com os conhecimentos aprendidos na escola. A partir dos desafios expostos e das reflexões sobre estes, surgem novas provocações e muitas revelações. A escola e a cultura são campos múltiplos e apresentam-se da mesma forma, numa dinâmica de constantes descobertas e de novos desafios.

1 O TERRITÓRIO DA ILHA DOS VALADARES: SEUS SUJEITOS, SUAS HISTÓRIAS E O FANDANGO COMO EXPRESSÃO DE LUTA E RESITÊNCIA CULTURAL

*Valadar é boa terra,
Terra onde me criei.³*

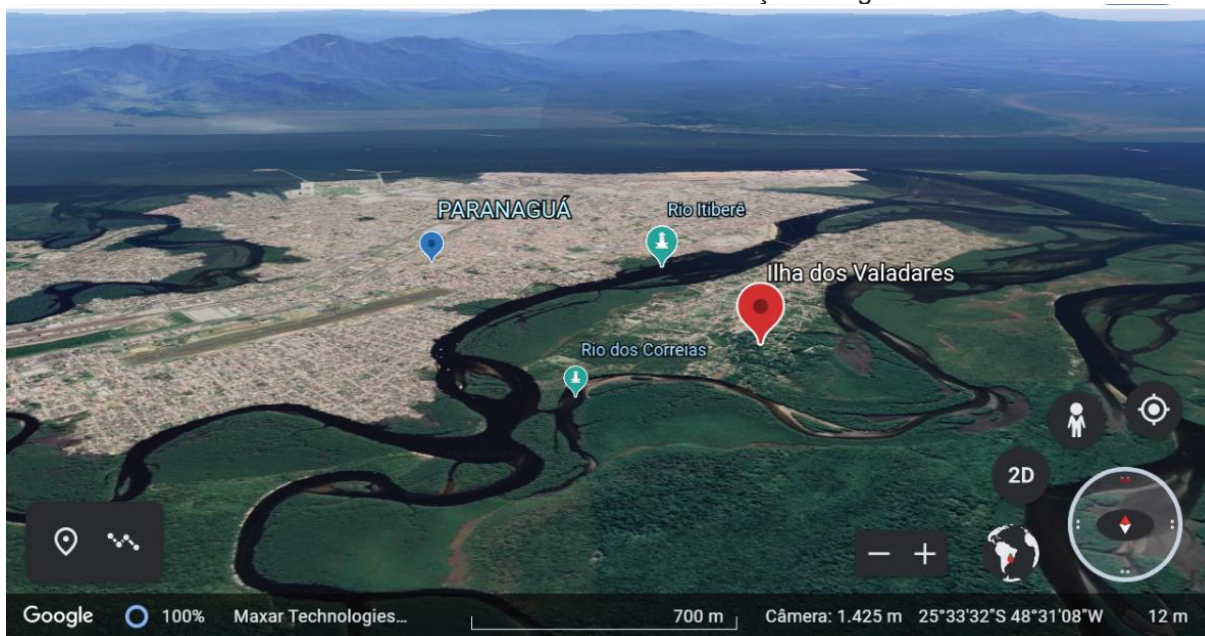
Início este capítulo com um pequeno verso de uma moda de fandango que exalta o amor e o acolhimento desta terra chamada Ilha dos Valadares. Lugar que foi constituído, em grande parte, por um intenso movimento migratório de pessoas que se deslocaram dos seus lugares de origem e escolheram essa comunidade para residir. Uma das razões apontadas para esta escolha é por se tratar de um ambiente singular, junto ao mar e muito próximo do centro da cidade. Valadares é um lugar privilegiado para famílias que se movimentam em busca de um lugar para viver próximo do trabalho. Vivo aqui há 20 anos! Quando falo que moro numa ilha localizada na baía de Paranaguá, litoral do Paraná, quem desconhece essa região, imediatamente imagina uma pequena comunidade turística, sondada pelos processos de especulação imobiliária, com algumas poucas famílias que sobrevivem do turismo e das atividades ligadas ao mar. Ou ainda, imaginam uma ilha preservada em seus aspectos naturais, evidenciada por apresentar características de um povoado isolado, nostálgico e bucólico, protegido por uma pequena comunidade resistente em seus modos de vida tradicionais, ligados à pesca, e pouco afetada pelos contextos gerais dos processos de globalização.

Essa ilha que a minha família escolheu para morar desmitifica essas visões corriqueiras de uma comunidade insulana. Viemos viver aqui atraídos/as pelas belezas naturais ainda resistentes, e pelo ambiente bucólico e, ao mesmo tempo, urbano. A Ilha dos Valadares (FIGURA 1) que é ligada ao continente por uma passarela de 240 metros de extensão, atravessa o Rio Itiberê e possui esse nome “em homenagem a um senhor de escravos e empresário, cujo sobrenome era Valadares, e que morava na ilha à época do mercado de escravos e da exploração de ouro” (MELO, 2018, p. 54). Esse fato histórico em si é carregado de incógnitas e, por falta de registros históricos, pouco se sabe sobre essa família que, em circunstância da

³ Verso da moda de fandango Queromana.

legalidade do comércio de africanos, no ano de 1831, teria abandonado o lugar (FELISBINO; ABRAHÃO, 2016).

FIGURA 1 - Ilha dos Valadares: Localização Geográfica



FONTE: Google Earth.

Os enfoques de constituição histórica social mais remota da ilha são importantes, mas distancio-me destas para salientar o contexto no qual a Ilha dos Valadares passou a ser ocupada por um acentuado processo migratório após a década de 1950. Felisbino e Abrahão (2016) descrevem a ilha dessa década como um lugar que apresentava uma exuberante vegetação e com uma povoação esparsa concentrada às margens do rio Itiberê.

Muitos relatos explicitam que esse povoado era ocupado por poucos agrupamentos familiares que construíram suas moradias em grandes lotes. Chegavam à ilha dos Valadares famílias inteiras, principalmente vindas das ilhas de Paranaguá e Guaraqueçaba. Estas chegavam à procura de um pedaço de chão. Abriam caminhos para o acesso aos novos terrenos, cercavam e ali construíam suas casas:

Ao chegarem, carregaram tudo até onde escolheram para montar a casa. Não havia estrutura alguma na Ilha, apenas alguns habitantes que já haviam se alojado aqui e ali, todos com uma história muito próxima. Escolheram um lugar para “armar” a casa, um espaço em que ainda não havia ninguém, e por ali fizeram suas vidas. Você podia chegar ali, roçar e fazer a casa. Não tinha nada, era só chegar e... no dia seguinte já tinha casa (RIPARI, 2021, p. 29).

A maioria das casas foi construída de madeira. Uma era muito afastada da outra. Com terrenos grandes onde os/as moradores/as abriam espaços para cultivar pequenas hortas, tal como relata em entrevista, Tamizia dos Santos (33 anos), conhecida como “Tatá” neta de um dos primeiros moradores da ilha:

meu avô contava que quando veio para cá, não tinham muitas famílias aqui. Meu avô falava que as famílias não moravam perto, era uma aqui, a nossa casa era toda essa quadra aqui, aí outra família era lá no eucalipto, longe, outra era lá, era bem afastado [...] e tinha uma ponte que eles iam lá pegar água para lavar roupa. Lá perto do eucalipto tem uma fontinha, eles iam lavar roupa lá. Eles ainda plantavam hortas para comer em casa, do mesmo jeito que a minha família fazia lá no sítio, o que não conseguiam plantar, iam até a cidade buscar porque aqui na ilha não tinha supermercado.

Para ir até o centro da cidade, é preciso atravessar o Rio Itiberê. Naquela época, essa travessia era realizada por bateiras, que são pequenas embarcações construídas artesanalmente. Este transporte servia tanto para deslocar os moradores quanto para o transporte de mercadorias, materiais de construção, mobílias, animais etc. As primeiras bateiras eram construídas artesanalmente, reformadas e conduzidas pelos próprios moradores da ilha que, experientes em seus ofícios, encontraram uma oportunidade de trabalho. O tempo de travessia a remo é lembrado com exaltação pelo Mestre⁴ José Martins Filho (69 anos), popularmente conhecido como Zeca da Rabeca, um dos primeiros barqueiros de Valadares:

naquele tempo, eu tinha uns vinte e poucos anos, não tinha ponte né? Então a primeira coisa que eu fiz quando vim para a Ilha foi construir uma bateira para fazer passagem do pessoal e para ganhar um troquinho. Então era eu que fazia bateira pro pessoal daqui da Ilha. [...] a gente já veio toda a família, tudo pra Ilha, aí já ficamos tudo junto ali [...] depois que eu comecei a fazer as bateiras, comecei a fazer as travessias ali no rio.

As travessias de bateiras resistem até hoje e ainda são fontes de renda de uma pequena parcela de barqueiros que se dedicam ao ofício de remar, transportando passageiros pelo rio Itiberê. Além disso, oportunizam uma atração turística para quem deseja ir até a ilha pelo mar, ou simplesmente possibilitam a travessia dos insulanos que moram na porção nordeste da ilha e que desejam assegurar um atalho no retorno para casa.

⁴ A palavra “mestre” designava primeiramente o violeiro da Romaria do Divino Espírito Santo; no fandango, não muito usual, mas correspondia ao fandangueiro mais velho, portanto mais respeitado, que dominasse os batidos, assim, assumia a função de ‘puxador’, “risca-fandango” ou mesmo “mestre de roda”; a partir de pesquisas folclóricas do Prof. Inami C. Pinto, o termo passa a designar os dois primeiros fandangueiros que contribuíram com suas pesquisas e atuaram na constituição do primeiro grupo de Fandango, em Paranaguá (MUNIZ, 2017, p. 120).

As habitações da ilha⁵ começam a se tornar mais evidentes em meados da década de 1980. Nesta época, as distâncias entre as casas diminuíram, os grandes lotes iam se dividindo e terrenos menores e na medida em que a comunidade crescia, aumentavam os problemas estruturais da ilha. As pequenas bateiras já não eram suficientes para a travessia de toda a população e, somente no ano de 1991⁶, a passarela que liga a ilha ao continente foi inaugurada, facilitando, enfim, o acesso de pedestres e de transportes. Este evento é uma das primeiras ações de melhorias na comunidade que vinha sofrendo com as consequências da ocupação desordenada. Acerca dos fatores de impactos sociais e ambientais chamam atenção e os olhares mais atentos passam a se voltar para esta comunidade, pois as lutas e denúncias sobre a falta de estrutura básica passam a se tornar recorrentes.

Neste período, aumenta, também, o número de investigações acadêmicas na ilha. Com enfoques nos fenômenos, adversidades e na cultura da comunidade, estes estudos⁷ evidenciam questões urgentes com abordagens diversas, tais como: Educação ambiental; meio ambiente; estudos antropológicos e etnográficos; artes (música e dança); planejamento urbano; territorialidade; hidrogeologia; e língua portuguesa⁸.

A ocupação acelerada da Ilha é um fato enfatizado unanimemente por estas pesquisas. Estes fenômenos deixaram características que imprimem uma identidade visual e geográfica singular nesta comunidade. O cenário distinto de Valadares mostra, de um lado, nas regiões mais afastadas, que o local se assemelha a um lugarejo, onde há a presença de ambientes naturais, lindas paisagens de mar e mato ainda preservados, como rios, marés, manguezais e barrancos. Mais ao centro, a ilha apresenta-se com características de um bairro urbanizado, constituído por diversas casas, comércio, ruas, vielas e becos. Um emaranhado de caminhos ou acessos de areia solta, quase labiríntico que perpassa todo o bairro, causando um pouco de

⁵ Estima-se que em 1980 havia 834 habitações e 4.306 habitantes na Ilha dos Valadares. No ano de 1991 eram 7.619. Nos anos 2000 a ilha era ocupada por 11.466 pessoas e em 2010, 16 mil moradores e 3.853 casas (MELO, 2018).

⁶ A passarela Antônio José Sant'Anna foi construída em na gestão do Prefeito Vicente Elias. A Ilha dos Valadares foi cedida integralmente ao município de Paranaguá no ano de 2012, através do processo iniciado e finalizado no mesmo ano, publicado em 05 de julho no Diário Oficial da União. Somente no ano de 2021 que a prefeitura municipal iniciou o cadastramento dos moradores para formalizar o processo de regularização fundiária dos imóveis da comunidade.

⁷ Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), constam, do ano de 1998 a 2019, 12 dissertações e 1 tese com foco de estudo na Ilha dos Valadares.

⁸ Planilha de investigações acadêmicas sobre a Ilha dos Valadares está disponível no APÊNDICE 1.

confusão. Caminhos estes que, tempos idos, foram desbravados pelas primeiras famílias que ocuparam o território. Quem entra na Ilha pela primeira vez, com a intenção de explorar esses caminhos, pode se desorientar ao tentar retornar ao continente.

Valadares é um grande bairro, difícil de atravessar a pé. Isso explica o número excessivo de bicicletas circulando pela comunidade. É quase inacreditável, mas a nossa ilha possui “uma área aproximada de 2,8 Km² a 400m do centro de Paranaguá, e com uma população estimada em 25.000 hab” (PARANAGUÁ, 2007, p. 192). Recentemente tornou-se possível, também, a travessia de automóveis por uma pequena balsa. Carros e caminhões circulam pela ilha, oportunizando o abastecimento do comércio local que se desenvolveu consideravelmente após esse acesso. Há quem diga que já somos mais de 30 mil habitantes! Não é de se duvidar, pois no ano de 2019 foi disponibilizado o acesso gratuito da balsa para automóveis da população.

Este grande bairro é subdividido em outros três bairros: o Bairro Itiberê, localizado na porção nordeste da ilha; a Vila Bela, localizada no centro da ilha; e o Sete de Setembro, ao sul. Este é considerado o bairro mais extenso da comunidade. São ofertados os serviços básicos como o abastecimento de água e de energia elétrica (desde 1990), coleta de lixo (desde 1991), e rede de esgoto (desde 2018). (MELO, 2018). Estes são serviços essenciais para a manutenção de um bairro deste porte, mas em muitos lugares da ilha esses serviços ainda são insatisfatórios ou inexistentes.

A ilha dispõe de duas regionais de saúde, sendo uma delas com atendimento 24 horas; um Centro de Atendimento Integrado em Assistência Social (Caias); um cemitério municipal; um parque municipal; um posto da guarda municipal; uma secretaria regional municipal; uma agência dos correios; uma associação de bairros⁹; diversas categorias de lojas e pequenos comércios varejistas, alimentícios e de serviços de manutenção em geral.

Os espaços de lazer da comunidade são limitados. Existe uma praça principal, a Cyro Abalem e outras pequenas praças dispersas pela ilha, um playground, um complexo esportivo estadual (que se encontra desativado), campos de areia para

⁹ A Associação de Bairros da Ilha dos Valadares (Amiv) foi fundada no ano de 1979 e constituída no ano de 1987 e localiza-se na região central da ilha, no Bairro Vila Bela.

atividades esportivas. O Rio dos Correias – popularmente conhecido como o “Mar de lá” – além de servir para a saída para o mar para a subsistência de pescadores e para a navegação de pequenas embarcações, é um importante espaço de lazer para a comunidade e para o turismo local. Quanto às instituições educacionais, a comunidade possui um colégio do Estado; três escolas municipais; quatro centros municipais de Educação Infantil (Cmeis) e duas escolas particulares.

As características físicas e de serviços da Ilha são abordadas neste texto como o intuito de ilustrar as diversidades e complexidades estruturais de um bairro, que se urbanizou muito rapidamente. Este desenvolvimento corresponde também à urbanização da cidade e ao crescimento do Porto Don Pedro II, que foi inaugurado no ano de 1935. O desenvolvimento do Porto, especialmente no período das rotas comerciais de café e madeira, em 1950, é apontado por Martins (2006) como uma das razões para o crescimento acelerado da população da ilha, pois a aproximação geográfica da Ilha dos Valadares com o terminal portuário é facilitadores de acesso desta população à oferta de empregos nas empresas ligadas ao porto. A Ilha é muito próxima, também, do centro histórico, onde se concentra a maior parte do comércio varejista da cidade, facilitando o acesso a produtos e ao mercado de trabalho neste setor.

A constituição da Ilha dos Valadares se ajusta na medida em que a cidade se desenvolve economicamente. Nesta perspectiva, julgo importante salientar que essa estreita ligação da Ilha com o continente influi diretamente, não somente na conjuntura sócio-econômica da comunidade, mas também nas características culturais da comunidade, e uma influi na outra. Westphal (2014) faz uma importante análise sobre as relações estabelecidas entre o território da ilha¹⁰ com o continente. Sobre essas associações, o autor ressalta duas perspectivas: de um lado as influências que a modernidade gera nas práticas dos sujeitos “nativos” de um território como uma ilha; de outro lado, os aspectos sociais, culturais e econômicos ligados aos saberes ainda presentes nas memórias coletivas, nas suas práticas e na identidade dessa população.

¹⁰ A pesquisa em questão é uma tese de doutorado na qual o autor desenvolve um estudo sobre a comunidade da Ilha do Mel com o intuito de “compreender de que forma o impacto do discurso e das práticas ambientais institucionais sobre os grupos tradicionais na Ilha do Mel, contribui para sobrepor à práxis das religiosidades populares em suas manifestações, crenças e no modo de vida moderno das diferentes identidades no campo religioso, como um dos espaços de resistência, mobilização e possível mudança da realidade social” (WESTPHAL, 2014, p. 10).

Considerando esses dois aspectos expostos pelo autor e transpondo ao panorama em que a Ilha dos Valadares se apresenta, pode-se afirmar que as consequências do crescimento acentuado das últimas décadas e da aproximação geográfica com o progresso da cidade acentuam as necessidades de manutenção, resistência e ressignificação dos saberes e fazeres de expressões ligadas à cultura mais tradicional, ainda presente nas práticas e nas lembranças das pessoas.

Neste ponto, para compreender os aspectos ligados à constituição cultural da Ilha dos Valadares, é necessário adentrar a discussão que concerne às categorias: identidade, território e tradição. Para Westphal (2014), a categoria de identidade é um processo de formação sociocultural e coletiva que deve compreender a uma dimensão maior do que a habitual forma de identificar um povo por suas características culturais. A identidade torna-se significativa quando aliada à conscientização sobre a problemática de invisibilização e silêncio das comunidades tradicionais em seus direitos históricos, sociais e ambientais. Os processos de resistências identitárias, de interferências necessitam de uma base sólida que só pode ser construída por processos coletivos:

[...] a identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o "interior" e o "exterior" entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a "nós próprios" nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os "parte de nós", contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, "sutura") o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (HALL, 2006, p. 12).

Os saberes surgidos das práticas tradicionais da cultura caiçara dos sítios, ainda hoje estão presentes na comunidade da Ilha dos Valadares em processos de ressignificação e resistência. Portanto, as estruturas sociais e educacionais presentes nos processos de salvaguarda do fandango caiçara partem das perspectivas que este lugar demanda. Assim como estes sujeitos se movimentaram ao longo de vários anos, na busca por um novo lugar onde pudessem se estabelecer, as práticas culturais, da mesma forma, assumem esse caráter móvel e dinâmico, sobretudo para atender as necessidades de subsistência de saberes.

Assim, as construções de novos mundos a partir das experiências tradicionais, são modificadas e reconstruídas de acordo com as novas realidades. Este aspecto de manifestar-se através da criação e recriação em tempos e de atribuir

novos significados às práticas é o que torna o homem um ser histórico (BRANDÃO, 1985). Os fazeres herdados das formas tradicionais da população caiçara, surgidos nas materialidades e nas simbologias (BOSI, 1992) são resistentes e apresentam-se tanto nas formas mais distintas de vivência, como nas formas de falar, nas comidas e nos hábitos do cotidiano, como na concretização de ações de repasse destes saberes e fazeres.

Estas singularidades constituídas historicamente em tradições, chamadas de cultura popular ou cultura das classes populares (BRANDÃO, 1985), dão um caráter de eminência das lutas de classe, pois é cultura popular porque é produzida “[...] em particular, pela classe trabalhadora, segundo o que se faz no polo da dominação, ou seja, como repetição ou como contestação, dependendo das condições históricas e das formas de organização populares” (CHAUÍ, 2008, p. 59). No sentido de contestação aos processos de dominação, a cultura popular pode tomar o lugar político de resistência, reestruturando as práticas de saberes e subsistindo pelas suas distinções historicamente constituídas.

Portanto, a identidade cultural pode ser entendida como uma construção social e não individual, que se funda na coletividade, em que o sujeito é uma constante ligação que parte de um *eu* individual para um *nós* comunitário, de um segmento para uma totalidade constituída de diversos fragmentos que se conectam e criam um conjunto de experiências, saberes e práticas. Aliados à identidade, os conhecimentos constituídos das práticas, dos trabalhos e das cosmologias de um determinado grupo social, que resistem e respondem às mudanças ao longo dos tempos, os conhecimentos tradicionais, resistem e se ressignificam ao longo destes tempos:

[...] tradição enquanto marca histórica de um povo possui movimento e dinâmica própria; não é estática em sua temporalidade e espacialidade, como os sujeitos não são; mas carece de ressignificação para uma nova concepção de ordenamento do tempo e dos lugares. Por isso, o ato de resistir socioculturalmente no território, na ideia de pertencimento e de identidade, pois quando se destitui os sujeitos históricos de suas competências, de suas memórias e de uma temporalidade, destitui-se também os sujeitos de sua humanidade (WESTPHAL, 2014, p. 57).

Neste direcionamento, Giddens (1991) defende que a tradição é uma maneira de expressar-se socialmente em um determinado espaço. Estas são as heranças culturais que resistem em tempos e que refletem a existência de uma determinada população. Para o autor, o tempo é o elemento significativo na compreensão da necessidade de reinventar ou ressignificar práticas tradicionais e que essa dinâmica

é decisiva para a manutenção da mesma. Para Bornheim (1987), a tradição se sustenta por um processo dialético com a ruptura, provocada pelas suas contradições, ou seja, pelas barreiras postas no caminho da resistência. Portanto, os processos históricos, os diferentes espaços e situações em que as manifestações tradicionais são postas, em si, acarretam uma necessária ruptura da própria tradição. Desta forma, “[...] ela persiste emperrada na vontade, justamente pela impossibilidade de atingir a efetuação definitiva do seu projeto” (BORNHEIM, 1987, p. 23).

Os processos de resistências dos saberes e fazeres tradicionais no território da Ilha dos Valadares é um dos pontos em evidência na luta de uma grande parcela dos moradores do bairro. Refiro-me aos costumes trazidos desde tempos longínquos dos sítios e que, na atualidade, talvez já não possuam mais o mesmo sentido. Um modo de falar ou de vestir; uma comida específica que por hábito se preparava em determinada situação; uma atitude ou uma mania; um saber transmitido por gerações que, mesmo em desuso, se mantém vivo na memória do povo. Seja na memória afetiva das práticas cotidianas das pessoas, a tradição é a marca cultural que se modifica na medida em que os tempos se renovam e o território se transforma.

Portanto, interpretar o território, para além de uma demarcação física ou demarcado e limitado, é conhecê-lo mas como o espaço de construção social, cultural e econômico, que nos convoca a adentrar a pluralidade de sentidos correlacionados a esse termo. O território, numa perspectiva social, para Haerbaert (2004, p. 4), é um processo de inter-relação entre três dimensões:

Jurídico-política: a mais difundida, onde o território é visto como um espaço delimitado e controlado, através do qual se exerce e determinado poder, na maioria das vezes visto como o poder político do Estado.

Cultural(ista): prioriza a dimensão simbólico-cultural, mais subjetiva, e que o território é visto sobretudo como o produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo sobre seu espaço.

Econômica (muitas vezes economicista): bem menos difundida, enfatiza a dimensão espacial das relações econômicas, no embate entre classes sociais e na relação capital-trabalho.

Essa multidimensionalidade territorial nos permite considerar este a partir da concepção multicultural (seguindo a lógica das construções simbólicas culturais) e multifuncional (seguindo a lógica social e econômica) (VIEIRA; VIEIRA; KNOPP, 2010). Portanto, o território é visto também, como espaço objetivo ocupado por um coletivo social que constrói significados culturais. Nessa perspectiva, a ideia da concepção do espaço territorial somente como espaço físico é ultrapassada, transfigurando o território num espaço emblemático e mágico constituído por crenças,

saberes e fazeres que componham culturas e identidades de grupos sociais. Nesse sentido, o território torna-se abrigo – concreto e simbólico – da cultura.

A identidade caiçara¹¹, compreendida como um conjunto de saberes tradicionais das populações que vivem entre o mar e o mato, trata-se de um termo que até recentemente era utilizado como forma negativa e até mesmo pejorativa, como observa Martins (2019, p. 64):

Em minhas andanças por entre esse litoral, ao longo do tempo, foi possível observar transformações nas classificações ou nos processos de auto-identificação das pessoas que ali habitavam. [...] denominar-se caiçara nunca pareceu um termo confortável para todos. No início dos anos 2000, especialmente, no litoral norte do Paraná onde eu transitava neste período, o termo caiçara não tinha a adesão que observaria dez anos depois.

Recentemente ocorreu uma expressiva ação coletiva de consolidação deste termo como o representativo destas populações, especialmente após o ano de 2012, com o registro do fandango caiçara como bem do patrimônio cultural brasileiro no âmbito das políticas de patrimônio imaterial pelo Instituto do Patrimônio Artístico Histórico e Nacional (Iphan).

Portanto, a prática do fandango caiçara torna-se evidente e representativa aos aspectos da identidade e da mobilidade, pois tem sua gênese nos aspectos da vida das populações mais antigas que em tempos idos, por diversos motivos, se movimentam entre territórios na busca pela subsistência e resistência no território. Os saberes desta cultura de identidade caiçara carregam as marcas históricas de transferência de conhecimentos, mas modificam-se na medida em que os tempos e os territórios mudam. Esta característica dinâmica faz com que o que a identidade tradicional seja ressignificada, assumindo uma “nova roupagem”, possibilitando novas experiências, e reforçando assim uma identidade local.

2.1 DOS TEMPOS DE FANDANGO NOS SÍTIOS AOS FANDANGOS NA CIDADE: ILHA DOS VALADARES COMO TERRITÓRIO DE RESISTÊNCIA DO FANDANGO CAIÇARA

*Caiçara vive, luta, caça,
pesca faz fandango.
Luta pelo território*

¹¹ “Etimologicamente, caiçara é originário da raiz linguística tupi-guarani, derivada da junção de duas palavras, *caá* que significa mato e *içara* que denota armadilha; *caiçara*, portanto, indica um sistema de proteção e de sobrevivência” (PEDROSA, 2017, p. 24)

*Tá sempre se reinventando
 Se não tem canoa, faz
 Com seu inchó, cavocando
 A viola ele constrói
 Daqui a pouco tá tocando.
 Faz rede, cóvo, faz cerco
 E a família alimentando*

Começo este subcapítulo com um fragmento do poema “Tapera caiçara”, do Mestre fandanguero Cleiton do Prado, uma pessoa admirável com quem tive a oportunidade de dialogar durante o processo de pesquisa. Os versos concebidos nos poemas e nas canções do Mestre Cleiton são sempre carregados de denúncias que evidenciam a importância do estabelecimento de espaços de luta dentro do território caiçara, tanto pelo território geográfico quanto pelo espaço de salvaguarda dos saberes ancestrais do povo caiçara e também das memórias resguardadas em práticas que subsistem.

As lutas e as memórias dos tempos passados e dos trânsitos dos sítios para a Ilha dos Valadares também permanecem vivas nos discursos dos sujeitos que foram participantes ativos nesses processos. Para compreender tais ocorrências e para possibilitar a interlocução dos saberes da cultura destas pessoas com os conceitos e autores/as que fundamentam esta investigação, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, integradas à metodologia, com a finalidade de desvelar tais memórias e possíveis conexões.

O processo de entrevista foi realizado, também, com intuito de buscar aprofundamentos sobre as estruturas sociais, históricas e políticas da cultura caiçara, especialmente a partir do estabelecimento do fandango na Ilha dos Valadares, assim como na compreensão dos elementos intrínsecos nos saberes envolvidos à identidade caiçara e aos processos de transmissão desses saberes e fazeres para jovens na comunidade. Neste sentido, estas entrevistas foram realizadas com quatro participantes, sendo duas com mestres fandangueros e outras com duas fandangueras, mentoras e responsáveis pelo desenvolvimento do Grupo de Fandango Mestre Eugênio. Tais entrevistas foram transcritas e interpretadas¹², divididas por categorias que despontaram dos discursos dos/as participantes.

¹² As interpretações das entrevistas foram realizadas tendo como direcionamento as dimensões “Prática discursiva” e “Prática social”, apontadas pela técnica de análise de discurso crítica, e pelas categorias do materialismo histórico-dialético, métodos que estão fundamentados no segundo capítulo desta dissertação.

As questões levantadas foram abordadas após uma investigação prévia sobre estas categorias, tais como: o trânsito entre ilhas; o fandango caiçara dos sítios; o espaço da aprendizagem do fandango na Ilha dos Valadares e a relação dos/as entrevistados/as com o Mestre Eugênio¹³.

Ressalto que, como moradora da Ilha dos Valadares, entusiasta e participante do movimento fandanguero, minha visão sobre a comunidade e a minha proximidade amigável com os/as participantes, oportunizou um ambiente amistoso durante todo o processo das entrevistas. As escolhas que estabeleci, quando optei pelo estudo de tais fenômenos e lugares, emergem de anos de participação e colaboração com os eventos culturais, especialmente aqueles promovidos pela Associação de Cultura Popular Mandicuera, como os bailes de fandango, as apresentações do boi de mamão, dentre outros.

Em imersão antropológica, também na comunidade da Ilha dos Valadares, Patrícia Martins (2006), em sua pesquisa de mestrado, tece importantes análises das movimentações entre ilhas. Ao analisar as narrativas de moradores mais antigos da ilha, Martins (2006) constata que a concentração dessa população na comunidade de Valadares advém da memória afetiva com os lugares de origem – os sítios. Segundo a pesquisadora, ao fixar moradia na Ilha dos Valadares, além de manter viva a memória dos tempos de sítio, pelas semelhanças físicas entre as ilhas, a proximidade do mato e do mar possibilita que os insulanos preservem, pelo menos em parte, a identidade do lugar de origem.

A história de vida da grande maioria dos moradores da ilha dos Valadares está enraizada no espaço dos *sítios*. Suas lembranças, suas famílias, suas territorialidades, seus fandangos, estão imersos nas imagens e representações que afloram destes lugares. Lugares híbridos por excelência. Estar nos *sítios* é estar “entre o mar e o mato” (MARTINS, 2006, p. 25).

Portanto, na medida em que estes sujeitos se deslocam e deixam para trás suas origens e se aproximam do progresso da cidade, logo são expostos a uma nova condição e uma nova maneira de enxergar o mundo e de produzir suas existências. Este fato pode ser corroborado no relato cedido em entrevista pelo Mestre Zeca da Rabeca:

¹³ O mestre Eugênio é um dos personagens centrais da pesquisa, pois todos/as os/as entrevistados/as estabeleceram uma relação direta com o mestre – parentesco, amizade e aprendizado – e são participantes ativos do projeto do grupo de fandango Mestre Eugênio, referido no sub-capítulo 1.3.

Eu sou lá do Morato¹⁴. De lá a gente foi para o Rio dos Patos, e de lá a gente veio para Paranaguá. A gente veio para cá por causa dessa proibição que não podia mais roçar, fazer plantação, nada (que até é proibido falar nele hoje né?) a caixeta¹⁵, o palmito... a gente vivia mais dessas coisas, cortava para vender. Aí foi proibido, tudo! Foi aí que a gente veio pra cá, para Paranaguá.

Esta narrativa é muito semelhante às dos moradores mais antigos de Valadares. Percebe-se que poucos dos elementos existentes da cultura dos sítios persistiram após fixarem residência neste novo ambiente. Partindo do pressuposto de que os processos de mudanças precedem o processo de transformação, neste novo contexto a cultura caiçara passa a ser representada por diferentes aspectos: de um lado, busca manter traços historicamente constituídos; de outro, transfigura-se sob as interferências deste novo ambiente. Desse modo, o trabalho no mar e na terra passa a ser progressivamente substituído pelo trabalho na cidade, fato que interfere significativamente nas associações destes sujeitos com seus fazeres tradicionais, ligados ao trabalho para a subsistência.

E o fandango, como uma manifestação que possui sua constituição ligada ao serviço nos sítios, da mesma forma, se modifica. Esta é uma importante prática artística e atualmente é um importante elemento para o processo de reconhecimento e resistência das populações caiçaras no território. Segundo Pedrosa (2017, p. 23), o território caiçara abarca “o litoral sul do estado de São Paulo, nos municípios de Cananéia e Iguape, e no litoral norte do estado do Paraná, em Guaraqueçaba e Paranaguá – região chamada de Território do Fandango Caiçara”.

Conclusões mais recentes defendidas pelo coletivo das comunidades caiçaras apontam que o território caiçara abrange o território de Parati (RJ) até a baía da Babitonga (SC). Sendo nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo¹⁶ a ciranda caiçara, a manifestação representativa desta cultura, e nos estados de São Paulo, Paraná e Santa Catarina, o fandango caiçara.

¹⁴ Salto Morato – Guaraqueçaba/PR.

¹⁵ “A *Tabebuia cassinoides* (Fam. *Bigonáceas*), também conhecida como caixeta ou pau-de-tamanco é uma espécie da flora brasileira com porte médio que pode chegar até 20m de altura, florescendo de julho a fevereiro. [...] Por ser uma madeira considerada ‘mole’, portanto, de fácil modelagem, é utilizada artesanalmente pelos povos tradicionais Caiçaras e M’byá Guarani para a confecção tanto de utilitários domésticos (gamelas, colheres, conchas), como de brinquedos (barcos e bonecos) e miniaturas (casa de farinha, animais), além dos instrumentos artesanais do Fandango Caiçara” (MUNIZ, 2017, p. 92).

¹⁶ No município de Ubatuba (SP), é possível encontrar tanto as cirandas como o fandango. Na cidade de Iguape (SP), outra manifestação está presente, o Sirindi, considerado também uma marca do fandango.

Um fato em comum das movimentações do fandango no território caiçara é que este se apresenta historicamente ligado às relações do trabalho e divertimento da população que se expressa através do cooperativismo comunitário, os chamados “mutirões” que ocorriam através de produções coletivas, como espaços de “camaradagens” e aproximação entre sítiantes das ilhas do litoral paranaense. Neste sentido, o mutirão:

[...] constituía em uma forma de trabalho coletivo entre pessoas da comunidade, que se uniam para a derrubada da mata, cuidados com o roçado, puxada de peixe ou varação de canoa. Depois de um dia de trabalho coletivo, um fandango, como forma de pagamento, era oferecido pelo dono da casa ou da terra que havia sido trabalhada àqueles que o haviam ajudado (PEDROSA, 2017, p. 27).

Em dias de colheita, o trabalho era tanto que não se fazia sozinho, sobre esta asserção, rememora o Mestre Zeca da Rabeca:

Lá [referindo-se ao sítio] a gente trabalhava na lavoura, plantava arroz, plantava rama essas coisas aí... fazia o mutirão que lá era o serviço da gente, uma pessoa não fazia sozinho. Aí ajuntava o pessoal um sábado assim e fazia um mutirão. De noite rolava o baile do fandango que era paga do serviço. A paga do trabalho era o baile de Fandango. E aquele que não trabalhasse, não fosse ajudar não tinha entrada no fandango. Aconteceu comigo! [...] quando eu cheguei aqui na Ilha não existia mais mutirão, o fandango rolava assim por fazer, mas não tinha o mutirão mais... Eu via isso lá pro lado de Guaraqueçaba, do lado do Morato, do Rio dos Patos... lá fazia muito mutirão. E hoje em dia não existe mais mutirão lá, porque não tem mais como fazer, uma canoa, não tem como fazer uma roça, não tem como fazer mais.

Esse fandango de mutirão presente na memória do mestre deixou de se tornar uma prática no cotidiano da população caiçara das ilhas da região, principalmente após algumas ações de reconhecimento da importância do estabelecimento de áreas de preservação ambiental¹⁷ e a criação das Unidades de Conservação (Ucs) implantadas nos estados do Paraná e de São Paulo.

Com a criação, pelo governo brasileiro, das Unidades de Conservação de Uso Sustentável e da modalidade de Área de Proteção Ambiental, e sua implantação na região, a população passa a ter um acesso restrito aos recursos naturais. É de responsabilidade do ICMBio a elaboração dos planos de manejo que definem as regras e as normas do acesso da população aos recursos naturais. Esse órgão, representante do Estado, juntamente com a polícia florestal, faz a fiscalização das restrições e proibições nas ilhas, nas comunidades e na sede do município. [...] É de responsabilidade do ICMBio a elaboração dos planos de manejo que definem as regras e as normas do acesso da população aos recursos naturais. Esse órgão, representante do Estado, juntamente com a polícia florestal, faz a fiscalização das restrições e

¹⁷ A área de proteção ambiental (APA), localizada no município de Guaraqueçaba (PR), criada em 1985, foi uma das primeiras unidades de conservação (de instância federal) deste território.

proibições nas ilhas, nas comunidades e na sede do município (MELLO, 2019, p. 29).

Para Denardin, Loureiro e Sulzbach (2008), a criação das unidades de conservação no litoral do Paraná surge em decorrência de diversos fatores, sobretudo do crescente desenvolvimento econômico dos municípios, destacando o crescimento das atividades ligadas aos portos de Paranaguá e Antonina. Foram exigidas mudanças nas atitudes de instituições que usufruem destes lugares para suas atividades. Para tanto, foram implantadas leis ambientais que regulamentam tais atividades.

Estas leis, significativas para garantir a proteção ambiental desta região, um fator de extrema importância, visto que é uma área de conjectura portuária, acabam por restringir, também, as atividades culturais ligadas aos modos de vida tradicional das comunidades caiçaras e indígenas. Neste interposto, o acesso às práticas ancestrais lhes é negado em nome da legislação ambiental, que passou a proibir diversas práticas ligadas aos trabalhos tradicionais. Muniz (2017) e Martins (2019) apontam que as limitações impostas por estas unidades restringiram drasticamente estas práticas culturais. Tais restrições desestruturaram também os roçados e os mutirões, consequentemente as realizações dos bailes de fandango, pois estes dependiam do trabalho coletivo.

Adams (2000) aponta que até o século XX, a subsistência das comunidades caiçaras foi baseada fundamentalmente na agricultura, ficando para segundo plano os ofícios da pesca e os demais afazeres ligados ao trabalho caiçara. Contrários à proibição e defensores da importância das comunidades tradicionais caiçaras nesses territórios, Muniz (2019) ressalta que os processos de roçado caiçara como a técnica de coivara¹⁸ permitiam uma prática autossustentável, causando baixo impacto ao ecossistema.

Diegues (2006) destaca que, em meados de 1930 e 1950, outro fator atenuante para o processo migratório das populações caiçaras para as regiões urbanizadas da cidade. A construção das primeiras estradas que fazem a ligação com

¹⁸ No Brasil, o cultivo ou agricultura itinerante é uma herança indígena, e pode receber várias denominações, como agricultura/roça de coivara, roça de toco, agricultura de subsistência ou de derrubada e queima. Para nossos fins, consideraremos todas como sinônimos. Este tipo de agricultura é adotado por populações indígenas, caboclas, camponesas e também pelas populações caiçaras do litoral sudeste do país, que habitam os últimos remanescentes da Mata Atlântica (ADAMS, 2000, p. 143).

o litoral paranaense. O autor destaca que, neste período, houve um significativo de posses de terras por grileiros e grupos imobiliários, fator que acentuou a expulsão de famílias caiçaras que viviam nestas regiões.

Criminalizadas por seus trabalhos (MARTINS, 2018), e expulsas das suas terras, sem opções de manutenção do trabalho e sem possibilidades de subsistência, diversas famílias foram obrigadas a desocuparem esses territórios. Homens, mulheres e jovens carregam, em suas bagagens, conhecimentos aprendidos nos fazeres e saberes dos seus lugares de origem e, neste novo lugar, estes conhecimentos se tornaram memórias ou práticas ressignificadas. O Mestre fandagueiro caiçara Cleiton do Prado, retrata em seu poema, intitulado “Re-Tapera”, que as proibições de práticas referentes ao trabalho das populações caiçaras são fatos recorrentes na história:

*A minha comunidade
Tá ficando só uma tapera
O pessoal indo embora
A roça virando tiguera
A lei não quer respeitar
Quem é o dono da terra
Nem o pobre pescador
Pode pôr rede de espera.*

*Enquanto as embarcações
Da pesca industrial
Vem na arrebentação
Onde eu pesco de anzol
Passam a rede de arrasto
Sabendo que é ilegal
O morador é quem paga
Com a lei ambiental.*

*Não podemos nem pescá
Na reponta da maré
Não tenho mais gerival¹⁹
Não passo mais picaré²⁰
A lei proíbe o que é certo
O errado certo é
A lei não é mais legal
Mas nós temos que ter fé .*

*Minha roça tá só mato
Porque gente desanima
O estado não nos ampara
Porém só nos incrimina.*

¹⁹ Gerival é uma rede utilizada para a pesca artesanal para a captura de camarão-branco, prática bastante utilizada nos estados de São Paulo, Paraná e Santa Catarina (GARCIA JUNIOR *et al.*, 2017).

²⁰ Rede com 20, 30 ou mais metros; na parte superior, tem boias, na inferior, chumbadas, e nas extremidades, um bastão. Usa-se para a pesca de arrasto nas praias. Fonte: PICARÉ. In.: Dicionário online português. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/picare/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

*Coitado do meu avô
Que desde o tempo da usina
Sofre com o guarda entrando
Dentro de sua cozinha
Abrindo a sua panela
Pra ver o que dentro tinha*

*Ainda dizem que todos
Temos direitos iguais
Mas o rico pode tudo
E o pobre nem pode ter paz
A lei é feita pra poucos
Só para quem pode mais
O estado da terra pra rico
E prende os tradicionais.*

Cleiton Prado – 2018²¹

Assim como neste poema, muitas das modas de fandango caiçaras mais tradicionais, em forma de versos, retratam reproduções das histórias e dilemas da vida desta população. Várias destas letras tecem, através desta manifestação artística, denúncias e protestos discutindo situações em que estes sujeitos são obrigados a pôr fim às práticas tradicionais ou recriá-las com o propósito de conservá-las.

Por este viés, o fandango caiçara se reinventa, e os versos e melodias que nos sítios retratavam os modos de vida dos caiçaras dos sítios, suas crenças, seus temores, seus amores, o mar, a roça, as relações comunitárias, hoje retratam temas atuais e também reclamam atenção aos órgãos públicos e ambientais para a manutenção das atividades ligadas a estas práticas tradicionais, tal como o exposto na música intitulada “Moda da força verde”, do mestre Aorelio Domingues:

*Coitado do pescador
Que precisa de pescar
Atrás da nota de cem
Pro pão não deixar faltar
A turma da força verde
Estão saindo pro mar*

*A turma da força verde
Se dizem de autoridade
Chegando na embarcação
Eles multam de verdade
Se a malha não der certo
Eles mandam pra cidade*

*Eles vêm de voadeira
E prendem nosso pescado
Depois vão com a família
Almoçar lá no mercado*

²¹ Cleiton Prado é um mestre fandanguero e poeta caiçara morador da Juréia- Iguape (SP). Os poemas citados neste trabalho foram cedidos pelo autor.

*Depois comem com cerveja
O peixe que foi pescado*

*Eles prendem malha cinco
E prendem meu gerival
Não deixam mais dar um cerco
Não deixam cortar um pau
Liberam a pesca lá fora
Dizendo que não faz mal*

*Companheiro Chico Mendes
Revira no seu caixão
Vendo o que o ICMBio
Tá fazendo com o povão
Usando seu nome ilustre
Pra acabar com a tradição*

*Coitado do Chico Mendes
Que esta lá no cemitério
Tá vendo a razão do povo
De gente que fala sério
Vê o caiçara sofrendo
Com a turma do ministério*

*Nem mesmo o meu fandango
Eu posso mais tocar
Pra viola de fandango
Caixeta não retirar
Os fabriqueiros desistiram
De tanta multa levar*

*Vamos dar por despedida
Bem na beirinha da praia
Antes que o IBAMA venha
Proíba tomar Cataia
Só falta eles proibirem
De ter um rabo de saia.*

Aurelio Domingues – CD Amanhece, 2017²²

Além das reivindicações pela manutenção das práticas ligadas ao trabalho dos pescadores, o artista ressalta outro componente significativo para a salvaguarda do fandango caiçara, a madeixa de caixeta, matéria-prima elementar na construção de rabecas, violas, machetes, adufos e caixas, instrumentos que, em conjunto, se destacavam por uma característica sonora própria da cultura caiçara.

Atualmente, com a proibição da retirada da caixeta, adaptações são feitas, possibilitando que a prática de construção dos instrumentos se mantenha. Esta nova realidade é retratada pelo Mestre Zeca da Rabeca:

Lá [referindo-se ao sítio] a gente usava caixeta, agora não pode tirar mais. Se o instrumento quebrar não dá mais para fazer outro. Já que não dá mais para

²² A moda da força verde está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=icrW7jRCnuk>.

usar a caixeta, agora eu uso outras madeiras, que está no lugar da caixeta, é bom, só que não é bom igual à caixeta.

Da mesma forma que os instrumentos tradicionais já não são confeccionados em totalidade como os de antigamente, as músicas e as danças não são reproduzidas como outrora. No fandango dos sítios, os grupos de baile se configuravam em coreografias de batidos²³ ou bailados.

[...] hoje, com uma diversidade grande de modas bailadas, que são canções onde se dança em par, como em um baile, e que se dividem em Chamarrita e Dondom; e as modas batidas ou figuradas, coreografadas e que possuem estrutura rítmica acentuada pelos batedores de tamanco. São várias as modas batidas recebendo inúmeros nomes, as mais comuns de serem observadas nos bailes de Paranaguá/PR são Anu, Marinheiro, Tonta, Queromana, Andorinha, Feliz e Xará (PEDROSA, 2017, p. 34).

Muitas destas características relativas à configuração dos bailes de fandango são preservadas em seus aspectos convencionais, como os instrumentos e os movimentos bailados.

Um aspecto importante de ser destacado é que, o fandango que passou a ser praticado na Ilha dos Valadares, durante muitos anos, especialmente após a década de 1960, passou a ser representado a partir da formação de grupos, tendo como um dos primeiros, o grupo Mestre Romão Costa, articulado pelo mestre e pelo Pesquisador Inami Custódio, importante folclorista paranaense. O fandango da Ilha dos Valadares assume característica de fandango de grupo com a preocupação com um possível “desaparecimento” desta manifestação, visto que muitos dos seus praticantes já apresentavam idade avançada (PEDROSA, 2017).

A formação de grupos é uma nova condição atribuída a esse fandango da Ilha dos Valadares. Outro fator que pode estar aliado a este episódio de quase morte do fandango é o enfoque somente na dança e no folclore, pois o grupo criado pelo mestre Romão evidenciava este elemento, tal como relata em entrevista, o Mestre tocador e luthier Aorelio Domingues (44 anos):

[...] com aquela tendência folclórica e com a dança não se mostrava muito a música e os tocadores. Depois o mestre Eugênio começa alertar sempre para a música e agora o fandango tem mais essa preocupação com o instrumento, porque sem instrumento não tem música. E volto um pouco mais atrás porque quem trabalhava com construção de instrumento era o meu avô. Então daí,

²³ Os chamados batidos são marcas feitas com tamancos de madeira sob um tablado também de madeira, que são executados em partes específicas da música causando um efeito rítmico percussivo, intercalado por palmas. Tradicionalmente, na dança, somente os homens podem fazer os batidos, enquanto as mulheres que formam pares com os homens, acompanham a dança executando a marca (ritmo).

já tinha bastante gente batendo e dançando fandango, mas começou a desaparecer os instrumentos. Aí a gente²⁴ retomou os instrumentos e começamos a retomar a luteria e aí, agora a gente passou por um processo que começou a desaparecer os músicos.

Com esta colocação, para que haja um movimento de salvaguarda do fandango em sua integralidade, é preciso se atentar para quatro elementos: a dança, o toque, a construção dos instrumentos e a formação de novos/as músicos/musicistas.

A relevância histórica do fandango na construção da identidade cultural do litoral do Paraná se justifica nestes movimentos de percepção da importância da preservação desta manifestação para esta comunidade. A consolidação da Ilha dos Valadares como território – físico e existencial (MARTINS, 2018) do fandango caiçara, se fortalece, em decorrência do trânsito da população caiçara para a cidade de Paranaguá e na identificação e manutenção dos elementos que permitirão a sobrevivência desta manifestação. Esse fenômeno da mudança para o contexto urbano evoca uma transformação do fandango caiçara, aproximando-o da conjuntura onde se encontra, mas sem perder sua principal característica da festa.

Mesmo preservando-se algumas das suas características, no contexto de aproximação com a cidade o fandango também toma novos aspectos. Aquele fandango que no passado era impulsionado pelas práticas dos mutirões, agora ganha uma nova roupagem. Daniel (2019) atribui a esse novo movimento fandangueiro um processo de ativismo comunitário, que se dá através da intensificação dos trabalhos de coletivos, associações e agremiações de cultura, principalmente das agrupações de fandango, unidos pela intensificação das ações de manutenção dessa manifestação, da autoafirmação da identidade cultural caiçara e dos processos de salvaguarda.

Mesmo tendo que se reinventar para resistir, o fandango se resguarda na essência, na memória e na história na qual se concebeu, nas práticas dos saberes e fazeres culturais dos modos de vida de homens e mulheres que transitam em sítios - entre o mar e o mato - e também pela cidade. As relações de interações sociais também se reinventam. As trocas dos saberes já não se dão somente entre as linhagens fandanguieras (MARTINS, 2018) migrantes dos sítios. Neste novo cenário, “o fandango está entre o sítio e a cidade, entre o velho e o novo, entre o público e o

²⁴ O mestre fala se referindo ao trabalho desenvolvido pela Associação de Cultura Popular Mandicuera, fundada no ano de 2004 que possui sede no bairro 7 de setembro onde desenvolve, dentre outras atividades, o trabalho de salvaguarda das práticas de construção de instrumentos caiçaras.

privado e entre o parentesco e a camaradagem” (MARTINS, 2006, p. 22). Essa mudança de paradigma coloca-o numa nova configuração, como no movimento de engajamento dos fazedores dessa manifestação em espaços antes não ocupados como setores públicos e privados para o financiamento e desenvolvimento de ações de cunho cultural; participação em editais culturais, dentre outros:

[...] a desterritorialização, a luta por direitos, a criação de mercado de trabalho no campo cultural, as inovações tecnológicas (na difusão, divulgação e reprodução dos folguedos tradicionais), as políticas culturais e os modelos de produção, ciclicamente retomando questões-chave vinculadas às distintas ordens de eventos que possibilitam alterações paramétricas na sociabilidade das populações caiçaras na atualidade (DANIEL, 2019, p. 22).

É nesse processo de “atualização” das relações acerca do fazer que o fandango do contexto urbano guarda as memórias e práticas do fandango do sítio. O processo de “modificar” para subsistir promove, também, as ações de repasse dos conhecimentos dessas práticas, tornando-se imprescindível o desenvolvimento de ações formativas de jovens fandangueros na comunidade onde se estabelece. Neste sentido, as ações de difusão dos saberes do fandango presentes na Ilha dos Valadares, desde as primeiras formações de grupo com o Mestre Romão com a dança, e o Mestre Eugênio com a música e dança até os atuais espaços como a formação do Grupo Mestre Eugênio, formado por jovens de 9 a 14 anos de idade, vislumbram, dentre outras ações, um importante movimento de salvaguarda dos saberes da cultura popular caiçara.

2.2 AS APRENDIZAGENS DOS SABERES DO FANDANGO NOS SÍTIOS E AS RESSIGNIFICAÇÕES DAS APRENDIZAGENS NO FANDANGO DA ILHA DOS VALADARES

*O meu pai não me deu mestre
Minha mãe não me ensinou
Não sei por quem eu puxei
Violeiro e cantador²⁵.*

O trecho supracitado na epígrafe é um verso corriqueiramente presente nas festas de fandango da Ilha dos Valadares. Refere-se a uma moda de chamarrita tradicional que retrata a experiência de cantadores e tocadores imersos nos espaços

²⁵ Moda: “A viola não é minha”.

de transmissão dos saberes do fandango nos sítios. Tempos em que os sentidos para as aprendizagens do fandango partiam essencialmente das vivências culturais, quando os mutirões outorgavam a existência de um lugar de partilha de saberes.

Neste sentido, construo este subcapítulo com o enfoque nos espaços de aprendizagens dos saberes do fandango dos tempos de sítios e nas ressignificações destes espaços no fandango da Ilha dos Valadares. Os discursos dos/as participantes possibilitaram a compreensão dos pontos relevantes dos processos de aprendizagens. Também permitiram compreender o papel das ações pedagógicas presentes na Ilha dos Valadares, como importantes espaços de salvaguarda desta manifestação, sobretudo, no desenvolvimento do Grupo Juvenil de Fandango Mestre Eugênio.

O fabricante e tocador Mestre Zeca da Rabeca, importante personalidade do fandango da Ilha dos Valadares, traz, em suas reminiscências, a configuração do baile de fandango dos tempos de sítio e as dificuldades para aprender um instrumento:

[...] o fandango começava lá pelas 8 horas da noite. A gente terminava o mutirão, se arrumava e ia pro fandango. [...] a gente morava lá no sítio. Lá a única diversão que tinha era o fandango. E lá o instrumento não era plugado, não era nada. Então, o fandango lá era feito com lampiãozinho de querosene. As pessoas não tinham para onde ir e eles se interessavam em aprender a tocar uma rabeca, aprender a fazer. Mas não era tão fácil aprender naquela época. Hoje em dia mudou muitas coisas.

Para o Mestre Zeca, as aprendizagens dos toques dos instrumentos e dos bailados aconteciam no entremeio social e durante as práticas destas manifestações. Estas eram aprendizagens com preocupações didáticas reduzidas ou isentas. Pedrosa (2017) e Ripari (2021) ressaltam que, na cultura caiçara, a transmissão do fandango não se dava por via direta, mas a partir da observação e da imitação.

A maioria dos violeiros que aí estão aprenderam a tocar mais pela observação e pela intuição. Olhares atenciosos no baile para depois recriar em casa, na surdina da noite, longe dos olhares adultos. As danças, os modos, os hábitos, a musicalidade, eram passados de geração em geração de forma quase que espontânea, sem grandes preocupações de se ensinar passo a passo aos mais novos (RIPARI, 2021, p. 23).

Os jovens olhares atenciosos e aprendentes, assentados por Ripari (2021), são episódios sustentados pelos discursos do Mestre Zeca e de tantos outros tocadores que migraram com seus fandangos dos sítios para a Ilha dos Valadares. Lembranças que ressaltam, sobretudo, a restrição na participação de crianças e jovens nestas atividades. Sobre a proibição, em tom de melancolia, Maria Rosi dos Santos Miranda (73 anos), carinhosamente chamada de Tia Maria relembra:

As festas de fandango eram feitas nas casas, tinha um quarto na casa da pessoa que fazia o fandango, que era para as mulheres pôr as crianças para dormir, e aí eu já era maiorzinha, porque eu era mais velha, eu ficava olhando aquela luz de lampião de querosene sabe? Eu ficava olhando. Só olhava um pouquinho e ia pro quarto porque era criança, não podia participar. Eu sempre tive vontade de aprender a dançar e de repente fui cortada. Então, pra mim, o fandango não tinha nada a ver comigo. Não me deixaram dançar, porque que eu vou querer aprender? [...] ah... mas bailado é comigo mesmo, agora o batido, eu fico tão nervosa, não sei se porque, acho que é porque eu fui cortada sabe? Naquela época, eu tinha 12 anos, e eu nunca mais me adaptei a entrar na roda. Quantas vezes me convidam, mas eu fico muito nervosa. Aí penso: Não vou conseguir fazer aquele oito²⁶, vou atrapalhar os outros. Mas no bailado eu gosto, porque daí eu não preciso fazer coreografia. Mas eu gosto, eu adoro fandango, gosto muito de dançar. Está fazendo uma falta²⁷. [...] Tem que estimular as crianças! Que nem eu, quando eu queria dançar, me tiraram, não me deixaram dançar. Eu chorei, fiquei tão sentida sabe? Vovó falava que o inspetor não deixava. Me tirou, eu chorei escondida de papai. Papai²⁸ que tinha me levado para esse fandango.

O relato, cedido em entrevista e acima transcrito, alude ao tempo em que os bailes de fandango eram espaços de divertimento entre adultos. Compartilhavam festas, sociabilidades, namoros e casamentos. Não era evento para crianças e, mesmo que as sonoridades, os instrumentos e as danças provocassem tal curiosidade, estes permaneciam afastados até que completassem idade suficiente para participar.

Destituídos das aprendizagens diretas, muitos/as jovens, em contradição aos impedimentos, aprendiam observando, copiando e brincando. Sobre este tocante, Pedrosa (2007, p. 44) discorre: “[...] as crianças brincavam de fazer fandango e, mesmo antes de poderem cantar ou tocar os instrumentos, já conheciam as modas e as melodias e harmonias usadas”. As aprendizagens materializadas pela ludicidade infantil reforçam o potencial observador curioso dos/as pequenos/as caixaras.

Nas casas das famílias dos/as fandangueros/as, as aprendizagens eram mais comuns, pois o contato próximo e corriqueiro com instrumentos, além do vínculo direto com pais, avós e tios tocadores, facilitava tais processos. Neste sentido, em entrevista, Mestre Zeca evidencia:

Eu comecei com o fandango com 10 anos. A primeira rabeca que eu fiz eu tinha 10 anos. Tudo o que eu aprendi, aprendi sozinho só olhando o meu pai. O barco, a viola, a rabeca. Eu aprendi sozinho, só olhando. Ninguém me

²⁶ Oito é uma coreografia do fandango batido. O Vídeo explicativo sobre a execução desta coreografia pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/watch?v=tYqAN1S9Pbg>.

²⁷ A entrevista foi realizada durante o período da pandemia de Covid-19, quando os bailes de fandango deixaram de acontecer por um longo tempo.

²⁸ Tia Maria é filha do Mestre Eugênio dos Santos.

ensinou. Meu pai não deixa pegar na viola. Aí quando todo mundo saía, eu pegava escondido para praticar. Foi assim que eu aprendi também.

Assim como o Mestre, em conversas informais com diversos tocadores da Ilha dos Valadares foi possível constatar que as afirmações sobre os procedimentos de aprendizagens no fandango aconteciam por esmero dos aprendizes. Há, também, àqueles que atribuem seus conhecimentos aos pais, avós e tios, que despendiam tempo e dedicação para o repasse do toque dos instrumentos, das melodias, afinações e luteria caiçara.

Em geral, as aprendizagens de fandango nos sítios eram complexas e distintas. Fato que impossibilita traçar um único parâmetro para defini-las. Contudo, neste texto enfoquei num aspecto que identifiquei como o essencial para tais processos. Tanto nos discursos dos sujeitos participantes das entrevistas quanto em outros referenciais teóricos aqui trazidos, os discursos sobre as aprendizagens no fandango apontam que nos sítios estas exigiam, dos aprendizes, atenção e concentração aos elementos que integram as estruturas desta manifestação, como os instrumentos, as melodias e os ritmos que, articuladas aos seus saberes cotidianos, suas vivências no mar e no mato, e suas visões de mundo possibilitavam a compreensão e apreensão de tais conhecimentos. Portanto, as aprendizagens partiam, sobretudo, das experiências de vida dos aprendizes. Para Bondía (2002, p. 27), o saber da experiência é:

[...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento.

Portanto, o conhecimento, que se adquire na experiência, é aquele que se manifesta na essência do fazer daquele que vivencia tal prática no dia a dia. É a herança cultural que os sujeitos carregam em suas lembranças familiares e que reavivam em seus fazeres.

Tendo o fandango com um dos principais elementos que ligam o trabalho e o divertimento, ao se deslocarem para a Ilha dos Valadares, com novos trabalhos e novas vivências, estes sujeitos se desprendem, também, dos fios que os conectam com tais vivências, experiências e aprendizagens. Portanto, promover o encontro da juventude com as aprendizagens do fandango neste novo lugar, da forma como

acontecida no sítio, se tornou improvável. Por outro lado, novas formas e ações de difusão das práticas para os/as jovens, são potencializadas na comunidade de Valadares como ações necessárias na promoção da salvaguarda cultural.

Pedrosa (2007) e Muniz (2017) atribuem este movimento, dentre outros fatores, ao episódio de quase morte do fandango, amplamente divulgado e noticiado no Paraná, tal como o artigo publicado em 1980 por Adélia Maria Lopes para o periódico “O Estado do Paraná” intitulado “O último dos fandangos, antes que desapareça” (PEDROSA, 2007; MUNIZ, 2017), anunciando o fim derradeiro do fandango no estado. O envelhecimento dos fandangueiros e a ausência de novos, a mudança de um grande número de famílias para as cidades são fatores definitivos para tal afirmação, tal como relata o jovem fandangueiro e pesquisador José Muniz (2017, p. 158):

Eu mesmo, durante a infância, não cheguei a ver Fandango em Barra de Ararapira e em Guaraqueçaba, ainda que ouvisse frequentemente um “cantarolar de versos” não os distinguia como tal, muito menos como minha tradição, pois pertencia ainda a uma geração em que o Fandango não estavam mais acontecendo, pois culturalmente não nos tinha sido repassado, portanto “coisa de velho”.

Podemos afirmar que nas primeiras décadas de povoamento da Ilha dos Valadares, o fandango se manteve inerente nas práticas de poucas famílias (MARTINS, 2006). Em entrevista, Mestre Aorelio Domingues apresenta o panorama do fandango em Paranaguá, até meados da década de 1980:

[...] aqui em Paranaguá, na Ilha dos Valadares, o fandango ficou muito no âmbito do baile mesmo, do entretenimento. Aquilo começou a ficar muito assim, num bar, numa festa. As pessoas começaram a achar que aquilo era coisa de velho e de bêbado, como se fosse marginalizado na visão do povo.

Com a criação do fandango de grupos, os fandangueiros residentes na Ilha dos Valadares visavam, sobretudo, manter o fandango ativo na comunidade. Estes novos espaços de fazer fandango tornaram-se, também, ambientes propícios para aproximar antigos praticantes de fandango e para formar novos. Assim, os antigos processos de aprendizagens do fandango são reinventados, e as aprendizagens, que antes se limitavam às linhagens fandangueiras, se expandem e se tornam escolas, mediadas por experientes fandangueiros, os Mestres ensaiadores. Agrupar crianças e jovens para participar, juntamente com adultos, em espaços de aprendizagens foi uma importante etapa para o processo inicial de salvaguarda do fandango na Ilha dos Valadares. Proposto, inicialmente, pelo Mestre Romão Costa que, na década de 1960,

se dedicou aos ensinamentos dos movimentos de dança, e posteriormente, no ano de 1995, pelo Mestre Eugênio dos Santos que passou a se dedicar, também, ao repasse da dança e da música para jovens da Ilha dos Valadares.

Mestre Eugênio dos Santos (1926-2011), em entrevista ao Senhor Luis Siqueira no dia 26 de julho de 2009, ao rememorar a configuração dos fandangos dos sítios, evidencia a grande quantidade de violeiros tocadores que participavam dos bailes e expõe sua preocupação com o “desaparecimento” dos tocadores:

Naquela época tinha mais violeiro do que dançador. [...] O tocador vai se sumir. Isso aí eu já disse uma porção de vezes. Porque nem o nosso ensaiador de fandango e nem o povo não está dando preferência para o tocador, está dando preferência só para os batedores de fandango. Mas sem o violeiro o batedor não bate. Então temos que ver isso aí.

A preocupação com a ausência de “tocadores” para os bailes de fandango, expressa no discurso do mestre Eugênio, foi um dos motivos que geraram dúvidas sobre a continuidade do fandango, sobretudo após um longo período em que presenciar um tocador publicamente tornou-se cena rara. O movimento de agrupar os fandangueiros ainda vivos, que foi iniciado na década de 1990, sobretudo após o interesse do pesquisador Inami Custódio em tais manifestações, fez crescer também a determinação de antigos tocadores em reunir-se, aprender, ensaiar, ensinar e montar grupos para organizar bailes de fandango na comunidade.

Tal movimento é corroborado na fala do Mestre Zeca da Rabeca:

Eu vou na casa de qualquer um desses violeiros, desses mestres daí... Vou lá, toco viola com eles, porque às vezes os violeiros não tocam mais juntos e um tem um segredo para mostrar pro outro, o outro tem um outro estilo de tocar. Eu sou um deles, que eu queria passar para todos esse meu tipo de tocar viola, para não deixar cair né? Porque o fandango é uma coisa que o instrumento tem que ser bem tocado, acompanhamento bom... se não for bom o fandango não fica bom. O Instrumento tem que ser bem certinho ali.

No ano de 2000, Mestre Eugênio iniciou a edificação da casa do fandango, localizada no Bairro Sete de Setembro, construção que veio a ser concluída e inaugurada no ano de 2004 (FIGURA 2). Este foi o primeiro espaço pensado exclusivamente para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao fandango na Ilha dos Valadares.

FIGURA 2 - Casa do Fandango Mestre Eugênio



FONTE: Acervo do Mestre José Muniz (2022).

Oportunizar o encontro da juventude caiçara com o fandango se tornou um fator elementar para as atividades deste espaço, que se tornou um lugar de vivências, ensinamentos e aprendizagens. Sobre este período, o Mestre Aorelio Domingues, que foi aluno do Mestre Eugênio, lembra:

[...] em 92 ou 93 mais ou menos, um colega nosso aqui falou: 'ei você não quer ir lá ajudar o seu Eugênio, ele está querendo montar um grupo lá'. Aí eu 'encostei' ali no seu Eugênio e conversamos. Eu era jovem ainda, aí eu falei: 'eu ajudo o senhor aí, eu trago os jovens aí tudo pra dançar'. Aí uniu né? Os jovens, os velhos foram dançar. Levei os jovens, mas também já levei a criançada, porque ele queria ensinar criança também. E aí eu me enturmei com a turma do fandango e definitivamente eu fui para a dança, para a música. E aprendi mesmo a coisa de iniciação mesmo, da viola. O toque da viola, foi com o mestre Eugênio, porque não era coisa de criança né? Então eu nasci naquele meio, a gente tava na roda dançando, mas eu fui pegar em viola mesmo com o Mestre Eugênio. Meu avô fazia rabeca, então eu já peguei na rabeca, desde criança já treinava uma rabequinha tudo, mas definitivamente assim, tocar junto com fandanguero mesmo, foi só com o seu Eugênio. Tive os primeiros passos ali com ele.

A casa do fandango do Mestre Eugênio, aos poucos, se tornou referência de resistência desta manifestação em Valadares. Movimentada entre os ensaios e os bailes que aconteceram quase que regularmente durante quatro anos. Em 2011, após a triste partida do Mestre Eugênio, a casa foi emprestada para um grupo carnavalesco

da Escola de Samba União da Ilha, pois o carnaval era outra atividade que o Mestre havia se dedicado durante a vida.

Passado um período de seis anos, em que a casa do fandango permaneceu aos cuidados da escola de samba, a ausência de atividades relacionadas ao fandango, o legado deixado pelo Mestre Eugênio que, aparentemente estava extinto, não estava. Foi quando a jovem Tamizia Santos (33 anos), neta do Mestre Eugênio, reuniu forças e apoio da comunidade para retomar a casa do fandango. Após sonhar com o avô e constatar que a casa apresentava sinais de abandono, ela decidiu retomar as atividades com fandango na casa. Sobre este fato, comenta:

[...] eu tive um sonho com ele. Que ele olhava para o 'fandango' bem triste e chorava, chorava... Aí eu peguei e falei: não né? Se ele fez isso aí, ele lutou, investiu o dinheiro dele, com a ajuda de bastante gente para poder fazer fandango, nada mais justo que nós voltar o fandango.

Foi então que, em 2017, Tamizia decidiu recorrer ao Mestre Aorelio, fundador e integrante da Associação de Cultura Popular Mandicuera, espaço também destinado ao desenvolvimento de ações de salvaguarda do fandango caiçara. Uma força-tarefa, digna de um mutirão aos costumes dos sítios, se juntou para mobilizar a reforma do espaço da casa do fandango para que esta retomasse as atividades. Um movimento que resultou em um grande baile de reinauguração da Casa do Fandango da Ilha dos Valadares. Com a retomada da casa, retornam também as atividades formativas no espaço. Desta vez, mobilizadas pela neta, Tamizia, e pela filha, Tia Maria, com o ajuda do Mestre Aorelio e o apoio de outros mestres, as aulas de fandango foram iniciadas aos jovens da comunidade.

Nasce na casa do fandango da Ilha dos Valadares o Grupo de fandango juvenil Mestre Eugênio (FIGURA 3), composto por 15 integrantes, de 9 a 15 anos. Atentos aos ensinamentos dos mestres, os/as jovens fandangueiros/as vivenciam e aprendem a tocar instrumentos, a dançar, e o mais importante, aprendem a valorizar a própria cultura, e identificar-se com ela.

Orgulhoso deste processo, Mestre Aorelio, relata:

A Tatá e a Tia Maria que é a filha dele (Mestre Eugênio), vieram falar comigo, porque eu era o aluno dele né? Daí eu falei, é um prazer dar uma força lá... porque quem retomou lá foram elas... Já arranjaram a criançada lá, daí eu sistematizei um processo para dar uma acelerada, e foi... colava cartaz na parede com a letra da música... Fiz as crianças entenderem o que se falava no fandango, porque a grande dificuldade do fandango é não se entender o que canta. Porque tem um sotaque, tem as nomenclaturas, então tem as coisas ali que as pessoas realmente não entendem. Então fizemos um processo de fazer as crianças entenderem o que se falava primeiro, e aí

cantando eles já sabiam o que era, aí vai acostumando o ouvido né, entender as palavras que a gente falava e tudo. Daí foi, foram pegando na brincadeira, treinando ali comigo, coisa e tal, e hoje em dia eles estão tocando. Foram pegando rabeca, machete. [...] Aí outros mestres começaram a vir para ajudar, e assim a gente começou.

FIGURA 3 - Logo do Grupo Mestre Eugênio



FONTE: Página do grupo Mestre Eugênio no Facebook (2021).
ARTE: Bruno Romã (2017).

Como admiradora e entusiasta da cultura popular caiçara, tenho acompanhado o aumento da participação de jovens da comunidade de Valadares no desenvolvimento de ações referentes aos processos de salvaguarda da cultura caiçara, em especial, os ocorridos no Grupo de Fandango Mestre Eugênio. Percebo que a formação do grupo vai além do ensinar música e dança. São ensinamentos carregados de orgulho das raízes que os/as identificam como caiçaras e que os permite, ainda hoje, desfrutar, divertir, compartilhar e divulgar uma cultura que se ressignifica para nunca morrer.

Estes/as jovens, que juntamente com mestres e praticantes de fandango passaram a integrar grupos²⁹, participar de viagens, festivais e eventos de

²⁹ O grupo de fandango Mestre Eugênio, dentre os grupos do litoral do Paraná, é o mais recente que possui crianças e adolescentes participantes. Outros grupos possuem jovens em suas formações, como o já referido Grupo Mestre Romão, Grupo Mandicuera, e o Grupo Fandanguará de Guaraqueçaba. Porém, o grupo Mestre Eugênio é o único composto apenas por crianças e adolescentes.

apresentação e divulgação desta manifestação, mostram responsabilidade, força para assumirem-se participantes conscientes dos seus papéis na comunidade. Neste viés, Mestre José Muniz (2017, p. 243) ressalta:

[...] enquanto caiçaras, mestres, detentores da cultura popular, exímios donos do saber-fazer caiçara – na responsabilidade que temos contemporaneamente com nossas tradições, pois se numa geração atrás, vítima de diversos fatores, tivemos uma ‘quebra’ no repasse [...] agora, temos como missão, possibilitar essa ‘nova’ forma de transmissão de nossos conhecimentos às futuras gerações, portanto, somos responsáveis também pela forma como isso se dará.

Ressignificar as formas de transmissão do fandango, inventando formas que possibilitem o acesso às aprendizagens como, adaptação dos instrumentos. Experiente no ofício de lutier caiçara, Aorelio Domingues, em observação às necessidades de os instrumentos se adaptarem às mãos dos/as novos/as tocadores/as, propôs a redução dos tamanhos das rabecas e violas (FIGURA 5).

FIGURA 4 - Grupo Mestre Eugênio no 2º encontro de tradições em Palmeira (PR)



FONTE: Página do grupo Mestre Eugênio no Facebook (2021).
FOTO: Daniel Castellano (2019).

Ajustando os instrumentos, em suas formas e tamanhos, ampliam-se, também, as possibilidades de alcance de timbres mais agudos, mais apropriados, também, às vozes dos/as tocadores/as. Outras adaptações dos instrumentos são realizadas pelo Mestre Zeca, que passou a incluir “marcas” nas violas e rabecas

(FIGURA 6) para indicar os lugares certos para a execução correta das notas, facilitando, assim, o processo de ensino-aprendizagem.

Orgulhoso da “nova técnica”, Mestre Zeca da Rabeca discorre:

Estas marcas que eu coloquei na rabeca e na viola eu descobri, não faz muito tempo. Isso aqui eu descobri com uma aluna minha que tocava violino. Aí ela falou ‘Se você fizer um traço no ponto da rabeca, será que não seria mais fácil?’ Aí fui tentando com ela ali. Porque você é mestre, é professor, mas tem que ser humilde para escutar o que as outras pessoas falam, se não for, até o mestre vai perder ponto com o aluno. Então foi isso que eu escutei da menina né? E agora estou passando, estou ensinando. Aí um tempo desse encontrei com ela e disse: ‘agora tá bom com essa marcação da rabeca?’. Então é tudo isso, a gente pensa que sabe mas não sabe, só que tem que escutar o que a outra pessoa fala, tem que ser humilde e escutar.

Neste discurso, Mestre Zeca da Rebeca descreve um cenário no qual a aprendizagem ocorre a partir de um processo dialético do ensinar-aprender-ensinar. Este processo, para Freire (2002), é o aprender enquanto se ensina, pois não há o ensinar consciente sem aprender. Portanto, a práxis do ensinar e aprender se dá na medida em que os sujeitos, conscientes das suas práticas, se tornam capazes de conceber outras/novas formas de repassar um dado saber.

FIGURA 5 - Adaptações no tamanho da Rabeca do Mestre Aorelio Domingues



FONTE: A autora (2022).

LEGENDA: À direita, uma rabeca em tamanho natural e à esquerda, outra em tamanho reduzido. Ambos os instrumentos foram construídos pelo Mestre Aorelio Domingues.

FIGURA 6 - Marcas na Viola do Mestre Zeca



FONTE: A autora (2022).

LEGENDA: Rabeca construída pelo Mestre Zeca com as 'marcas'.

Também é possível que os processos de aprendizagens do fandango ocorram de outras formas, como utilização de ferramentas tecnológicas de gravação e registro, fazendo com que os saberes circulem mais facilmente. Existem videoaulas como as produzidas no projeto “Registro de Toques de Mestres do Fandango”³⁰ que contam com uma série e quatro aulas com mestres fandangueiros da Ilha dos Valadares, produção realizada no ano de 2016 pela produtora Olaria Cultural. Neste material, os mestres apresentam didaticamente os toques de rabecas e violas, explanando as formas como tocam tais instrumentos. As produções de videoaulas se estendem às aulas de fandango batido³¹ e de construção de instrumentos³², ambas produzidas por Mariana Zanette.

³⁰ As videoaulas estão disponíveis no canal Olaria Cultural e podem ser conferidas através do link: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLBvgXvLS5Hlt8AajFriSI20XTUMKr4F5H>.

³¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/user/marianazanette/videos>.

³² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-NwBJROWMN0&t=79s>.

Dada a realidade das aprendizagens de fandango na Ilha dos Valadares, tanto as adequações nos instrumentos realizadas pelo Mestre Aorelio e pelo Mestre Zeca, quanto às disponibilizações de videoaulas para os/as futuros/as aprendizes, representam importantes evoluções nos processos didáticos que, neste novo ambiente, se dão através das interações, das trocas de experiências e das descobertas conjuntas. Enquanto estes conhecimentos são transmitidos para as novas gerações, as memórias e saberes que até então eram resguardadas nas experiências dos sujeitos, são coletivizadas e transformadas em ferramenta de luta pela salvaguarda do fandango no território caiçara.

Retomo a importância da participação das crianças e adolescentes da comunidade na nova formação do Grupo Mestre Eugênio. É gratificante estar em contato direto com jovens participativos e conscientes da relevância da continuidade destas aprendizagens para preservação destes saberes. No ano de 2014, quando iniciei meu trabalho como docente numa escola da Ilha dos Valadares, passei a dialogar com jovens que, em sua grande maioria, eram filhos/as e netos/as dos Mestres de fandango da Ilha dos Valadares. Os/as mesmos/as jovens que diversas vezes eu encontrava, nos bailes de fandango de sábado à noite do Mercado Municipal do Café de Paranaguá. Trajados com seus figurinos, juntamente com os grupos de fandango de Valadares, dançavam orgulhosos/as, acompanhando, nas rodas, as batidas de tamanco juntamente com seus mestres.

Enquanto docente e admiradora desta manifestação cultural, passei a perceber que muitos/as destes/as jovens, mesmo que orgulhosos/as das participações nos grupos, enquanto estavam na escola, não se pronunciavam quando discutíamos sobre o fandango caiçara durante as aulas de arte. Ao dialogar com um pequeno grupo de docentes e com a direção da escola, chegamos à conclusão que, a escola, mesmo que integrada à comunidade, pouco havia feito para se aproximar das manifestações da cultura popular da comunidade.

A partir daí, iniciei um processo de inserção do tema “Cultura Caiçara” nas minhas aulas. Foram aulas sobre fandango e boi de mamão, além de tentar identificar entre os/as estudantes, quais eram oriundos de famílias fandangueiras. Porém, estas ações pedagógicas se limitaram às minhas práticas em sala de aula, resumindo-se a atividades inerentes à disciplina de arte das turmas que eu lecionava.

Já no ano de 2019, quando as atividades do Grupo Mestre Eugênio começaram a ficar mais evidentes na comunidade, percebi que muitos/as dos/as

jovens, que integravam o grupo, eram, também, estudantes da escola. Estes/as também orgulhosos/as da participação no projeto, conscientes do papel que estavam assumindo diante dos processos de luta pela salvaguarda do fandango, dialogavam abertamente entre os colegas sobre a importância de preservação da cultura caiçara. Pois estes/as são o futuro do fandango caiçara. Pensei que este seria o momento propício de retomar aquela velha vontade de tentar aproximar a escola dos saberes populares da comunidade. Para tanto, precisava da participação dos sujeitos que integram a escola – estudantes e docentes.

Neste ínterim, com o início desta investigação e após um breve estudo sobre as possibilidades metodológicas para o projeto de pesquisa, optei pela metodologia de pesquisa participante porque esta possibilita uma participação ativa dos sujeitos nos processos de pesquisa. Portanto, no próximo capítulo, trago uma breve apresentação do *locus* de pesquisa – a escola – e também dos/as participantes que colaboraram para a construção deste estudo – estudantes, docentes e comunidade. Além disto, trago os referenciais teóricos que direcionam metodologicamente esta pesquisa.

2.3 A ESCOLA

Tendo em vista a importância do lugar onde a pesquisa se desenvolveu, além da apresentação da Ilha dos Valadares, inicio este texto com uma pequena contextualização sobre a escola. Porém, devido às orientações do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) e do Setor de articulação acadêmica da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (Seed/PR), a escola e os/as estudantes e docentes participantes³³ da pesquisa não são identificados/as nas transcrições das falas e tampouco mencionadas durante o texto. Contudo, compreendendo a importância de ressaltar os aspectos históricos e físicos da escola para dimensionar as possibilidades de intervenção das ações da pesquisa – principalmente no tocante às participações. Assim, trago breves descrições e referências sobre a proposta pedagógica da escola, que estão dispostas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, com o intuito de compreender os direcionamentos que regem e orientam suas práticas pedagógicas.

³³ Os modelos dos termos de consentimento e assentimento livre e esclarecido estão disponíveis no ANEXO 1.

Trata-se de uma instituição educacional pública estadual, localizada no Bairro Ilha dos Valadares. A escola foi fundada no ano de 1967 e batizada com o nome de uma professora que atuou na comunidade no período de 1926 a 1963. Importante para a comunidade na época, a educadora dedicou 39 anos de vida e docência em Valadares. A patrona da escola se destacava pelo vínculo com a comunidade, tal como o trecho destacado no site da Secretaria de Educação do Paraná:

[...] sua atuação ultrapassava a esfera educacional, pois foi, segundo relatos dos que com ela conviveram, a professora foi porta-voz da ilha por muitos anos. Devido ao seu grande envolvimento com a população, nunca quis afastar-se dos Valadares, desprezando os obstáculos que a travessia do Itiberê apresentava. Como decorrência de sua prolongada atuação na Ilha, a casa da professora tornou-se uma extensão da escola, lá abrigando todos os que necessitassem de ajuda para trabalhar ou estudar no continente³⁴.

O crescimento da comunidade provocou, também, a ampliação da escola e a necessidade de mudança de terreno. Hoje, este colégio estadual oferta o ensino fundamental – de 6º a 9º ano – e ensino médio, atendendo nos períodos matutino, vespertino e noturno. No ano de 2021, a escola acomodou 1.537 estudantes em suas salas de aula. Atuou com uma equipe de profissionais composta por: uma diretora; dois diretores auxiliares; setenta e três docentes; oito pedagogas; quinze agentes educacionais I; nove agentes educacionais II; e duas professoras de Apoio à Comunicação Alternativa (PAC).

Quanto à estrutura física, a instituição possui as seguintes características: uma sala de direção; uma secretaria; uma sala de professores; uma sala da equipe pedagógica; uma sala de recursos; duas salas de apoio; uma biblioteca; um laboratório de ciências; quinze salas de aulas³⁵; um depósito de materiais de limpeza; uma dispensa; um refeitório; uma quadra poliesportiva; uma cozinha; dois sanitários para professores; três sanitários para estudantes e um sanitário para agentes educacionais.

As orientações que sustentam a proposta pedagógica da escola, encontradas no Projeto Político Pedagógico, que foi reformulado no ano de 2021, apontam a importância da escola para a oferta de uma educação que tem como base a teoria histórico-crítica, objetivando formar cidadãos críticos e sujeitos que constroem

³⁴ Fonte: <http://www.pngcidaliarebello.seed.pr.gov.br/modules/noticias/>

³⁵No segundo semestre de 2021 foram iniciadas obras de melhorias e ampliação da escola, que passará a dispor de mais 12 salas de aula, além da quadra poliesportiva coberta, dentre outras benfeitorias.

conhecimentos juntamente com os/as docentes que deverão atuar como mediadores/as das aprendizagens, visando a formação integral e a autonomia dos/as estudantes, proporcionando a articulação dos conhecimentos com o cotidiano destes sujeitos. Para tanto, o projeto político pedagógico se pauta numa educação baseada na compreensão das dimensões da sociedade, do homem, da cultura, da tecnologia, da cidadania, do conhecimento, do método, do ensino-aprendizagem, das relações sociais e da função social da escola.

Porém, para que a instituição viabilize um processo de ensino-aprendizagem pautado na pedagogia histórico-crítica precisamos compreender os processos que sustentam essa teoria. Em síntese, esta teoria emerge da corrente filosófica do materialismo histórico-dialético, que tem como base:

A interpretação da realidade; a visão de mundo; a práxis (prática articulada à teoria); a materialidade (organização dos homens em sociedade para a produção da vida); e a concreticidade (caráter histórico sobre a organização que os homens constroem através de sua história) (PETENUCCI, 2008, p. 4)

Um projeto político pedagógico que é fundamentado pela teoria histórico-crítica, em tese, tem como orientação os processos históricos, culturais e os movimentos sociais nos quais a escola está inserida, possibilitando aprendizagens significativas que transpõem as dimensões do espaço escolar, formando cidadãos conscientes da função no mundo que os cerca. Para Gasparin (2007), uma educação direcionada para a formação crítica, deverá atuar na mobilização dos/as estudantes para a construção do conhecimento escolar, e não somente possibilitar a aprendizagem de conteúdos ofertados pela escola através dos/as docentes.

Uma das formas para motivar os alunos é conhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto. Como também ouvi-los sobre a prática social mediata, isto é, aquela prática que não depende diretamente do indivíduo, e sim das relações sociais como um todo. Conhecer essas duas dimensões do conteúdo constitui uma aprendizagem significativa do aluno e uma prática docente também significativa (GASPARIN, 2007, p. 15).

Tendo em vista tais definições, e a importância sócio-educacional desta escola para o desenvolvimento da comunidade da Ilha dos Valadares, torna-se importante ponderar, refletir, repensar e construir as práticas pedagógicas que respondam a essas orientações, pois este documento atua, dentre outras funções, como um mediador das práticas pedagógicas da escola. Nele fica claro que o papel desta instituição é, sobretudo, atuar na construção de uma educação pautada no diálogo e na atenção aos processos de formação nos quais os/as estudantes e os/as

educadores/as possam compartilhar conhecimentos e saberes num processo formativo dinâmico.

3 TESSITURAS ENTRE EDUCAÇÃO, ESCOLA E CULTURA POPULAR: ANTECEDENTES ACADÊMICOS EM INVESTIGAÇÕES EMPÍRICAS COM *LÓCUS* ESCOLAR

[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio
da experiência vital.
Onde há vida, há inacabamento.
Paulo Freire.

Com a consciência do inacabamento humano e da importância da constante busca pelo *ser mais*, inicio este capítulo construído com o objetivo de conhecer e evidenciar pesquisas que empreenderam tessituras entre a educação, a escola e a cultura popular. Para tanto, procurei explorar as investigações que conduziram reflexões sobre educação popular no âmbito da educação escolar. Nesse segmento, foram realizadas buscas de pesquisas em teses, dissertações e artigos científicos que versassem sobre como se concretizam as relações dos saberes da cultura popular com os saberes científicos da escola nos processos de pesquisa, sobretudo, nas pesquisas realizadas no *lócus* escolar que se efetivam através da integração e da partilha dos saberes entre a/o investigador e as/os participantes no campo de pesquisa educacional. Além de buscar a ampliação dos referenciais teóricos sobre a educação popular no âmbito da América Latina, essas buscas foram conduzidas pela necessidade de refletir sobre essas práticas na procura por inspirações para novas investigações.

Dessa forma, optei pela busca de pesquisas científicas na área da educação e cultura popular, que apresentassem antecedentes bibliográficos apropriados para expandir o campo de pesquisa. Para tanto, realizei buscas em três bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e *EDUCA – Fundação Carlos Chagas*. Nestes, apliquei cinco descritores: “educação popular”; “educação escolar” OR escola; “cultura popular”; “cultura caiçara”; “saberes tradicionais”. Tais descritores foram combinados através da utilização do operador *booleano* “AND”³⁶ a fim de filtrar as buscas nas bases de

³⁶ Seguindo as orientações do guia de acesso ao portal da Capes (2019) para uma busca precisa na base de dados do portal, torna-se relevante saber que: “O uso de aspas no “termo composto” recupera os registros que contenham as palavras juntas. “Global warming”. O termo composto, sem aspas, o sistema localiza registros que contenham as palavras, não importando a posição. [...] Os operadores devem ser digitados em letras maiúsculas, caso contrário será considerado como parte da expressão de busca. AND – funciona como a palavra “e”, fornecendo a intercessão, ou seja, mostra apenas os registros que contenham todas as palavras digitadas, restringindo a amplitude da

dados, totalizando quatro combinações diferentes. Além disso, para amplificar as buscas, apliquei estes descritores nas bases de dados com a possibilidade de emersão dos temas em “todos os campos” – título, assunto, resumo.

Cada base de dados pesquisada possui métodos de filtragem distintos, portanto, considerei relevante explicar sobre estes procedimentos. A BDTD possui uma metodologia de refinamento de buscas onde foram aplicados os seguintes filtros: Instituições: todas; Repositório: todos; Programa: pós-graduação em Educação; Tipo de documento: Teses e dissertações; Idioma: português e espanhol; Assunto: educação; Área de conhecimento: ciências humanas. Já na base de dados da SciELO, foram utilizados os filtros: Coleção: Brasil, Argentina, Colômbia, Chile, Perú, Bolívia, Venezuela, Uruguai; Periódicos: todos; Idioma: Português e espanhol; Área temática: Ciências Humanas. Para concluir, na base EDUCA não foram realizados filtros, pois esta é uma base que divulga, sobretudo, periódicos científicos na área da educação, limitando e simplificando as buscas. Além de todos esses procedimentos de filtragem, foi adicionada, em todas as bases de dados, uma delimitação temporal, elegendo pesquisas realizadas no período de 2015 a 2020.

Após os procedimentos acima descritos, iniciei os de inclusão e exclusão das pesquisas. Este processo foi dividido em três fases. Na FASE I, buscou-se, nos títulos, palavras que indicassem os temas expressos nos descritores ou que se apresentaram relevantes para a busca desta investigação. Tais pesquisas foram selecionadas e analisadas na FASE II. Nessa, a partir da leitura dos resumos, elegi as pesquisas que despontam sobre as relações da educação escolar e da cultura popular com participações e partilhas entre os sujeitos na pesquisa.

A seleção foi seguida pela leitura na íntegra dos trabalhos e, dentre eles, selecionei para este estudo cinco pesquisas, sendo uma monografia, uma dissertação e três artigos. Os resultados das buscas acima descritas estão sintetizados e expostos no QUADRO 1, a seguir:

pesquisa. OR – funciona como a palavra "ou", mostrando a união dos conjuntos, ou seja, a base de dados fornece a lista dos artigos que contenham pelo menos uma das palavras, ou as duas, ampliando o resultado da pesquisa. NOT – funciona como a palavra “não”, inclui o primeiro termo e exclui o segundo termo da pesquisa, restringindo a busca” (p. 41).

QUADRO 1 - Resultado das buscas nas Bases de Dados

COMBINAÇÕES DE DESCRITORES	BDTD	SciELO	EDUCA
"cultura caiçara" AND educação OR "educação escolar"	Total: 05 FASE I: 02 FASE II: 02 SELECIONADOS: 02	NENHUM	NENHUM
"educação popular" AND escola OR "educação escolar"	Total: 15 FASE I: 04 FASE II: 00 SELECIONADOS: 00	Total: 103 FASE I: 21 FASE II: 01 SELECIONADOS: 01	Total: 40 FASE I: 06 FASE II: 01 SELECIONADOS: 01
"educação popular" AND "cultura popular"	Total: 08 FASE I: 02 FASE II: 00 SELECIONADOS: 00	Total: 11 FASE I: 01 FASE II: 00 SELECIONADOS: 00	Total: 01 FASE I: 00 FASE II: 00 SELECIONADOS: 00
"educação escolar" OR educação AND "saberes tradicionais"	Total: 09 FASE I: 00 FASE II: 00 SELECIONADOS: 00	Total: 01 FASE I: 00 FASE II: 00 SELECIONADOS: 00	Total: 03 FASE I: 01 FASE II: 01 SELECIONADOS: 01

FONTE: Elaborado pela autora (2021).

As pesquisas eleitas objetivaram buscar dimensões, potencialidades e os limites da concepção de uma pedagogia escolar alternativa, emancipatória e transformadora que valorizara o espaço de partilha de saberes na pesquisa e a inserção dos saberes populares na educação escolar, apresentando procedimentos concretos dessas partilhas.

Tendo como elemento central a circularidade dos saberes populares – aqueles gerados das experiências dos homens e mulheres populares – e os científicos – este estudo traz o conceito de cultura popular como um princípio de compreensão dos movimentos que circundam os *fazer*s e *saber*s de mulheres, homens e jovens dos setores populares da sociedade, para depois compreender como esses conhecimentos se efetivam nas escolas. Assim, atribui-se a esse conceito as potencialidades de intermediação de ações transformadoras no âmbito da educação na América Latina.

Cultura popular, no sentido conferido por Brandão (2017c), trata-se de conceito e prática que devem se direcionar a um plano que atenda às demandas sociais das classes populares, transcendendo a ideia tradicional de cultura popular para uma Cultura Popular (com iniciais maiúsculas). Segundo o autor, esta deve atuar num “movimento que, sem perder as suas raízes populares, tenda a se transformar em uma militante cultura de classe” (BRANDÃO, 2017c, p. 401), que se aproprie da ação política para reagir de modo oposto à opressão imposta pela cultura dominante.

Esse movimento é capaz de operar sobre a consciência dos sujeitos para a transformação do mundo organizado a partir dos elementos próprios de cultura. Assim, “a consciência humana, produto do trabalho, é também construída no processo da história e, como um pensar coletivo sobre o mundo através do trabalho, torna-se um pensar social na e sobre a história, produto e palco do trabalho e da cultura” (BRANDÃO, 2017c, p. 293).

Pensar a cultura popular para a transformação do mundo vai ao encontro das acepções de cultura que advêm do trabalho de homens e mulheres das classes populares. Culturas essas que, por vezes, são colocadas num patamar de irreflexão, desmerecidas em suas potencialidades de produção de conhecimento. Nesse sentido, é essencial refletir sobre as instituições escolares que, por vezes, negligenciam esses saberes como conhecimentos legítimos, reduzindo-os ao campo do prescindível ou simplesmente negando-os. Contrapondo a esse cenário, Paulo Freire, como um importante paradigma da educação latino-americana, emerge nos mais diferentes estudos sobre a realidade concreta de homens e mulheres da classe popular, propondo uma educação libertadora.

Na educação escolar pública, o grande desafio da educação popular é afirmar uma educação que atenda às necessidades das classes populares e que proporcione experiências ligadas às realidades concretas desses sujeitos. Nesse caminho, os estudos sistematizados aqui, apontam, sobretudo, para uma epistemologia da educação concentrada no diálogo e no estabelecimento de uma relação horizontal dos saberes da escola com os saberes da Cultura Popular.

Os questionamentos em torno da utopia da educação popular na educação escolar estão nas práticas pedagógicas e na elaboração de programas educacionais que efetivem a participação de todas e todos envolvidos nos processos de educação, por meio de ações, articuladas às vivências, na realidade histórico-cultural-social e aos saberes da comunidade. Com a finalidade de identificar as potencialidades do *quefazer* da educação popular para os caminhos de uma educação escolar humanizadora, busquei nas experiências de implementações de metodologias que visam responder às problemáticas apresentadas em cada contexto educacional.

De imediato, é importante elucidar questões que fazem alusão aos estudos apreciados. Considerando a abrangência geográfica dos achados nessa sistematização, senti a necessidade de buscar uma abordagem com vistas para três pontos: a temporalidade dos estudos; os saberes culturais específicos; e o território –

escolar e comunitário – onde as experiências aconteceram. Foi essencial pensar nesses fatores, já que tais análises deverão aportar para a totalidade entre a educação, a escola e a cultura.

Para iniciar a interlocução entre as pesquisas após a fase de eleição, foram realizadas apreciações e sínteses dos textos. Sobre esse processo, é importante ressaltar que as análises realizadas foram direcionadas com base nas tessituras e propósitos desse estado da arte, ou seja, identificar os fenômenos de pesquisa, os objetivos e as ações pedagógicas desenvolvidas através da metodologia escolhida, bem como os processos de transformação do *lócus* de pesquisa e dos sujeitos participantes das ações promovidas pelos estudos.

A primeira pesquisa eleita para a apreciação foi a tese de doutoramento da pesquisadora Leila Rocha Sarmiento Coelho (2015), intitulada “Essa vida chamada escola: olhar para dentro e para fora nos caminhos de uma outra educação possível”, realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba - Linha de Pesquisa: Educação Popular.

O estudo caracteriza-se em uma pesquisa vínculo-compartilhada na Escola Nossa Senhora do Carmo, constituída, no princípio, como projeto social do Carmelo Sagrado Coração de Jesus e Madre Teresa, concretizado por monjas da Ordem Carmelitas, engajadas aos processos de alfabetização da comunidade de lavradores no município de Bananeiras no estado da Paraíba – Brasil e traz importantes reflexões das práticas educacionais dirigidas à emancipação humana.

Visando ampliar os caminhos metodológicos, a investigação foi realizada por diversos ângulos e ferramentas, tais como: entrevistas coletivas (grupo focal com estudantes) e entrevistas individuais com professores e equipe diretiva; observações; metodologias cruzadas; registros – de encontros pedagógicos, documentos, portfólio, PPP, cadernos de registros de colegiado e comitês estudantis, cadernos de instrumentos avaliativos; instrumentos de análise – pesquisas de expectativas e técnicas projetivas de narrativas múltiplas. Dessa forma, os métodos e ferramentas metodológicas são alinhados à epistemologia e ao fenômeno da pesquisa que, devido à complexidade, pluralidade de heterogeneidade do campo da pesquisa, necessita de uma análise multirreferencial, ou seja, as leituras referenciais são plurais e extraídas das diversas experiências pedagógicas humanizadoras.

A partir da análise dos elementos que compõem e dinamizam a instituição escolar, apoiando-se nos referenciais teóricos, práticos e contextuais, nos princípios

da educação popular e da educação do campo, assim como as concepções da educação humanista e das relações dos saberes dos sujeitos da comunidade com a escola, a autora traz, em sua problemática de pesquisa, questionamentos sobre a configuração da Escola Carmelo e como esta se concretiza em ações de caráter emancipatório (COELHO, 2015). Para responder a tal indagação, propõe sistematizar as experiências da escola com a intenção de refletir sobre as contribuições da instituição na vida dos sujeitos que a integram. Parte do estabelecimento do diálogo sobre a práxis e do “ato-fato” educativo para compreender os procedimentos de construção de uma educação ético-prática (COELHO, 2015).

Nesse sentido, evidencia o tema da pesquisa como algo que a move, reforçando a crença e a luta por outra educação possível “que tivesse como prática uma pedagogia dialógica, integrada e integradora, humanizada e humanizadora, liberta e libertadora” (COELHO, 2015, p. 20). A autora aponta para o referencial inicial que a orientou e estimulou a esse estudo. Dentre os autores, estão Paulo Freire e Frei Betto na obra intitulada “Essa escola chamada vida”. Além destes, ela ressalta as experiências e vivências com o professor Carlos Rodrigues Brandão, além dos estudos dos escritos deste autor. O contato com tais pensadores e obras foram importantes para que a autora indagasse a sua prática como docente, de experiências das escolas onde lecionava à transformação que passa através da idealização de uma outra educação possível, concretizada no processo de composição coletiva dos processos pedagógicos, vivenciadas com a fundação da Escola Nossa Senhora do Carmo.

Como inspirações para essa nova proposta pedagógica, relata sobre outras diversas experiências que concretizaram uma educação que ultrapassa a prática da educação bancária, tais como: a Escola da Ponte; e a experiência de Anton Makarenko; as experiências de Paulo Freire; a Escola internato *Summerhill*; as experiências da educadora e psicóloga Helena Antipoff; a Pedagogia Montessoriana. Esses exemplos tornam-se significativos ao processo de implantação de uma escola na perspectiva da humanização.

Para a construção pedagógica, política, social e cultural do currículo e das práticas educativas da escola Carmelo, foram empregados, essencialmente, os referenciais da educação popular. O estudo, realizado em tese, apresenta a escola desde a idealização, em 1999, até a sua concretização, em 2005, assim como a relação pessoal e profissional da pesquisadora com o processo de planejamento e

concretização. Isso reafirma o compromisso profissional, social e cultural que a pesquisadora estabeleceu com o fenômeno de pesquisa e com as/os participantes do estudo. Como indagações à proposta educativa da escola, traz os seguintes questionamentos:

A escola valoriza os diferentes saberes nos processos educativos? A escola educa com e para os valores humanos e para as várias dimensões da pessoa? A escola se constitui em espaço de vivências democráticas e participativas? É a escola um espaço de transformação social? (COELHO, 2015, p. 21).

A escola foi constituída sob o paradigma pedagógico da educação popular com bases na teologia da libertação, surgida de um projeto social – inicialmente as aulas aconteciam na sala da casa de um dos estudantes – com o propósito de alfabetizar os sujeitos, trabalhadores lavradores e os seus filhos, em suas múltiplas dimensões: intelectual, humanista, psicológica e espiritual (COELHO, 2015). A necessidade de expandir o projeto foi aparecendo na medida em que o número de estudantes cresceu, assim como a demanda do espaço físico e dos materiais didáticos.

Assim a Escola Nossa Senhora do Carmo foi nascendo, a partir da demanda e das necessidades do povo, “nascida da interação entre a vida contemplativa e a população local. O binômio Carmelo/Povo promove a esperança de uma prática transformadora na realidade do homem do campo” (COELHO, 2015, p. 52). Para atender um público-alvo de 540 famílias, a escola começou a ser fisicamente construída em um terreno doado. Iniciou as aulas para o ensino fundamental II, antes mesmo da finalização da construção. Posteriormente, começou a demanda e atendimento pela educação infantil e para o ensino fundamental I.

Entre dificuldades, financiamentos para custeio de materiais e estrutura, sem recursos públicos e nenhuma outra fonte de recursos contínua (doação ou patrocínio), a escola se desenvolveu através da resistência das pessoas engajadas na luta pela permanência, docentes e comunidade, carecendo mobilizar-se constantemente para manter-se. Nessa particularidade mutável e nesse cenário de luta, a escola fortaleceu-se dentro da proposta pedagógica na qual se originou – a da educação popular – contextualizada na realidade dos trabalhadores do campo. Guiada pela construção coletiva, participativa e dialógica que se constrói e se fortalece a partir da realidade social dos sujeitos pertencentes à comunidade e à escola, ou seja, é a educação que

se constitui de baixo para cima, se estruturando na base da existencial dos sujeitos, dentro das suas realidades concretas.

Ainda sob essa ótica da conjuntura das realidades dos saberes culturais associada aos saberes da escola, a segunda pesquisa apreciada nesse estado da arte foi finalizada no ano de 2019, de autoria da pesquisadora Indianara Hummler Oda do mestrado do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Rede para Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB) Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral. A pesquisa de mestrado, intitulada “A inserção da cultura caiçara na construção de um conhecimento partilhado entre educadores e educandos no universo da escola”, partiu do olhar da pesquisadora e das suas relações afetivas familiares com a cultura popular caiçara, expressa através das práticas e dos saberes de pescadores artesanais das comunidades pesqueiras de Matinhos e Guaratuba, no litoral do Paraná. Os dados da pesquisa foram concebidos, num primeiro momento, através de doze entrevistas semiestruturadas com os pescadores.

A partir dessas entrevistas, a autora promoveu em seu campo de trabalho, práticas pedagógicas, com a intenção de estender os saberes populares dos pescadores à prática escolar. Através da metodologia de pesquisa-ação, foi possível replicar na escola as experiências que a pesquisadora vivenciou sobre as atividades pesqueiras, decorrentes dos diálogos com os pescadores, com o intuito de “desenvolver um aprendizado que possibilitasse a co-construção com os alunos sobre os saberes desse povo de tradição” (ODA, 2019, p. 15).

Sobre essas práticas, a autora traz uma importante reflexão sobre o seu papel enquanto educadora e ressalta a importância da partilha desses saberes alinhados aos saberes da escola. Fundamenta-se em Paulo Freire – especialmente na obra “A Pedagogia do Oprimido” – para tecer uma crítica ao ensino tradicional centrado no professor como ‘transmissor’ de conhecimentos. Em contraposição a esse modelo de educação, problematiza não só os modelos educacionais tradicionais que vivencia, mas também reflete sobre a sua prática como professora. Dentre essas ponderações, como num processo de transformação da sua própria prática, inicia uma busca para responder a sua principal problemática: “Como estender esses saberes da cultura caiçara ao aprendizado ministrado em sala de aula?” (ODA, 2019, p. 16).

O processo de transformação da própria prática e as preposições de abordagem da cultura caiçara na sala de aula foram fatores primordiais das aprendizagens inovadoras na educação propostas por sequências didáticas,

manifestadas pela participação das/os estudantes. Mesmo que os processos de transformação da própria prática docente não estejam objetivados na pesquisa, fica evidente que desde a busca pelas histórias dos pescadores, através das entrevistas semiestruturadas, até a inclusão do tema cultura caiçara nas aulas, a docente refletiu sobre sua própria prática docente e buscou, através da pesquisa, transformá-la.

Nesse processo, a educadora assumiu o papel de mediadora que inova os caminhos de aprendizagem através do estímulo aos discentes em coconstruir a cultura caiçara (ODA, 2019). Para a concretização das ações pedagógicas, a docente realizou uma adaptação da metodologia denominada “sequência didática”. Essa metodologia permitiu que os temas das aulas propostas pelo currículo das disciplinas de filosofia e sociologia, fossem correlacionados ao tema apresentado pela docente. Da mesma forma, através da aplicação dessa metodologia a partir da temática levantada, a pesquisadora concluiu, dentre outros tantos resultados levantados, que a partir da reflexão do “ser cultural do outro” – o dos pescadores – oportunizou que as/os estudantes repensassem a concepção histórico-social-cultural do lugar onde vivem.

Conduzindo no movimento de aproximação dos saberes da comunidade com a escola, o artigo, de autoria de Myriam Adriana Díaz García e Núbia Estupiñán Soler (2019), apresenta a experiência desenvolvida no Instituto Cerros del Sur, na cidade Bolívar, em Bogotá: *O Proyecto Escuela Comunidad (PEC)*, que atua na orientação pelo desenvolvimento de ações de aproximação da educação popular da escola. Trata-se de uma proposta educacional metodológica alternativa dimensionada na formação política através da educação popular. O projeto se desenvolve com o intuito de promover a transformação da sociedade através da reflexão dos problemas reais apresentados pela comunidade (GARCÍA; SOLER, 2019).

Visando, sobretudo atribuir a organização popular à construção dos processos de ensino-aprendizagem com bases na transformação das problemáticas reais da comunidade, a efetivação do projeto de educação popular na escola se deu através da metodologia *investigación acción emancipadora*. Essa experiência se apresentou, em três momentos: Imersão e conhecimento; Aprofundamento do problema, Indagação teórica e desenho do plano de ação; Ação e análise.

Fundamentada no diálogo, essa experiência reforça um modelo de educação-aprendizagem ativa, problematizadora, reflexiva e investigativa, com estratégias didáticas baseadas na produção e construção dos conhecimentos coletivamente,

distanciando a educação escolar das práticas da educação bancária e homogeneizadoras.

El diálogo problematizador es un medio para pronunciar el mundo a través de la acción reflexiva; se aviva desde las preguntas y fortalece las relaciones horizontales, la resolución de conflictos, y la construcción colectiva e individual de argumentos y de pensamiento crítico. El trabajo cooperativo tiene como eje central el reconocimiento de sí y los otros sujetos mediante la participación en actividades sociales y microinvestigaciones, fortaleciendo procesos de memoria, identidad y alteridad (GARCÍA; SOLER, 2019, p. 102).

Também sob a ótica do diálogo problematizador e da participação ativa dos sujeitos nos processos de ensino-aprendizagem, o artigo intitulado “Processos de auto(trans)formação permanente com educadores: possibilidades de reinvenção da pedagogia popular na escola pública”, de autoria de Celso Ilgo Henz e Patrícia Signor (2018), apresenta as possibilidades de *reinvenção* das ações educativas em uma escola pública do município de Barra Funda (RS), através da (trans) formação docente. Tendo o (a) professor (a) um papel significativo na formação dos educandos, torna-se importante discutir o lugar dos saberes nas práticas pedagógicas.

A autorreflexão sobre a prática docente, aparentemente não é uma tarefa muito fácil, pois requer uma autocrítica e a consciência do inacabamento da profissão. Esse processo se dá, sobretudo, na humildade de reconhecer que há possibilidades de estabelecimento de relações de aprendizados mútuos com os seus educandos. Nesse sentido, o reconhecimento dos aspectos sociais e culturais da comunidade onde a escola está inserida são as bases para a efetivação das práticas docentes direcionadas à concepção epistemológica progressista.

Com inspirações na educação libertadora, especialmente nas concepções dos círculos de cultura fundadas por Paulo Freire em 1960 (HENZ; SIGNOR, 2018), propõem, através da metodologia da pesquisa participante, a criação dos círculos de diálogos, retomando a contraposição da educação bancária e reforçando a importância do diálogo na educação. Com a concepção da circularidade dos saberes para a auto (trans)formação docente, a metodologia se desenvolve a partir dos círculos de diálogos investigativo-formativos, realizados com professores de escolas públicas das cidades de Santa Maria e Barra Funda (RS).

Pautadas nas relações cotidianas escolares, na concepção do diálogo como possibilidade de transformação dos sujeitos e da realidade escolar, o movimento dialético dessa prática metodológica está presente na práxis conscientizadora

proposta a partir da análise das situações concretas do cotidiano da escola para, enfim, avaliar as possibilidades de transformação da educação a partir dessas ações.

Sustentado na concepção da pedagogia coerente com os saberes do povo e com metodologias direcionadas a compreensão e transformação do território onde está localizada, o artigo, intitulado “Possibilidades emancipatórias na escola família agrícola de Santa Cruz do Sul: diálogos entre a pedagogia da alternância e a educação popular”, de autoria de Cheron Zanini Moretti, Cristina Luisa Bencke Vergütz e Aline Mesquita Corrêa (2017), apresenta a experiência da Escola Familiar Agrícola (EFA) de Santa Cruz do Sul (RS).

Com um projeto político pedagógico dialógico, fundamentado nas necessidades sociais e culturais da comunidade, a EFA apresenta uma proposta pedagógica que buscou inspirações na pedagogia da alternância (tempo-espaco-escola e tempo-espaco-campo) e nos princípios da educação popular, que “[...] busca em aliar os saberes populares aos conhecimentos científicos para garantir o direito de ser educado onde se vive e de se construir uma pedagogia própria, conforme as necessidades identificadas na realidade” (MORETTI; VERGÜTZ; CORRÊA, 2017, p. 824).

A pesquisa propôs, sobretudo, uma análise do encontro entre a pedagogia da alternância e a educação popular. A pedagogia da alternância, historicamente conectada às causas camponesas, se estabelece numa concepção de pedagogia que atenda às questões sociais e educacionais desse campo. Por outro lado, a educação popular, no Brasil, possui uma forte referência nas lutas pela educação libertadora das classes populares, em especial às experiências pedagógicas dos círculos de cultura de Paulo Freire, pautados nos processos políticos, culturais e sociais.

No estudo, foi possível identificar que os saberes da escola atuam, dialogicamente, no atendimento das demandas da comunidade e do trabalho exercido pela comunidade, ou seja, aproximam efetivamente os saberes científicos dos saberes populares, em processos metodológicos originados das necessidades socioeconômicas e culturais, que se encaminham para perspectiva epistemológica e metodológica dialógica freireana (MORETTI; VERGÜTZ; CORRÊA, 2017).

Com vistas aos estudos das experiências apresentadas, é possível inferir que, tanto nas ações pedagógicas comunitárias como nas ações pedagógicas escolares, as metodologias participativas, dialógicas e alternativas, apontam aos

questionamentos acerca das possibilidades de concretização da educação comprometida com a transformação da sociedade.

O pesquisador Carlos Rodrigues Brandão (2017c) reforça a importância de repensarmos a verdadeira função da tessitura entre a educação e a cultura, principalmente àquela relativa aos *saberes* e *fazer*s proveniente das culturas populares. Nesse sentido, as pesquisas das experiências, aqui apresentadas, são unânimes em reforçar a urgência de repensar o papel da cultura como centralidade das propostas metodológicas alternativas para a educação. A cultura dos saberes diversos, das experiências de vida dos homens e das mulheres que aprendem e ensinam nas constituições históricas e sociais.

Sendo assim, a educação popular se insere fundamentalmente como possibilidade de estabelecimento do diálogo entre a escola e os saberes populares. A educação popular, como fio condutor das investigações apresentadas e refletidas neste estado da arte, se apresenta com diferentes vestes. Sejam estas focadas nas reflexões sobre a formação docente, evidenciadas na pesquisa de Coelho (2015), Oda (2019) e Henz e Signor (2018); nas preposições de projetos políticos pedagógicos dialógicos ou nas metodologias alternativas educacionais presentes nas experiências na fundação da Escola Carmelo; nas aproximações dos saberes das comunidades com as ações pedagógicas da escola, presentes nos estudos concretizados em práticas de Oda (2019), exaltados no PEC retratados por García e Soler (2019) e nas experiências da Escola Família Agrícola, discutidas nos artigos de Moretti, Vergütz e Corrêa (2017).

Essas experiências afirmam que a intencionalidade política da educação se constrói na solidificação das relações dialógicas entre a escola e a sociedade. Isso se dá na efetivação de processos de ensino-aprendizagem que possibilitem o envolvimento da comunidade. Se a educação não atua com a finalidade de articular as suas ações aos processos de luta e emancipação das organizações populares, a educação libertadora continuará no campo do ilusório, da idealização, da utopia, quando entendida como inalcançável.

Desse ponto de vista, a educação popular ao problematizar as experiências educacionais, possibilita ações pedagógicas alternativas, configuradas sob os saberes populares, possibilitando o compartilhamento dos diversos saberes, mas também a salvaguarda da identidade cultural do território. Esse processo anunciou práticas que direcionam para uma análise crítica de ação coletiva, que se desenvolva

para reflexões e para a compreensão dos reais interesses e necessidades das classes populares.

4 A CONSTRUÇÃO DOS SABERES NA PESQUISA: A ESCOLA, AS PARTICIPAÇÕES E OS ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.
Esses que-fazerem se encontram um no outro.
Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando.
Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e
me indago.
Ensino para constatar, constatando, intervenho,
intervindo educo e me educo.
Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e
comunicar ou anunciar a novidade.*
Paulo Freire

Início este capítulo com as palavras de Freire que, neste trabalho, são assentadas como anúncio aos expressivos processos de aprendizagens que marcaram esta pesquisa. Neles, trago ideias de uma educação que é construída a várias vozes e saberes. Assim como nas constituições dos mutirões caiçaras, onde as aprendizagens do fandango se ressignificam para permanecer.

Associado a estas práticas está o espírito de coletividade, companheirismo e troca que, mesmo com o fim dos roçados dos sítios, se mantém na essência das diversas atividades desenvolvidas em prol da salvaguarda da cultura caiçara. Dentre estas, como já mencionei no capítulo anterior, a retomada da casa de fandango do Mestre Eugênio e o desenvolvimento das atividades com o grupo de fandango juvenil, tornou-se um dos atributos das novas formas de fazer mutirão na Ilha dos Valadares, pois estas atividades são construídas por coletivos de pessoas com um mesmo objetivo, resistir em suas formas tradicionais de produção cultural.

Este sentido simbólico que atribuo ao mutirão de resistência do fandango, pode ser conferido, também, como espaço de construção de ideias, onde sujeitos, através do coletivismo, dialogam, refletem e compartilham experiências, buscando integrar saberes e práticas com a finalidade de concretizar ações e resolver problemas.

Com esta acepção de trabalho coletivo e integração de aprendizagens, estruturei este terceiro capítulo. Neste, introduzi uma pequena apresentação do local onde a pesquisa foi desenvolvida – a escola. Na sequência, conduzi o texto para os encaminhamentos metodológicos, apresentando a metodologia pesquisa participante. Através do desenvolvimento dos círculos de diálogos formativos e das entrevistas

semiestruturadas, foi possível conceber os dados desta investigação. Enfim, finalizei este capítulo, trazendo o método de Análise do Discurso Crítico e do Materialismo Histórico-Dialético, com os fundamentos e categorias que permeiam as análises dos discursos dos/as participantes da pesquisa.

4.1 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Os caminhos metodológicos que orientaram as concepções desta pesquisa apontaram para os desdobramentos investigativos e formativos e foram pautados nas reflexões sobre a pedagogia de Paulo Freire, como base para uma investigação-ação educativa transformadora a partir das tessituras dos fenômenos.

Assim, esta pesquisa foi concretizada metodologicamente através da abordagem qualitativa e do tipo participante. Para sistematizá-la metodologicamente, busquei as possibilidades de estabelecimento do diálogo entre cultura popular e educação, rumos para compreender os elementos da cultura popular, expressos através do fandango, e como estes podem ser pensados no âmbito da educação escolar, numa busca por integrações dos conhecimentos da escola com os saberes populares. De um lado, corroboro a importância da formação dos jovens fandangeiros através do contato com mestres de cultura popular através das práticas do Grupo de Fandango Mestre Eugênio, e de outro lado, pontuo como se dão as relações entre esses jovens, em suas práticas na cultura popular, com as aprendizagens da escola em que frequentam.

Para compreender as possíveis relações entre educação escolar e cultura popular caiçara, entendi ser importante evidenciar a concomitância na participação de estudantes, docentes e membros da comunidade. No decorrer da pesquisa, para tecer reflexões que viessem ao encontro com os objetivos da investigação, foi necessário constituir caminhos que permitissem compreender as práticas educacionais da escola e os fenômenos presentes nas práticas dos saberes da cultura caiçara. Com isso, atentei para as possibilidades de instituir o encontro entre os conhecimentos apreendidos na escola com os saberes populares.

Gadotti (2012) defende que a educação escolar deve constituir-se, do ponto de vista das bases, no solo do território de onde se está fazendo educação, dos conhecimentos culturais da comunidade. Sob essa perspectiva, o autor defende a concepção de uma educação escolar dinâmica, interativa, complexa e criativa, com

valorização das inter-relações culturais que englobam tanto os conhecimentos científicos quanto os saberes populares.

Portanto, a sistematização metodológica desta investigação é marcada pela participação ativa dos sujeitos no campo de pesquisa – escola e comunidade. Através dos referenciais da metodologia da Pesquisa Participante e dos círculos de diálogos formativos, foi possível organizar e sustentar epistemologicamente as experiências no campo de pesquisa. Também, através das entrevistas semiestruturadas, foi possível compreender os aspectos sociais, históricos e culturais da Ilha dos Valadares e dos processos de aprendizagens do fandango na comunidade.

Por fim, na finalização deste capítulo, aponto para os métodos de interpretação dos dados da pesquisa, trazendo as dimensões e categorias do método de Análise do Discurso Crítica (ADC) e as categorias de análise do Materialismo Histórico-Dialético.

4.1.1 Metodologia de pesquisa participante: a partilha de saberes na pesquisa em educação

A Pesquisa Participante como encaminhamento metodológico na investigação social e educacional é um campo multifacetado que apresenta diversas possibilidades de ação para a educação emancipadora. Autores apontam que as tendências metodológicas das investigações no campo concreto da ação pedagógica e sociais se movem, sobretudo, ao explorar os distintos direcionamentos e olhares sobre os fenômenos de estudo. Por se tratar de uma investigação que adota uma metodologia baseada na participação ativa dos/as participantes na pesquisa, resalto a importância da definição da problemática da pesquisa, bem como o estabelecimento de condutas éticas³⁷ das relações com os sujeitos.

Sendo assim, o problema de pesquisa foi levantado: como as/os docentes e as/os estudantes identificam e estabelecem conexões entre os saberes e fazeres da cultura popular caiçara, expressos pelo fandango, com os conhecimentos apreendidos na escola?

³⁷ Antecipadamente ao desenvolvimento prático, submeti o projeto de pesquisa à da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – Plataforma Brasil, para a análise e deliberação do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), conforme o parecer substanciado do CEP (ANEXO 2).

O problema da pesquisa se deu como um questionamento inicial e se apresentou imerso numa extensa cadeia de possibilidades investigativas. Por se tratar de fenômenos sociais, educacionais e culturais, com participantes imersos/as num complexo campo da investigação, reafirmei meu compromisso ético aos processos de concepção e interpretação dos dados, direcionando-os para uma pesquisa que se caracteriza por atuar com certa licença expositiva, pois os temas são diversos, fato que impossibilita o estabelecimento de generalizações (OROPEZA, 2018).

Luna (2004) e Oropeza (2018) ressaltam a importância de pensar estrategicamente a elaboração da problemática da pesquisa, pois esta indicará para o “recorte” da realidade a ser investigada. Luna (2004) ainda resalta a importância de ponderar a vinculação entre a teoria e o problema de pesquisa, indicando que a teoria serve tanto como indicador das lacunas do nosso conhecimento sobre a realidade, assim como, deverá servir como base referencial para as respostas reveladas para responder o problema de pesquisa.

Nesse sentido, os referenciais teóricos-metodológicos, expostos aqui, indicam a metodologia, método e os instrumentos necessários para que a leitura da realidade possa converter-se em ações que apresentem a natureza fidedigna dos fenômenos no estudo, produzindo novos conhecimentos científicos. Assim, “como a realidade social não é evidente nem se dá à luz com facilidade, sendo muito diferente ao que parece à primeira vista, o que encontramos na profundidade, carece de método” (DEMO, 1995, p. 12), ou seja, esta requer sistematização que após uma incansável busca sobre as possibilidades de delineamentos foram definidas em ações investigativas. Melhor dizendo, a metodologia decorreu das reflexões acerca do recorte de três núcleos: campo de investigação, da definição do problema e dos participantes da pesquisa. Estes são capazes de propiciar um melhor entendimento sobre os possíveis caminhos e ações investigativas e a cientificidade, com resultados decorrente destes processos.

Minayo (2002) nos faz refletir sobre o lugar da ciência na busca do desvelamento do consciente e do inconsciente individual e coletivo dos seres humanos em suas realidades. Afirma que a cientificidade da pesquisa no campo cultural e social é permeada de conflitos e tradições que atravessam questionamentos acerca da sua validade científica, sobretudo, quanto à dualidade entre ciências da natureza e ciências sociais.

Os conflitos apontados pela autora, acerca da cientificidade das relações sociais nas concepções metodológicas e epistemológicas, na atualidade, vêm superando esse cenário polêmico. Sobretudo nas ações investigativas no campo das relações sociais que foram historicamente constituídas com base nas discussões das correntes filosóficas, especialmente em alusão ao pensamento positivista. Com gênese na França no século XIX, o Positivismo, idealizado pelo filósofo Augusto Comte, surge com o objetivo de desvelar a cultura humana, agregando-a à cultura científica. Triviños (1987, p. 34) aponta, resumidamente, a característica básica do pensamento filosófico positivista:

[...] a busca da explicação dos fenômenos através da declaração dos mesmos e a exaltação da observação dos fatos, mas resulta evidente que para ligar os fatos existe a “necessidade de uma teoria”. De outra maneira, resultaria impossível que os fatos sejam percebidos.

O autor ainda ressalta que, para o pensamento filosófico positivista, a análise dos “fatos” e a realidade concreta são formadas por partes “fixas” e “isoladas”, separadas do “todo” das relações sociais. Circunstância que são passíveis de ser observadas e mensuradas, e são tomadas como referências da totalidade das realidades sociais. Nesta acepção, as causas dos fenômenos são ignoradas ou suprimidas da responsabilidade científica.

Esta objetividade científica, própria das ciências naturais e incorporada pelo pensamento positivista, elimina a possibilidade do desvelamento da subjetividade na pesquisa social. Nesse sentido, a pesquisa torna-se um ato mecânico e processual, em que os “objetos” são estudados, experimentados e decifrados pelo/a cientista, os dados surgem sem preocupação com a materialidade das coisas. Assim, os “dirigentes”, ou seres humanos “intelectualizados” conduzem os seus “dirigidos”.

Brandão (2003) defende um contraponto a este distanciamento, quando o ‘eu pesquisador/a’ assume o outro, também, como sujeito ativo da pesquisa e amplia os caminhos para corporificar outros conhecimentos que não somente aqueles corroborados pela ciência dominante. Complementando a argumentação de Brandão (2003), Freire (1981, p. 35) questiona o tratamento dado à relação objetividade e subjetividade na pesquisa social que se dá ao considerar a realidade concreta dos sujeitos:

[...] a realidade concreta, de uma área se reduz a um conjunto de dados materiais ou de dados cuja existência ou não, de nosso ponto de vista, importa constatar. Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos e ou

dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que desses esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade.

Os encaminhamentos tomados para a sistematização desta pesquisa foram considerados, primeiramente, a partir do meu olhar de observadora ante a exteriorização das mobilidades das ações sociais, culturais e educacionais dos fenômenos e, posteriormente, a partir dos referenciais epistemológicos impressos nesta sistematização metodológica.

Considerando essas indagações, na sequência, revisito contextual e conceitualmente a Pesquisa Participante, evidenciando a integração entre pesquisa, participação social, cultura popular e educação como pressupostos fundamentais que possibilitaram pensar a prática desta pesquisa como quebra de paradigmas da relação entre sujeito-objeto. Invoco, assim, a instauração de tais princípios e pensamentos, pois considero que estes são capazes de romper essa relação arbitrária. Nesse encaminhamento, dialogo com Santos (2020) que aponta para uma iminente reconfiguração de princípios dessas relações no campo da atuação social da pesquisa. Esse panorama exige que os atores sociais se transformem em sujeitos participativos, e assumam a responsabilidade de atuação frente às transformações da sociedade.

É nessa via, ousada e de complexas das relações sociais humanas, que caminha a Metodologia de Pesquisa Participante e seus precedentes. Especialmente nos questionamentos acerca da ciência a serviço dos setores hegemônicos e os saberes populares minimizados ou ignorados nas pesquisas acadêmicas, ou ainda na disputa entre ideologias dominantes e ideologias dominadas (SILVA, 1991).

Como proposta metodológica, atento para esta metodologia como potente na articulação das experiências que possibilitaram reflexões das categorias – território, cultura, identidades, fandango caiçara – viabilizando e articulando as relações dos saberes populares com os conhecimentos científicos da escola, despontando para o desvelamento das potencialidades de conexões e integração de saberes, tornando-os significativos num processo de partilha.

Brandão (2003) propõe reflexionar sobre o significado da partilha no processo metodológico, afirmando que a inexistência da ética do/a pesquisador/a diante da troca de conhecimentos, invalida o sentido real da investigação científica. Quando penso no/a outro/a, como parte integradora na produção de conhecimentos, a

pesquisa deixa de ser um exercício solitário, individualista e privado, se convertendo numa prática solidária, coletiva e popular (BRANDÃO, 2003). Para superar a “regra” da sobreposição dos conhecimentos na ciência, torna-se importante superar, à priori, a relação do sujeito-objeto, na qual o sujeito é aquele que investiga e o objeto aquele que é investigado.

Os seres humanos, em sua natureza, sentem uma necessidade genuína de participar das coisas, da vida. Como assertivamente apontou Freire (2000, p. 55), “o ser humano é, naturalmente, um ser da intervenção no mundo à razão de que faz a História. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto”. Seja no âmbito familiar, no trabalho, nas relações sociais, a participação envolve o prazer, somando às necessidades relacionais como “a interação com os demais homens, a auto-expressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros”. (BORDENAVE, 1994, p. 16).

Participar no sentido de atuar ativamente nos processos de tomadas de decisões (SANTOS, 2020) é dar o valoroso sentido democrático dessa palavra. É participar da ação. Uma ação que visa promover a mobilidades das coisas, oferecendo sentido às aprendizagens. Nessa perspectiva, todos/as assumem-se como sujeitos corresponsáveis pelas transformações e aprendizados resultantes do processo de partilha. A incumbência coletiva de um processo de mudança é o grau mais elevado que o ato de partilhar pode nos proporcionar. Não é um simples estar como espectador do processo, mas, de assumir o papel de protagonista da ação e da transformação.

Em contextos gerais, os modelos de participação ativa na pesquisa estão historicamente correlacionados às experiências de investigações em movimentos sociais na Europa, que surgem com a denominação de pesquisa-ação; e no continente latino-americano, que surge com a denominação de Pesquisa Participante e de investigação-ação participativa. Nestes, os modelos alternativos de investigação aparecem como momentos importantes de processos de aprendizagens coletivas:

[...] na Europa, especialmente na França, a pesquisa-ação se direcionou para as instituições sociais, concebidas como portadoras de uma “violência simbólica” e para movimentos sociais de libertação (ecológicos, estudantis, de minorias) enquanto que na América Latina, onde as desigualdades materiais são mais ostensivas e a participação da maioria da população no “poder saber” representa um privilégio de poucos, esta alternativa de investigação dirigiu-se para os oprimidos ou dominados, aqueles que estão situados na base da estrutura social (campeiros, operários, índios) (HAGUETTE, 1995, p. 110).

Na América Latina, no Brasil, os interesses da participação popular na pesquisa registram-se, na década de 1960, o pioneirismo das experiências de Paulo Freire no âmbito da educação de jovens e adultos (SILVA, 1991). Na Colômbia, o pesquisador e sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, na década de 1970, concebe e nomeia a *Investigación Acción Participativa (IAP)*, como metodologia de pesquisa atuante na perspectiva da pesquisa no campo da sociologia rural. Fals Borda engajou-se no movimento integração e interação nas lutas populares e na reforma agrária, experiências que o guiaram a pensar em alternativas metodológicas que trouxessem distinções entre a *ciência popular* e a *ciência dominante*.

Quando el pensamiento popular y la ciencia académica se dan las manos para estos fines, como se hecho desde el comienzo de la modernidad, se gana un conocimiento más completo de los elementos y factores pertinentes, aplicable en especial para y por aquellas clases desprotegidas que tienen necesidad de apoyos científicos, como es evidente en el caso de quienes ocupan territorios o deben pasar de uno a otro para sobrevivir. Las clases dominantes y los grupos poderosos cuentan ya con suficientes elementos de defensa, pero pueden ser igualmente participes de esfuerzos investigativos comprometidos de este tipo (FALS BORDA, 2012, p. 329).

O engajamento com os processos de transformação social a partir dos valores e sabedorias do povo é uma das principais características da IAP, “há uma fonte de sabedoria e tradição que, em sua aparente simplicidade, nos oferece as pistas e mesmo as respostas para a crise social atual” (FALS BORDA, 1981, p. 43). Nesse sentido, é possível rescindir as regras hierarquizadas, firmadas pela comunidade científica acerca do domínio dos saberes constituídos como científicos nas investigações. Fals Borda (1981) chama de ciência popular os saberes do conhecimento empírico, da sabedoria popular que, por não cumprir as “regras” da ciência dominante são, em muitos aspectos, menosprezados.

Na IAP, o exercício de sociabilizar os saberes dissolve o domínio da ciência dominante, invertendo num processo de aprendizados mútuos onde todos os saberes são fundamentais para o processo de investigação. Sobre este movimento, Fals Borda (1981, p. 47) argumenta:

É preciso, pois, aproximar-se das bases da sociedade não apenas com o objetivo de entender sua própria versão da sua ciência prática e expressão cultural, mas também para procurar formas de incorporá-las às necessidades coletivas mais gerais, sem ocasionar a perda da sua identidade e seu teor específico.

Com este teor de acolhimento da ciência popular corroborada e integrada à ciência dominante, Brandão e Borges (2007) propõem, através da Pesquisa

Participante, ampliar os caminhos e possibilidades de estabelecimento de uma relação dialética – “investigação-educação-ação” – e da construção de novos conhecimentos a partir dos saberes partilhados na pesquisa colocando-os em pé de igualdade, alinhando-os e agregando-os em prol da aprendizagem coletiva.

Nesse sentido, nesta investigação optei por um caminho plural e dinâmico, criando estratégias para o estabelecimento de ações dialógicas-dialéticas, nas quais para cada sujeito existe o lugar e o valor da palavra. Para Freire (2019), proferir a palavra num processo dinâmico e verdadeiro de partilha de saberes é o direito humano. Bastos (2010b, p. 216) complementa: “expressar-se, expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir e optar, não podendo ser privilégio de alguns poucos que dominam a maioria”.

Feitos esses apontamentos, entendo que, o exercício aqui proposto para a concretização de um processo investigativo que tem como fio condutor a pesquisa participante, aponta, sobretudo, para a busca de uma real efetivação das relações dos processos de aprendizagens em prol de descobertas de caminhos que possibilitem horizontalizar as práticas educacionais na escola. Em oposição ao condicionamento das práticas pedagógicas dominantes homogeneizadoras, professores e estudantes assumem-se como sujeitos pensantes na partilha dos saberes. Nesse seguimento, Freire (1983, p. 45), anuncia:

o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário. Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação.

A comunicação na coparticipação, proposta por Freire, pressupõe a interlocução recíproca entre os sujeitos, ou seja, um exercício de dialogicidade. As ações educativas emancipatórias, assim como as preposições da participação ativa dos sujeitos nas metodologias participativas propostas por Fals Borda (1981), na *Investigación Acción Participativa*, e por Bandão (1981), na Pesquisa Participante, visualizam o potencial da ação educativa no espaço de mobilização popular. O movimento dialético pensar-aprender-compartilhar se une num complexo entrelaçamento conjugando-se num propósito prático social, político e cultural.

Nesse seguimento, a Educação Popular, que possui seus momentos de potência na luta popular pelo direito à educação das classes populares, emerge no

Brasil na década de 1960, a partir das experiências com a alfabetização de jovens e adultos propostas por Paulo Freire. A proposta educacional, hoje frequentemente chamada de “Método Paulo Freire”, é concebida numa perspectiva de propiciar a participação, através dos círculos de cultura (FREIRE, 2002), uma estratégia dialética e dialógica com intencionalidade sobre a conscientização política, cultural, cidadã que atua a favor da emancipação humana.

O método utilizado por Freire surgiu desenhado sobre os princípios da mobilização popular “enquanto oportunizadora das condições intelectuais que iriam proporcionar maior esclarecimento dos trabalhadores – cidadãos em função de um engajamento na transformação social” (VALE, 1996, p. 27). A educação política e conscientizadora de Freire possibilita a construção de caminhos para a emancipação da classe popular a partir do seu bem mais valioso – a cultura.

A concepção da participação ativa e responsável dos sujeitos em uma educação solidária dissolve os modelos de gradação dos saberes nos processos educacionais. Neles, o papel do/a professor/a, antes em preeminência, é horizontalizado ao protagonismo discente (FREIRE, 2002). Assim como na Metodologia de Pesquisa Participante, o método proposto por Paulo Freire é embasado na construção dos saberes que acontece entre todos/as num processo ativo e partilhado.

É possível constatar que as concepções epistemológicas da Educação Popular e da metodologia de Pesquisa Participante, fundamentadas aqui, corroboram importantes direcionamentos na compreensão da importância de pensarmos a participação popular da pesquisa em educação escolar. Visto que, se tratando de fenômenos educacionais com estudos direcionados a uma escola pública da comunidade da Ilha dos Valadares, esta pesquisa está inserida concretamente e socialmente no espaço onde circulam os diversos saberes e fazeres culturais. Portanto, no subcapítulo seguinte, apresento a sistematização metodológica que, através dos círculos dialógicos formativos e das entrevistas semiestruturadas, possibilitaram refletir sobre os fenômenos da pesquisa, problematizar e propor ações educacionais.

4.1.2 Círculos de diálogos formativos

Os paradigmas investigativos assentados pela Pesquisa Participante, referenciados no capítulo anterior, são marcados pela participação dos sujeitos na pesquisa. Para a concretização das ações nesta pesquisa, optei pelo desenvolvimento dos círculos de diálogos formativos. Esta sistematização se apresenta como uma ferramenta metodológica e formativa, revisitando as concepções práticas e teóricas dos círculos de cultura propostos por Paulo Freire (2019). Tal metodologia objetivou, sobretudo, proporcionar aos/as participantes, um espaço de diálogos pautado na perspectiva freireana, tencionando a descoberta, a troca e a construção de saberes.

Os círculos de cultura propostos por Freire (2019) operaram sobre uma proposta de educação política e conscientizadora que constrói caminhos, através da participação coletiva, a ascensão da classe popular. Como projeto contra hegemônico, estimulou a implantação de uma proposta de emancipação humana a partir do seu bem mais valioso, a cultura.

Portanto, para o desenvolvimento dos círculos de diálogos formativos foi preciso considerar os aspectos epistemológicos e políticos de uma pesquisa-formação que se fundamenta num encontro de saberes problematizados em um grupo, com a finalidade de desvelar a consciência crítica e transformadora (TONIOLO; HENZ, 2017). Nessa perspectiva, o/a pesquisador/a assume o papel de mediador/a dos diálogos e das aprendizagens concebidos em coautoria com os/as participantes.

Partindo desses pressupostos, nos círculos de diálogos formativos, assumi o papel de mediadora no compartilhamento de vivências, conhecimentos e saberes circundantes no processo investigativo. Brandão (2017a, n.p.) designa ao/a mediador/a o título de “animador”, sendo este/a aquele/a que coordena e que “anima”, orientando e estimulando a participação ativa da equipe nos momentos de diálogo. Sobre o caráter dinâmico do método, o autor completa:

nada mais quadrado, companheiro, do que enquadrar o método. Do que pensá-lo como uma forma sobre o fazer, e não uma forma de fazer. Nada pior do que pensar: “método é assim e deve ser seguido assim”. Você lembra da ideia do *caminho*? Pois é... [...] Ele não se impõe sobre a realidade, sobre cada caso. Ele serve a cada situação. O mesmo coletivo de *construir* o método, a cada vez, deve ser também o trabalho de *ajustar, inovar e criar* a partir dele. Não é rígido, não há receitas (BRANDÃO, 2017, n.p.).

Assim, os diálogos realizaram-se de forma dinâmica, oportunizando que os/as participantes refletissem acerca dos aspectos e situações-problemas, identificados a partir dos estudos dos fenômenos estudados. Portanto, para compreender melhor

essa dinâmica, sistematizei os diálogos em movimentos que foram propostos, desenvolvidos e vivenciados nas práticas desta pesquisa.

Os círculos foram constituídos através de encontros com dois núcleos participativos: estudantes e docentes. Para a escolha dos/as participantes, utilizei os seguintes critérios:

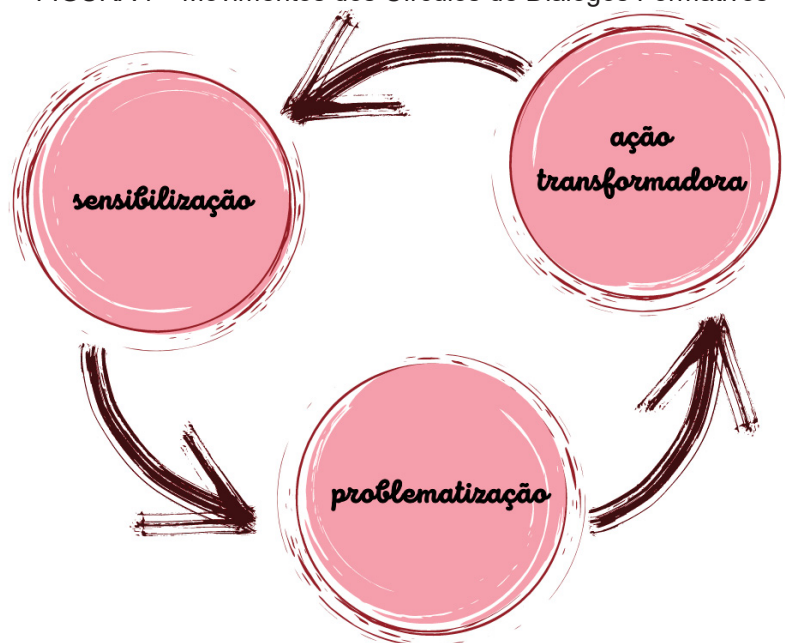
- a) Estudantes: àqueles/as que são participantes do grupo de fandango Mestre Eugênio e também estudantes da escola. Tal critério foi estabelecido com a intenção de compreender, a partir da visão dos/as jovens, os processos de aprendizagens de fandango no projeto e, também, quais relações estes/as estabelecem destes saberes com a escola. Foram participantes da pesquisa, oito estudantes com idades de 11 a 15 anos – duas estudantes matriculadas no 6º; dois estudantes no 8º ano; quatro estudantes no 1º ano do ensino médio.
- b) Docentes: para a participação dos/as docentes, disponibilizei convites virtuais nos grupos de WhatsApp dos/as professores/as da escola. Nele, disponibilizei meu contato pessoal para que estes/as pudessem contatar e obter informações. Foram participantes da pesquisa: seis professores/as, entre estes/as, uma professora de educação física; uma professora de geografia; uma professora de história; uma professora de arte; uma professora de matemática e um professor de português³⁸.

Foram realizados, com cada grupo, dez encontros de uma hora de duração que aconteceram entre os meses de abril e junho de 2021. Os diálogos empreendidos com os/as docentes tiveram o intuito de promover reflexões sobre as possibilidades e limites de promover o encontro dos conhecimentos provenientes da cultura popular caiçara com os conhecimentos escolares. Com os/as jovens estudantes, os círculos foram orientados a partir dos sentidos que os/as participantes atribuem aos saberes aprendidos nas experiências vivenciadas nas ações do projeto Grupo de fandango Mestre Eugênio, e como estes/as articulam estas aprendizagens com os conhecimentos adquiridos na escola.

³⁸ Seguindo as orientações do Comitê de ética, os/as estudantes e os/as docentes não foram identificados/as nas transcrições dos círculos de diálogos. Portanto, os discursos dos estudantes serão 'marcados' com E1, E2, E3... e a série/ano que o/a estudante se encontrava no ano de 2021. Os/as docentes são indicados como D1, D2, D3... e a disciplina que leciona na escola.

Assim sendo, organizei um plano de trabalho dos círculos de diálogos formativos (APÊNDICE 2), e este foi se desenvolvendo na medida em que os encontros³⁹ aconteciam. Ressalto que tais encontros foram pensados como orientação na ação dialética, a fim de promover movimentos de ação-reflexão-ação na pesquisa, reordenados em três eixos: sensibilização; temas geradores; ação transformadora (FIGURA 7).

FIGURA 7 - Movimentos dos Círculos de Diálogos Formativos



FONTE: Elaborado pela autora (2021).

Seguindo essa dinâmica, os diálogos se tornaram bases para as problematizações e das possíveis ações transformadoras:

a) Primeiro movimento - *Sensibilização*: o encontro com os/as participantes para as reflexões sobre as temáticas.

A primeira etapa dos círculos de diálogos formativos se deu já no início dos primeiros encontros. Este momento foi essencial, pois nele surgiram diversos temas, que no decorrer do desenvolvimento dos círculos foram discutidos pelo grupo. Refletir

³⁹ Devido ao isolamento social para conter o avanço da epidemia de Covid-19, orientação dada pela Organização Mundial da Saúde, foram inviabilizados os encontros no formato presencial entre os/as participantes durante o processo de investigação. Portanto, foram realizadas mudanças na configuração das reuniões, tornando-as remotas através da ferramenta Google Meet. A proximidade da pesquisadora, moradora na comunidade da Ilha dos Valadares e docente na escola *lócus* de pesquisa, possibilitou que esse processo de mudança na composição dos encontros da pesquisa se tornasse descomplicado e executável sem que comprometesse o rigor na concepção dos dados e a ética com os/as participantes da pesquisa.

sobre o conteúdo localizado no diálogo é a categoria fundante da dinâmica dessa metodologia. Freire (2019, p.116) ressalta que a “inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação”. A qualidade da interação dos/as participantes do diálogo foi essencial para que pudéssemos levantar os temas e retomá-los na medida em que os/as participantes se comunicavam. Os conteúdos que emergiram dos diálogos foram os resultados dessas interações.

Nesse sentido, todos/as os/as participantes assumiram-se como corresponsáveis das decisões e direcionamentos dos próximos diálogos, cabendo a mim, como mediadora, sistematizar as discussões e fazer a restituição sistemática aos participantes (FALS BORDA, 1981).

Freire (2019) defende que, para que haja um processo pedagógico problematizador, o conteúdo da ação educativa não deve se dar a partir da eleição exclusiva daquele/a que assume a responsabilidade pelo planejamento do conteúdo, mas sim uma ação que cabe a todos/as os/as participantes do processo formador, que mediatizados pelas problemáticas acerca da realidade concreta, dialogam, investigam e buscam decifrar questões problemas a partir dos universos temáticos das suas experiências existenciais.

O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático* do povo ou conjunto de seus *temas geradores* (FREIRE, 2019, p. 121).

Nesse seguimento, o movimento inicial dos círculos de diálogos formativos, inaugurou um processo de comunicação entre os/as participantes com a proposta de sensibilização sob as categorias⁴⁰ que emergiram do universo temático dos sujeitos para então iniciarmos um processo de problematização desses temas geradores.

O universo temático cultural e educacional foi discutido nos círculos e se manifestaram em narrativas, relatos de experiências e exposição de ideias dos/as participantes, e na medida em que estes/as proferiam suas palavras, novas dúvidas surgiam. No decorrer dos encontros, na medida em que as categorias iam emergindo, novos direcionamentos eram tomados para que ampliássemos as possibilidades de respostas. Desta forma, compreendemos que algumas perguntas só seriam

⁴⁰ As categorias surgidas nos diálogos são evidenciadas no capítulo 5.

respondidas se alguém da comunidade viesse dialogar⁴¹. Esse processo permitiu a emergência de temas geradores que na medida em que eram problematizados aportavam ações transformadoras.

b) Segundo movimento – Temas geradores: da emergência das categorias dos universos temáticos aos processos *reflexão* e problematização.

A segunda etapa dos Círculos Dialógicos Formativos foi proposta como processo dialógico reflexivo sobre os temas da pesquisa. Nos encontros, os diálogos se direcionam com a intencionalidade de refletir sobre a temática e os conteúdos programáticos para, então, problematizá-los. Nessa perspectiva, professores e estudantes, como seres históricos, sociais e criativos, refletiram sobre as reais necessidades de transformação das práticas pedagógicas da escola

Para Freire (2019, p. 137), “quanto mais assumam os homens [as pessoas] uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela”. Para o autor, quando maior o envolvimento dos sujeitos em seus temas, mais “puro” este será, pois estão intrínsecos nas relações destes sujeitos com o mundo (FREIRE, 2019).

Os *temas geradores*, substantivados pelas “palavras geradoras”, não são signos gráficos com sentidos definidos; sempre serão, mimeticamente, tocados pelas percepções de um corpo pensante, interpretante, amoroso, histórico, “contagioso” e preñado de incompletudes e faltas (PASSOS, 2010, p. 639).

Na perspectiva desta pesquisa, os temas geradores surgiram no desenrolar da ação investigativa. Com estes, foi possível compreender as objetividades e subjetividades da situação existencial dos/as docentes e dos/as estudantes, suas relações com a cultura popular e com a escola. Nesse entremeio, os saberes da cultura popular caiçara e a educação escolar são colocados como temas condutores dos diálogos.

⁴¹ Nos círculos de diálogos formativos, em um dado momento em que os/as docentes tentavam compreender os elementos que constituem a cultura caiçara, sentimos a necessidade de dialogar com alguém da comunidade. Convidamos o Mestre Zeca da Rabeca, e a participação dele elucidou muitos questionamentos sobre as práticas e saberes da cultura caiçara.

c) Terceiro movimento – Ação transformadora: superação das situações-limites em busca da ação formativa.

O terceiro movimento foi o momento em que os diálogos começaram a resultar ideias e ações concretas. Estes se caracterizaram como processos de reflexão sobre a realidade escolar e preposições de práticas para promover mudanças. Após a eleição das categorias e das problematizações, os/as participantes foram desafiados/as a refletir sobre encaminhamentos possíveis para o desenvolvimento das ações transformadoras⁴².

Neste processo integrador dialético, a educação escolar e a cultura popular caiçara foram os principais pontos de articulação. Presentes nas reflexões dialógicas, possibilitaram identificar as potencialidades dos saberes da cultura popular e as possibilidades de efetivação de novas ações pedagógicas de integração desses saberes aos conhecimentos apreendidos na escola. Desse modo, os processos educativos escolares, que se abrem para a integração dos saberes populares, possibilitam legitimá-los, tornando-os, igualmente, científicos.

4.1.3 Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas foram incluídas aos processos de investigação com o objetivo de buscar aprofundamentos sobre as estruturas sociais, históricas e políticas da cultura caiçara, especialmente a partir do estabelecimento do fandango da Ilha dos Valadares, dos elementos intrínsecos nos saberes envolvidos à identidade caiçara e aos processos de transmissão desses saberes e fazeres na comunidade. Através delas, foi possível conceber e interpretar os dados presentes no primeiro capítulo desta dissertação.

Participaram das entrevistas quatro pessoas da comunidade. Para tais participações, utilizei como critério de seleção àqueles/as capazes fornecer informações sobre o projeto do Grupo de Fandango Mestre Eugênio, convidando, assim, dois Mestres de fandango e duas familiares, mentoras e mediadoras do projeto⁴³. Os/as entrevistados/as são moradores/as de Valadares, e estes/as

⁴² Os diálogos dos círculos de diálogos de formação dos/as docentes e dos/as estudantes foram transcritos e dispostos no APÊNDICE 3.

⁴³ Com estas participações, foi possível estruturar o segundo capítulo desta dissertação.

concederam informações sobre os aspectos que constituem a comunidade da Ilha dos Valadares.

A entrevista semiestruturada foi eleita como ferramenta metodológica porque possibilita o estabelecimento de diálogos e reflexões muito semelhante a uma conversa entre amigos/as. A minha relação próxima com os/as participantes entrevistados/as permitiu que os discursos fluíssem sem preocupação ou constrangimentos. Biklen e Bogdan (1994) orientam que as entrevistas semiestruturadas são ferramentas de recolhimento de dados descritivos da linguagem do sujeito entrevistado, estas permitem ao/a investigador/a o desenvolvimento intuitivo de uma ideia sobre como estes sujeitos interpretam o mundo.

Mesmo transcorrendo nas bases de um roteiro preestabelecido a partir das categorias previamente elencadas nos objetivos da pesquisa, as entrevistas discorreram como diálogos abertos. Os temas e as questões se construía na medida em que se desdobravam e as questões iniciais – fechadas – serviram como condutoras de todo o processo de entrevista, possibilitando a inclusão das questões abertas⁴⁴.

4.2 CAMINHOS PARA AS INTERPRETAÇÕES E ANÁLISES DOS MOVIMENTOS DA PESQUISA

Esta investigação, como já indicado acima, foi constituída no cerne da dinâmica pedagógica escolar, tensionada pelos processos de reflexão sobre a concreticidade das ações educacionais. Nesta orientação, durante o desenvolvimento dos círculos de diálogos formativos caminhamos sobre as tensões e descobertas das possibilidades de constituição de práticas pedagógicas orientadas pelos saberes e fazeres populares da cultura caiçara.

O processo de análise dos dados desta investigação-formação se deu através das relações sociais e do entrelaçamento entre os saberes da cultura caiçara e as potencialidades de aproximação dos conhecimentos apreendidos na escola. A partir da complexidade das experiências e das realidades dos/as participantes, busquei traçar um percurso ético na concepção e análise dos dados, visto que se tratam de relatos pessoais, exposição de experiências e ideias construídas coletivamente.

⁴⁴ A transcrição das entrevistas semiestruturadas estão disponíveis no APÊNDICE 4.

Bogdan e Biklen reafirmam a importância da relação de equidade estabelecida com os/as participantes da pesquisa, assim como do cuidado com a análise e interpretação dos dados concebidos, atentando e “respeitando tanto o quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (BIKLEN; BOGDAN, 1994, p. 48).

Entendo que há uma multiplicidade de representações dos/as participantes e que tais dados foram concebidos das experiências conferidas na vida destas pessoas. Portanto, coube a mim, enquanto pesquisadora-mediadora, a difícil tarefa de interpretá-los. Neste percurso, enfoquei nos estudos de métodos que melhor pudessem conduzir as análises desta investigação. Compreendi a importância de ampliar os horizontes acerca do dinamismo dos fenômenos desta pesquisa, optei em não restringir as interpretações e análises a apenas um método, já que os processos dialógicos e as entrevistas semiestruturadas apontaram para diferentes categorias de análise⁴⁵.

Para uma melhor interpretação destas, os dados foram triangulados, permitindo, assim, que as reflexões tecidas nas práticas da pesquisa fossem sustentadas pelo referencial teórico. Portanto, a triangulação entre os dados e o aporte teórico tornou-se essencial, possibilitando que as informações fossem outorgadas e confrontadas com os pressupostos teórico-epistemológicos fundamentados na pesquisa. Os diferentes ângulos e recortes apontaram para novos questionamentos, fatos que fizeram com que a investigação nos direcionasse a responder a essas novas perguntas. Esse processo dialético ampliou as possibilidades de vislumbrar, num mesmo campo de pesquisa, novas perspectivas e diferentes interpretações.

Nesse sentido, esta investigação se orientou na essencialidade e na complementariedade de dois métodos: a análise do discurso crítica e o método materialismo histórico-dialético. A proximidade metodológica e epistemológica dessas duas tendências oportunizou que estas se complementassem atendendo aos parâmetros propostos pela pesquisa a fim de promover uma análise significativa.

a) A Análise de Discurso Crítica

⁴⁵ Planilha de análise das entrevistas e dos círculos de diálogos formativos estão disponíveis no APÊNDICE 6.

A análise de discurso crítica (ADC) é uma abordagem teórico-metodológica, proposta pelo pesquisador inglês Normam Fairclough que se pauta na teoria social do discurso, fundada em 1985. Resende e Ramalho (2006, p. 12) apontam que a ADC:

[...] se baseia em uma percepção da linguagem como parte irredutível da vida social dialeticamente interconectada a outros elementos sociais, [...] com amplo escopo de aplicação, constitui modelo teórico-metodológico aberto ao tratamento de diversas práticas na vida social, capaz de mapear relações entre recursos linguísticos utilizados por atores sociais e grupo de atores sociais e aspectos da rede prática em que a interação discursiva se insere.

Desta forma, nesta pesquisa, a ADC contribuiu na identificação do papel dos discursos nas articulações das práticas sociais e educacionais. Também na identificação do predomínio de elementos de dominação causadas, sobretudo, pela reprodução das práticas hegemônicas da sociedade. Práticas estas que acabam por influenciar, criar e/ou reforçar ou visões de mundo.

Se é verdade que toda linguagem contém os elementos de uma concepção de mundo e de cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou menor complexidade da sua instituição do mundo (GRAMSCI, 1978, p. 13).

A linguagem é viva e movimenta-se nas ações, nas culturas, nas descobertas dos mais variados cotidianos dos sujeitos sociais. Fairclough (2016) propõe a abordagem de análise do discurso na ação e na representação deste para os sujeitos na interação de tal expressão, constituindo, assim, dimensões da estrutura social, estabelecendo normas, convenções e identidades. O autor ainda confere ao discurso, três funções constitutivas: identidades sociais – *identitária*; as relações sociais – *relacional*; e a construção de sistemas de conhecimentos e crenças – *ideacional*. Defende ainda que a constituição das estruturas discursivas na sociedade é dialética e provém das realidades concretas das estruturas sociais e das relações dos sujeitos em suas individualidades. Ao encontrar as assimetrias e contradições nos discursos, as análises aspiram por transformação das práticas que reforçam o controle hegemônico. Nessa direção, a mudança discursiva pode acarretar na mudança social, pois esse é um dos princípios da ADC:

A proposta de Fairclough tem um caráter emancipatório fundamentado na compreensão de que o discurso é uma das maneiras pelas quais as pessoas podem agir e interagir no curso de eventos sociais. As questões de desigualdade e ideologia são constituintes dessa abordagem. Por meio da investigação das relações entre discurso e prática social, a ADC busca desnaturalizar crenças que servem de suporte a estruturas de dominação, em prol de suas desarticulações (SANTIAGO *et al.*, 2020, p. 180).

A teoria e método de análise da ADC tem no discurso uma constituição da ação social com abordagem na representação e na significação do mundo a partir do olhar dos sujeitos e das práticas sociais. Este método pode ajudar na construção da identidade social e das relações sociais. Para Santos e Silva (2012), a ADC traz a língua e a fala como foco da análise, ou seja, enfatizando a linguagem em uso, numa perspectiva que vai além da análise gramatical formalista – dos elementos linguísticos –, permitindo perceber a linguagem como um processo de interação social. Fairclough (2016) propõe que a ADC se institua numa integração de três dimensões: *texto; prática discursiva; prática social*:

A dimensão do 'texto' cuida da análise linguística de textos. A dimensão 'prática discursiva', como 'interação', na concepção 'texto interação' de discurso, especifica a natureza dos processos de produção e interação textual – por exemplo, que tipo de discurso (incluindo 'discursos' no sentido mais socioteórico) são derivados e como se combinam. A dimensão de 'prática social' cuida da questão de interesse da análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivos/construtivos referidos anteriormente (FAIRCLOUGH, 2016, p. 23).

Para Fairclough (2016), a prática social e a prática discursiva, são dimensões interpretativas da ADC enquanto que o texto confere à etapa descritiva da análise. Esta abordagem tridimensional proporciona uma análise que se direciona não somente as propriedades da linguística do texto, mas também as propriedades das práticas sociais. Portanto, essa é uma prática interdisciplinar (SANTOS; SILVA, 2012) que se conforma na conjunção entre diversas áreas do conhecimento. Essa heterogeneidade permite que a ADC dialogue com diversas vertentes metodológicas e epistemológicas, desde que estas orientem pela qualidade do discurso como ferramenta da transformação da sociedade. Para a análise das relações históricas, culturais e educacionais propostas por esta pesquisa, priorizei os enfoques nas categorias relativas às dimensões da prática discursiva e prática social.

Fairclough (2016) direciona a dimensão da prática discursiva para sete categorias da análise da prática, que devem acontecer numa configuração dialética e dinâmica. A *produção* se dá de acordo com o contexto social, político e cultural em que estão sendo produzidos; o *consumo* destes é individual ou coletivo; a *distribuição* pode ser simples (ex. uma carta) ou complexa (ex. um discurso político); a *força* dos enunciados é a dimensão que identifica os atos de falas (tipos de textos e a função deles), este um componente adicional da ação do texto (pergunta, ameaça etc.);

coerência é a forma como o receptor vai compreender o texto. A coerência é importante também no auxílio da redução de possibilidades de leituras redundantes do texto; a *intertextualidade* dos textos é a evidência de textos precedentes, ou seja, os textos novos possuem a capacidade de transformação dos anteriores, criando novas possibilidades, novas perspectivas.

A Prática Social é uma importante dimensão da ADC, pois esse método busca afirmar a importância da linguagem na constituição da sociedade e na identificação das relações de poder. Para tanto, Fairclough (2016) aponta a *ideologia* como uma das categorias de análise da dimensão da prática social. Para o autor, as ideologias reforçam as produções e reproduções das relações de poder e dominação. As naturalizações dessas relações emergem nos discursos mascaradas de senso comum, e o remodelamento da prática discursiva se torna possível, primeiramente, a partir da localização dos processos ideológicos que ressaltam essas relações. Sobre essa identificação, Fairclough (2016) ainda ressalta que, os “traços” que indicam as estruturas ideológicas do discurso nem sempre estão visíveis, o reconhecimento se dá através da interpretação de todo do texto e também das relações sociais que esse texto carrega. Nesse sentido, Barroso *et al.* (2020, p. 173) sustentam que:

[...] o discurso entendido enquanto uma forma ou uma dimensão da prática social pode promover significações produtoras, reprodutoras ou transformadoras das relações de dominação entre grupos sociais, trazendo à cena a inescapável emergência do foco no social, no sujeito, no identitário e no emancipatório.

Outra categoria que Fairclough (2016) atribui à análise da prática social é a *hegemonia*. O autor atribui a essa categoria as relações de poder que atuam como instrumento de controle e que reafirmados pelos textos afastam qualquer possibilidade de olhar crítico sobre as informações apresentadas. Nesse sentido, reconhece que os efeitos assimétricos do poder, atrelados à hegemonia, são carregados de efeitos ideológicos que reforçam um projeto de dominação:

crenças, valores, conhecimentos, interações e atitudes são motivadas e constituídas sociodiscursivamente para manter e/ou reverter relações. Em ambos os casos, o poder é mantido e perdido nas inúmeras lutas sociais. Dessa maneira, o controle da ordem do discurso se torna um mecanismo poderoso tanto para produzir quanto para sustentar as relações assimétricas de poder, ocasionando, conseqüentemente, relações de desigualdade social e injustiça (NASCIMENTO *et al.*, 2020, p. 57).

Tais informações podem mostrar-se através de discursos econômicos, políticas, culturais e ideológicas. Já os discursos contra-hegemônicos, questionam tais

formulações, aliando as constituições históricas, culturais e sociais do texto numa perspectiva crítica. Neste caso, os dados são caracterizados em significados, e capazes de desconstruir e desautomatizar o discurso hegemônico. Assim, a construção da luta hegemônica se faz na interação das diversas vozes articuladas no diálogo.

Esse entendimento é importante para compreender que o processo de transformação depende tanto do entendimento do discurso, como parte integrante da dimensão social, quanto da importância deste para construção das práticas sociais. Para Fairclough (2016, p. 127), o conceito de hegemonia “permite um foco particular sobre a mudança discursiva, mas, ao mesmo tempo, um modo de considerá-la em termos de sua contribuição aos processos mais amplos de mudança e de seu amoldamento por tais processos”.

A relação entre o discurso e a sociedade se torna importante no alargamento das estratégias de mudanças. O desvelamento das relações de poder e o estímulo ao reconhecimento das suas parcialidades são convenções que transportam as problematizações e, conseqüentemente, as transformações das realidades concretas. A ADC atua com o objetivo de buscar os caminhos para que tais mudanças sejam possíveis. Essas mudanças são de caráter coletivo e, portanto, dependem da força coletiva.

O desenvolvimento do método da ADC, nesta pesquisa, exigiu um posicionamento crítico, reflexivo e ético nas interações dos discursos promovidos através dos círculos de diálogos formativos e nas entrevistas semiestruturadas, principalmente na identificação e interpretação das categorias de análises apontadas pelas dimensões do método. Do mesmo modo, na condução de reflexões que possibilitassem conduzir a investigação na busca pelo abalo das estruturas que mantêm as relações de um projeto hegemônico educacional. Fairclough (2016) aponta que os projetos hegemônicos, mesmo que sejam dominantes, são inconstantes e possíveis de serem transformados quando confrontados com a dialética entre o discurso e estrutura social.

b) Método do materialismo histórico-dialético

Fairclough (2016) afirma que não há um esquema ou procedimento único para a realização de interpretações e análises da ADC nas pesquisas. Os caminhos

tomados pelos/as pesquisadores vão depender mais do olhar sobre a natureza dos projetos, do campo de pesquisa e dos fenômenos estudados.

[...] tal aplicação impõe uma abordagem crítica explanatória, em que textos representam materializações discursivas eventuais que devem ser analisadas, tendo em vista não só as práticas particulares de produção desses textos, mas também a constituição de redes de práticas interligadas (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 92).

Entendendo o caráter de cinesia que a interpretação pode trilhar, esta pesquisa se pautou na complementaridade entre as categorias das dimensões prática discursiva e prática social, propostas pela ADC, e também nas categorias presentes na concepção epistemológica do método materialismo histórico-dialético.

O método do materialismo histórico-dialético, em sua concepção, parte dos estudos sobre a teoria social proposta por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), e é marcado por “uma rica tentativa de compreensão de um determinado sujeito investigador a fim de apreender os determinados constitutivos de certa organização social” (HUNGARO, 2014, p. 19). Ainda que Marx não inaugure um método de análise da pesquisa, na obra “A Ideologia Alemã” (1845/1846) Marx e Engels direcionam o desenvolvimento da análise sociológica pautada na materialidade das reações sociais – o *materialismo histórico-dialético* (SADER, 2007).

Na concepção de Max e Engels (2007), as classes sociais são divididas em burguesia e proletariado, constituintes de uma sociedade que se estrutura a partir do modo de produção capitalista e de uma superestrutura que garante sua existência, representada pela ideologia dominante. Essas divisões de classes devem atuar diretamente na materialidade da análise, que deve partir da realidade concreta dos sujeitos. Marx (2003, p. 7) enfatiza a presença da limitação dessas relações, afirmando que: “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim, sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”.

Triviños (1987) destaca que o entendimento acerca do materialismo da realidade sustentada pelas bases filosóficas de Marx e Engels considera que estas são compostas através da ampla compreensão de três importantes eixos: a matéria, a dialética e a prática social. O autor argumenta que as reflexões sobre as práticas sociais são o ponto essencial para formulação das verdades na ciência. Portanto, torna-se importante ponderar que tanto a concepção quanto a análise da realidade estudada carecem de movimentos que se relacionem com os fatores práticos,

históricos e sociais dos saberes dos sujeitos envolvidos no fenômeno de estudo, pois a investigação deve partir da realidade objetiva onde a matéria é o aspecto principal. Para objetivar os elementos que compõem o pensamento do materialismo histórico-dialético, Triviños (1987, p. 52) apresenta as três características fundamentais dessa concepção:

A primeira delas é a da *materialidade do mundo*, isto é, todos os fenômenos, objetos e processos que se realizam na realidade são materiais, que todos eles são, simplesmente, aspectos diferentes da *matéria em movimento*. A segunda peculiaridade do materialismo ressalta que *a matéria é anterior à consciência*⁴⁶. Isto significa reconhecer que a consciência é um reflexo da matéria, que esta existe objetivamente, que se constitui numa realidade objetiva. E, por último, o materialismo afirma que *o mundo é conhecível*. Esta fé na possibilidade que tem o homem de conhecer a realidade se desenvolve gradualmente. No começo, apenas o homem pode distinguir o objeto, fenômeno ou processo por sua qualidade. Só depois de um processo que pode levar milhares de anos, séculos, meses ou diferentes dimensões de duração, o homem é capaz de conhecer os aspectos quantitativos, a essência, a causa etc. do objeto.

Numa leitura prática e reflexiva sobre os direcionamentos epistemológicos expostos e ponderando essas características aos fenômenos culturais e educacionais deste estudo, atuei sobre a conjectura do distanciamento das realidades dos saberes concretos e historicamente concebidos pela comunidade da Ilha dos Valadares com os saberes apreendidos na escola. Há, portanto, duas realidades que ocasionalmente dialogam. Certamente, a instituição escolar, que atua na moderação e regulamento dos saberes compostos por currículos e métodos fechados que acabam controlando e dificultando as aproximações com os saberes culturais. Cury (2000) defende que os “saberes oficiais”, ou seja, os que compreendem os currículos escolares, não estão imunes a tensão contraditória. Portanto, nesta investigação empreendi sob as tensões desta linha tênue que separa os saberes populares dos conhecimentos apreendidos na escola. Parto do pressuposto que, a partir do momento que os saberes populares se aproximam das aprendizagens na escola através de movimentos de construções coletivas, estas ações promovem não só a interlocução entre esses saberes, mas sentidos a esses encontros.

O paradigma epistemológico do materialismo histórico-dialético é abordado aqui como um elemento fundamental na orientação das possibilidades de

⁴⁶ “A consciência é uma propriedade da matéria, a mais altamente organizada que existe na natureza, a do cérebro humano. Essa peculiaridade surgiu como resultado de um longo processo de mudança da matéria” (TRIVIÑOS, 1987, p. 62).

transformação das práticas educacionais, pois este pode auxiliar na busca da compreensão das contradições da realidade histórica, social, cultural e educacional dos fenômenos educacionais a partir das vozes dos/as atores/atrizes sociais. Souza, Magalhães e Silveira (2014) destacam o método dialético como o mais apropriado para compreender a realidade social, pois este se pauta na perspectiva crítica. Assim, este método possibilitou não só a compreensão, dos/as participantes, acerca dos elementos que constituem os saberes populares da comunidade caiçara, mas também compreender as possibilidades de atuação da escola nos processos de resistência cultural.

Para a análise dos dados da pesquisa, assim como as categorias de análises das dimensões propostas pela ADC, o materialismo histórico-dialético possibilita interpretar os fenômenos a partir do rompimento dessa predominância de pensamento e das práticas hegemônicas na educação. Triviños (1987) defende que as escolhas pelas categorias no estudo científico não são fechadas a um número determinado e que estas variam de acordo com a atuação dos sujeitos na busca pela inesgotável pela transformação. As categorias são mutáveis de acordo com as características da pesquisa, e no caso desta pesquisa, a partir das categorias que emergiram dos diálogos com os/as docentes e estudantes⁴⁷, e das informações levantadas nas entrevistas semiestruturadas.

Para compreender em profundidade as realidades correntes na pesquisa através das bases epistemológicas do materialismo histórico-dialético, é importante retomar as categorias desse método, eleitas nesta pesquisa, para dar suporte à análise dos fenômenos dessas práticas sociais. Deste modo, foram selecionadas as categorias de totalidade e contradição, pois essas compreendem aspectos de análise cultural e educacional propostos por essa investigação.

Na categoria de totalidade no método “compreende-se a dialética da lei e da casualidade dos fenômenos, da essência interna e dos aspectos fenomênicos da realidade, das partes e do todo, do produto e da produção e assim por diante” (KOSIK, 1976, p. 41). A investigação da realidade concreta se caracteriza pela mediação interna entre as partes e pela constante mudança do fenômeno (JARA, 1998).

A dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer *todos* os aspectos da realidade, sem exceções, e

⁴⁷ As categorias que emergiram dos diálogos são apresentadas e discutidas no quarto capítulo desta dissertação.

oferecer um quadro "total" da realidade, na infinidade dos seus aspectos e propriedades; é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade (KOSIK, 1976, p. 44).

Essa categoria foi fundamental para a análise desta pesquisa, pois possibilitou promover entendimentos sobre a tessitura mais ampla do todo com as partes. Ou seja, a educação em seus processos não acontece isoladamente na Ilha dos Valadares ou na escola, mas são derivadas de políticas e realidades em um âmbito maior, sejam marcos internacionais, nacionais e/ou municipais, portanto, exercem influências nos processos locais. Porém, essa não é somente uma relação de mão única, pois ao mesmo tempo em que buscam se instituir de forma hegemônica, as pessoas do lugar, neste caso, da Ilha dos Valadares, carregam consigo valores, saberes, conhecimentos, construídos historicamente. Assim, a categoria totalidade permitiu compreender, a partir desses tensionamentos, como se configura a totalidade da educação escolar na Ilha dos Valadares.

[...] uma visão de totalidade a respeito da educação implica dialetização entre relações sociais de produção e a (re)produção de (velhas) relações sociais. É na interação desses elementos determinantes e determinados (entre os quais a educação) que a totalidade se faz e cria (CURY, 2000, p. 70).

A contradição, categoria essencial do pensamento concreto da dialética. Foi essencial para dar sustentação às análises das interações propostas por esta pesquisa, pois permitiu compreender as realidades e seus permanentes movimentos. Para Cury (2000) a totalidade e a contradição vivem numa relação dialética. A partir do momento em que os sujeitos, que fazem parte da totalidade, se tornam conscientes da importância do papel que possuem nas relações sociais, negam o existente e anunciam uma nova prática. A educação enquanto ação e reflexão tem a qualidade de oferecer ferramentas para promover a superação das relações dos processos de dominação impostos pelos sistemas dominantes.

Nesse sentido, esta investigação se dirigiu para os estudos das contradições que se mostram nas relações entre educação e cultura, na medida em que surgem os movimentos de tensão entre estes elementos "opostos" – a realidade dos conhecimentos concebidos na escola em contraposição aos saberes produzidos pela cultura. O desvelamento das contradições existentes nas realidades concretas possibilitou a condução da problemática para uma reflexão crítica, oportunizando um direcionamento prático aludindo aos processos de transformação. Nesse sentido, Triviños (1987, p. 54) pontua que a interação entre os opostos "determina o *papel* e a

importância que ela tem na formação material e ressalta que a categoria da contradição é a *origem* do movimento e do desenvolvimento”.

Ressalto que a aproximação dos/as participantes da pesquisa – pesquisadora, docentes, estudantes e comunidade – durante as práticas dialógicas possibilitaram um olhar de sensível para o desvelamento das práticas educativas empreendidas na escola e dos saberes populares da comunidade. A partir das problematizações dessas realidades foi possível ponderar as necessidades de identificar a base que sustentam esse modelo educacional que reforçam o controle hegemônico da classe dominante.

Cury (2000) reforça que mesmo sustentada por um sistema capitalista, na manutenção das relações de poder, a escola guarda, em suas relações sociais – classificadas como contraditórias a esse sistema –, potenciais anunciadores de mudança, que criam a dinâmica que poderá provocar a transformação da sociedade. Sobre essa competência, o autor afirma que o processo evolutivo da educação escolar transpassa as transformações sociais e tem como finalidade conscientizar os sujeitos sobre a importância da apropriação dos saberes da classe subalterna como relevantes para a luta hegemônica. A partir do momento em que a educação dominante é questionada, assim como o sistema que a sustenta, abre-se precedentes para que as mudanças se concretizem, pois, “a educação é portadora de *fermentos de transformação* irreduzíveis que podem acelerar a crítica da situação na qual ela aparece” (CURY, 2000, p. 79).

Portando, a categoria contradição foi tecida com as demais categorias não só como categorias de análise e interpretação dos dados da pesquisa, mas também como possibilidades de aproximar-se dos fenômenos para compreender quais estruturas constituem essas realidades, principalmente aquelas que reforçam as relações de poder, identificando as fragilidades desse sistema e as potencialidades de construir mecanismos de transformação.

Nesse sentido, considero as potencialidades dos saberes da cultura popular, constituída pelas práticas culturais dos estudantes e moradores da Ilha dos Valadares, e como esses se colocaram diante das possibilidades de acercamento da educação escolar. Da mesma forma, a educação escolar, através de um grupo de docentes, se colocou diante do entendimento dos processos que formam a cultura popular caiçara, instituídos a partir das problematizações, reflexões e perspectivas de aproximação dos saberes populares com os conhecimentos da escola.

Como integrante mediadora deste processo, posso afirmar de antemão que este processo é lento e complexo. As possibilidades de mudanças das práticas são imensuráveis. Podem variar de uma breve ação pedagógica individual a um projeto coletivo de transformação das práticas. Mesmo em proporções desiguais, todas as ações direcionam como projetos de quebra do controle hegemônico educacional são valiosas e necessárias.

5 APROXIMAÇÕES DOS SABERES DA CULTURA CAIÇARA COM OS CONHECIMENTOS DA ESCOLA

*Se a educação sozinha,
não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda.*
Paulo Freire.

Com segurança na transformação da sociedade através dos processos educativos, inicio este capítulo construído com base nas vivências, resultantes da pesquisa participante, investigação esta que foi desenvolvida por meio dos círculos de diálogos formativos, com docentes e estudantes, que teve por objetivo descobrir e entender os processos e as aproximações dos saberes da cultura caiçara com os saberes da escola. Para estruturar a redação deste texto, recuperei a metodologia que fundamentou os círculos de diálogos, ou seja, a sensibilização, a problematização e a ação. Lembrando que estes movimentos constituíram etapas da pesquisa, desenvolvidos por meio de processos dialéticos no quais as discussões sobre os saberes populares e as práticas docentes conduziram os diálogos.

Com a práxis da pesquisa, foi possível organizar os elementos textuais combinando as categorias pré-determinadas e as categorias que emergiram nas reflexões desenvolvidas nos encontros. Da mesma forma, as vozes dos/as participantes não só possibilitaram compreender os conceitos que foram previamente estudados durante este processo, mas lhes deram vida, materialidade. Assim, as concepções epistemológicas que evidenciam as possibilidades de construções das práticas pedagógicas escolares críticas, emancipatórias e transformadoras, confrontaram as reflexões sobre os limites e possibilidades de promover práticas que aproximassem os conhecimentos constituídos nas ações pedagógicas dos/as docentes participantes da pesquisa com os saberes populares, produzidos na essência das relações sociais da cultura caiçara, vivenciados pelos/as estudantes.

De antemão, afirmo que a partir dos discursos dos/as participantes, foi possível evidenciar os preceitos que regem a organização desta escola que, em totalidade, se direcionam para ações pedagógicas desconectadas dos saberes populares da comunidade. Da mesma forma, através dos processos que

problematizaram esta realidade, foi possível pensar em ações que possibilitassem promover aproximações da escola com a cultura da comunidade.

Nessa direção, compreendi a relevância em abordar o conceito de educação bancária de Paulo Freire, em especial, como um componente ideológico, a partir das denúncias tecidas por este autor sobre as práticas pedagógicas homogeneizadoras e verticalizadas. Contrapondo tais padrões impostos por um sistema político hegemônico, Freire (2019) defende a inserção dos saberes das realidades concretas dos sujeitos populares, tornando a educação significativa para estes. Assim, através dos círculos de diálogos, foi possível identificar os atributos das práticas pedagógicas docentes, que atuam no reforço deste controle e que fortalecem a verticalização dos conhecimentos na escola. Deste modo, esta investigação atuou na identificação e exposição das contradições existentes nas relações sociais e pedagógicas deste ambiente escolar, e na busca por ações educacionais alternativas que efetivassem as aproximações dos saberes da comunidade com os saberes da escola.

5.1 DIÁLOGOS INICIAIS: UM PROCESSO REFLEXIVO

Pensar as práticas pedagógicas escolares que contemplem as singularidades dos saberes decorrentes das práticas da cultura popular, presumidamente, não é uma tarefa simples. Para construir caminhos que intervenham nas práticas que atendem a um sistema hegemônico de educação e que preponderam há muito tempo na educação, é preciso, de antemão, revelar os sistemas que engessam as práticas pedagógicas e que inviabilizam alternativas. Portanto, neste subcapítulo, teço reflexões iniciais sobre as informações expostas durante os diálogos, sobretudo a partir do processo de sensibilização com os/as participantes sobre os elementos que constituem a cultura caiçara para, então, pensá-los numa perspectiva prática na ação educacional.

Inauguramos os diálogos com um processo reflexivo sobre os elementos que constituem os saberes populares da cultura caiçara, e logo, percebemos a necessidade de buscar mais respostas para melhor compreendê-los. Assim, decidimos pela abertura dos diálogos à comunidade, convidando para integrar em alguns dos encontros, o Mestre Zeca da Rabeca e o Mestre Aorelio.

A partir dos relatos de história de vida e das experiências contidas nos saberes destes mestres, os diálogos se direcionaram para reflexões individuais sobre as

práticas docentes decorridas na disciplina de cada professor/a. Foram momentos em que os/as participantes foram instigados a relatar sobre as ações pedagógicas desenvolvidas na escola, refletindo se elas, de alguma maneira, se aproximam (ou se aproximaram) da temática. Deste modo, foi possível constatar que foram poucas as ocorrências em que os elementos da cultura caiçara, efetivamente, foram abordados nas aulas.

Em contradição a esse panorama de quase impedimento para efetivar a aproximação dos saberes da cultura caiçara com as práticas pedagógicas, houve ocorrências em que os/as docentes, principalmente as professoras que atuam há mais tempo na escola, buscaram aproximações para compreender os elementos que constituem as práticas culturais na comunidade. Sobre estas ocorrências, destaco o discurso de uma professora:

há algum tempo atrás eu fui visitar um mestre de fandango porque tinha curiosidade na construção dos instrumentos. Eu fui algumas vezes na casa dele [não lembro o nome do mestre, só sei que é um que mora lá pro lado do bairro Itiberê], ele me mostrou os instrumentos, como tocava... Eu tinha interesse em aprender, não para usar na escola, mais para conhecer mesmo, por interesse particular (D3, Prof.^a Matemática).

Mesmo sem estabelecer relações dos saberes do mestre com as práticas pedagógicas, a professora evidenciou que o contato com estudantes, filhos/as, netos/as e bisnetos/as dos fandangueiros, provocou a curiosidade pelo fandango da Ilha. Outro fato que ilustra estas contradições foi apresentado através da narrativa de outra professora:

[...] anos atrás nós tínhamos dois alunos, o Fábio e o Fabrício, que dançavam fandango no grupo do Mestre Romão. E eles estudavam no ensino médio. Eles começaram por vontade própria, queriam ensinar fandango para os colegas da escola: [...] eu aprendi a apreciar e a gostar do fandango e a conhecer por causa deles, porque eu era uma das professoras que acompanhava. Eu achava interessante porque eles trouxeram para dentro do muro da escola a questão do aprendizado, explicavam eles mesmos para os colegas sobre o que se tratava o fandango, explicavam a questão da vestimenta e daí para as apresentações eles emprestavam materiais do Mestre Romão e faziam dentro da escola. Após o término do turno da tarde, eles faziam os ensaios com as crianças menores que ficavam ali, para aprender e dançar junto. Tinham crianças que já faziam parte do grupo de fandango e isso ajudava bastante no trabalho deles. Posso dizer que aquele foi um momento que a função nossa como professora era de garantir a sala com tranquilidade e aprender junto com eles. Depois de dois anos, eu fui participar de uma oficina de fandango para professores que teve na escola. Lembro que recebemos um bom material de tablados, tamancos, apostilas.

*Só fui participar do curso por causa dessa vivência que tive com os meninos⁴⁸
(D1, educação física).*

O curso que a professora se referiu, foi uma ação desenvolvida através do Projeto Fandango nas Escolas que no ano de 2006 foi viabilizado pela Secretaria de Educação do Paraná. Além dos espaços de formação para professores através de oficinas e vivências, o projeto desenvolveu diversas frentes de ações, como produção audiovisual como videoaula sobre as marcas do fandango, materiais gráficos informativos como folhetos e apostilas, além da entrega de tamancos e tablados para as escolas participantes. Observa-se, pelo relato das professoras, que este Projeto, proposto pela mantenedora, que é responsável pela construção do currículo prescrito, ficou no nível de apresentar o fandango como um elemento importante da cultura paranaense, atendo-se ao nível de sua reprodução como elemento folclórico, que devia ser preservado. Porém, sem aprofundar sua importância como elemento de produção de vida, permeado por saberes, que deveriam, também, ser elementos permanentes na constituição dos currículos. Logo, não como um ato e ação pedagógica isolada, que findando seu prazo de execução foi ficando no esquecimento.

Nesse sentido, verificou-se que na escola de Valadares, os materiais que foram concedidos através do projeto foram guardados, sendo utilizado ocasionalmente por algum/a professor/a. Já o tablado para dança de fandango, por se tratar de um material particular, acabou sendo utilizado para outros fins, porém nos últimos anos permaneceu preservado em um espaço específico da escola.

Sobre este tablado, nos diálogos ocorridos com os estudantes, num dado momento, uma estudante relata:

no ano retrasado, quando começamos a montar o grêmio da escola, nós vimos que lá atrás das salas tem um tablado de fandango. Daí nós pensamos em pegar e tentar fazer alguma coisa, um curso, uma apresentação, algo do tipo. Mas daí não foi pra frente, não conseguimos fazer (E3, 1º ano).

Neste relato, é importante destacar a presença viva da cultura do fandango, que os estudantes, ao se depararem com um tablado, logo o associaram ao fandango,

⁴⁸ Após este relato da professora, os diálogos se direcionaram para a importância de convidar um dos ex-estudantes da escola para que viesse relatar sobre esta vivência. Consegui, após algumas buscas com a comunidade, o contato do Fabrício, que veio dialogar com o grupo de docentes em um dos nossos encontros.

portanto, um elemento constituinte de seus conhecimentos e/ou imaginário de seus contextos.

A partir destas reflexões, foi possível reiterar que, quando há um sistema que incentiva a inserção dos saberes da cultura na escola, mesmo que pontual, ela pode gerar movimentos para a concretização de vivências significativas, possibilitando novas perspectivas de educação. Quando fiz os primeiros contatos com a direção da escola e com os/as docentes participantes, para o desenvolvimento desta pesquisa, percebi que muitas das professoras com quem dialoguei, principalmente àquelas que atuam há mais tempo na escola, relatavam as histórias das experiências passadas com o fandango na escola, tanto no projeto dos estudantes fandangeiros (em 2004) como no projeto Fandango nas Escolas, como boas experiências que deixaram saudades.

Sobre o projeto de fandango dos estudantes, em participação em um encontro dos círculos, Fabrício Marques⁴⁹, um dos irmãos mediavam essas ações, recorda:

esse projeto foi muito significativo, foi um trabalho pequeno, mas foi importante para a escola e para mim porque eu pude colaborar na época com a pouca experiência que eu tinha com fandango. O projeto se deu devido algumas movimentações nossas no grêmio estudantil, com o apoio de alguns professores que ajudavam não só na divulgação, mas de participar junto com os estudantes, nas viagens e apresentações que fazíamos através deste projeto. Não era só uma convivência de aluno professor, era mais, era um vínculo de amizade de querer bem o aluno, de participar junto. Eu tenho boas memórias desta época e fico muito feliz que vocês agora estejam se movimentando para o resgate do fandango dentro da escola.

A partir da fala da professora e do relato do ex-estudante sobre esse projeto de fandango, é possível perceber que em outros tempos, a escola esteve engajada no estímulo ao protagonismo estudantil, ao realizar articulações e parcerias, de modo que promovessem uma expressiva relação entre a escola e os movimentos culturais da comunidade. Mesmo que estas ações fossem desenvolvidas nos períodos de contraturno escolar ou aos sábados, e não durante as aulas ministradas pelos docentes, o envolvimento dos/as professores/as foi fundamental para que os processos de ensino sobre o fandango fossem efetivados na escola.

Atualmente, em outros contextos, o fandango e a escola encontram-se numa relação contraditória. Esta manifestação cultural que continua muito próxima da

⁴⁹ Na ocasião, o jovem explanou sobre o tempo em que ele e o irmão dançavam fandango e sobre o desenvolvimento do projeto de cultura caçara na escola, ação que se desenvolveu através do grêmio estudantil em parceria dos grupos de fandango do Mestre Romão, Mestre Eugênio e da Associação Mandicuera.

escola, no *quefazer* da comunidade, ao mesmo tempo está distante. Está perto porque na escola são diversos/as estudantes que descendem de famílias fandagueiras e diversos/as jovens que aprendem fandango na comunidade. Está longe porque, enquanto saber cultural, não é reconhecido pela escola como um saber válido.

Na busca por tentar compreender este paradoxo, constatamos que é preciso buscar as causas. Neste viés, tornou-se importante refletir sobre a totalidade política que orienta a educação do estado do Paraná nos últimos tempos, pois esta tem assumido condutas de fortalecimento de currículos educacionais inflexíveis e fechados⁵⁰. Constatar sobre estes modelos impostos de educação se torna importante, sobretudo a partir das constatações dos mecanismos que os sustentam.

De fato, este sistema político neoliberal vigente é de ideologia dominante, compromissado com o desenvolvimento de uma educação pública que tem a função de reforçar o *status quo* que reproduz as relações de poder presente na sociedade (LEIBÃO, 2016). Em contradição a isto, assumimos a tarefa de pensar em artifícios para caminhar na contramão deste sistema opressor. É uma tarefa muito difícil, lenta e carece da união das forças do trabalho de um coletivo de pessoas engajadas no propósito de romper com essas estruturas.

Gramsci (2006) assinala que a escola está diretamente subordinada aos interesses das classes dominantes e atuam como aparelho de controle hegemônico político/social. Essa crítica manifesta-se fortemente quando o autor analisa a divisão entre a escola clássica (direcionada para as classes dominantes) e a escola profissional (destinada à instrumentalização das classes dominadas para atuar nas indústrias). Percebe-se claramente que essa divisão corrobora e reforça o desequilíbrio de um grupo social sobre o outro. Em contraposição a isso, o autor defende a criação de uma escola que agregue a formação acadêmica à formação humana, desenvolvendo de forma correspondente entre o intelecto e o trabalho. A concepção gramsciana destaca o papel da escola *unitária* como espaço de luta cultural, em que o conjunto de conhecimentos apreendidos deve se articular aos interesses das classes populares.

Portanto, reforço que para compreender os caminhos para o estabelecimento do diálogo da escola com a comunidade, é preciso identificar quais são os sujeitos

⁵⁰ Um exemplo disto é a diminuição das aulas de sociologia, filosofia e arte do ensino médio e a criação de projetos de escolas cívico-militares no ano de 2020.

atuantes no desenvolvimento da salvaguarda cultural para, então, trazê-los para dialogar na escola. Pensando assim, além da presença dos mestres nos círculos de diálogos docentes, desfrutamos, em um encontro, da marcante presença da Tia Maria⁵¹ nos diálogos com os/as estudantes. Caiçara, nascida na Ilha dos Valadares, foi uma das responsáveis pela retomada da casa de fandango do Mestre Eugênio. Na ocasião, os/as estudantes tiveram a oportunidade de conhecer e dialogar a partir de uma perspectiva histórica sobre a vida familiar da senhora Maria. Este encontro foi significativo, pois nos fez compreender as possibilidades de desenvolvimento de atividades na escola a partir de experiências com a cultura caiçara.

Tal importância é ressaltada no discurso do estudante:

eu achei muito legal falar com a Tia Maria. Ela contou muitas histórias que eu nunca tinha ouvido. Ela falou que o meu avô Eugênio foi muito importante para o fandango da Ilha, e agora eu entendo isso. [...] Eu acho muito importante prestar atenção no que essas pessoas mais velhas falam, elas ensinam bastante coisa. Um dia quero ser mestre igual o meu avô. [...] Pena que não falamos sobre isso na escola né? Só agora através desses encontros (E4, 1º ano).

Após este processo, concluímos a importância de estabelecer um espaço para que as histórias de vida da comunidade possam ser contadas e também ouvidas, pois estas se apresentam repletas de aprendizagens.

Os elementos das práticas sociais e culturais da comunidade, presentes nas lembranças da Tia Maria, foram apreendidos e posteriormente discutidos pelos/as estudantes. As memórias, ricas em vivências e saberes, são as bases do que hoje aprendemos sobre a cultura caiçara. São raízes que também precisam ser germinadas na escola, e que, com certeza, se assim proceder, renderão valiosos frutos.

Com isto, afirmo que para superar a contradição – cultura popular *versus* escola – necessitamos pensar em artifícios que funcionem como ferramentas de luta hegemônica. A aproximação da cultura caiçara (que através das histórias apontam as práticas dos saberes e fazeres das classes populares) com a da escola (uma instituição que, dentre várias outras atribuições, desenvolve a importante função de participar e incentivar as inter-relações sociais) se torna possível quando a escola se constitui como espaço de interação cultural, assumindo a responsabilidade de

⁵¹ Ressalto que os/as estudantes estiveram engajados/as no esforço para trazer a Tia Maria para participar de um dos nossos encontros. Estes/as fizeram o convite e disponibilizaram um computador com internet para que ela pudesse participar da reunião.

desvelamento das manifestações dos saberes da cultura proveniente das relações sociais dos sujeitos que a compõe.

Os processos de resistências dos povos em seus saberes, e a necessidade de incluir a escola como um instrumento ligado à luta da comunidade, se aproximam das interpretações sobre o pensamento “decolonial” de Walsh (2013). Neste, a autora aponta para as concepções políticas, históricas, culturais e sociais da América Latina, que desde os processos de colonização, usurpam e oprimem crenças, saberes, fazeres, existências e humanidades, apontando para as insurgências de pensar em novas possibilidades de ações pedagógicas que “[...] incitam possibilidades de estar, sentir, existir, fazer, pensar, olhar escutar e saber de outro modo. Pedagogias direcionadas e ancoradas em processos e projetos horizontais de intencionalidade decolonial” (WALSH, 2013, p. 28, tradução nossa).

Se olharmos para trás, podemos perceber que, em suma, as políticas públicas de educação no Brasil, historicamente, foram e são focadas na formação de indivíduos que se encaixem em um modelo de sociedade que “educa” com a falsa ideia de neutralidade científica e de uma verdade universal dos saberes, que instrumentaliza e “prepara” para a vida e para o trabalho. Essa educação que opera em reforço ao controle social hegemônico se consolida nos mecanismos de predomínio das classes dominantes (SCHLESENER, 2016). Estas promessas são como armadilhas que servem para ludibriar o povo, levando-o a acreditar na validade deste sistema.

Isso significa deixar de olhar para estas tradições culturais como o outro, como projetos mal sucedidos da modernidade, e reconhecer suas epistemologias, suas formas de produzir conhecimento e resolver a vida como tão válidas quanto aquelas desenvolvidas na tradição ocidental e, principalmente, reconhecê-los como autêntico conhecimento em toda a sua potência (AZEVEDO, 2021, p.116).

Nesse sentido, Schlesener (2016) evidencia a importância de compreender o conceito de hegemonia para interpretar a estrutura da sociedade capitalista dos últimos séculos, que constituem as instituições que reforçam o controle político, em destaque, no reflexo desses sistemas nas instituições educacionais. A autora ressalta, também, que a leitura analítica da totalidade dessa realidade oportuniza o vislumbre e a articulação para um sistema político social, pois “somente a organização política permite superar as limitações culturais impostas pela hegemonia dominante, a partir da explicitação das contradições que permeiam o social e da formação de uma concepção crítica e coerente” (SCHLESENER, 2016, p. 17).

Neste íterim, ressalto que, logo no início do desenvolvimento dos círculos dialógicos formativos foi possível identificar, no discurso dos/as participantes, os elementos que reforçam tais estruturas e o distanciamento da escola dos saberes populares da comunidade. Quando presentes na escola, estes são limitados a práticas transitórias. Na ocasião em que os/as estudantes e os/as docentes foram indagados/as sobre a existência da cultura caiçara nas aulas da escola, as memórias, quase que coletivamente, apontaram para poucas experiências ou nenhuma. Sobre tal questionamento, uma estudante trouxe o seguinte relato:

eu estudo nessa escola faz três anos. Que eu lembre, só uma vez a minha professora de arte falou sobre fandango. Mas foi só em uma aula. [...] ela contou que o fandango é daqui do litoral e que tinham vários grupos aqui na ilha. Mas foi só isso mesmo (D2, 1º ano). Já os outros/as estudantes responderam negativamente a pergunta. Sobre a mesma questão, uma professora proferiu: eu quase nunca tive muito contato com a cultura caiçara, então nunca trabalhei em sala, nunca levei para prática. É claro que nas conversas entre os alunos, sempre tem um que relata ter um pai pescador, pedreiro, fandanguero... Mas nas aulas eu nunca arrisquei (D5, Prof.ª matemática).

Compreendendo que tal provocação foi realizada para um número reduzido de pessoas, mas estas podem representar uma totalidade possível, uma vez que se referem a informações aliadas às minhas experiências prévias nesta escola, portanto podem indicar um distanciamento das atividades da escola com as práticas culturais da comunidade. Também destaco aqui outras duas constatações: 1. A cultura caiçara, mesmo que de forma circunstancial, poderia estar presente nas práticas das disciplinas ligadas às áreas das ciências humanas, pois para estas áreas, segundo a Base Nacional Comum Curricular – o estudo da constituição histórica, social e cultural brasileira, bem com a regional deve estar contido em estudos e práticas na escola. Porém, a professora de matemática D5, quando reforça a dificuldade de inserir a cultura nas suas aulas, reafirma que o fato dos componentes curriculares das áreas de ciências da natureza e matemáticas desconsideram ou não inserem conteúdos que direcionam para estudos sobre os contextos da cultura popular brasileira e regional na escola. Portanto, se o/a docente conduz suas práticas tendo como base a sua percepção de que este currículo preestabelecido é imutável, dificilmente este/a buscará práticas que incluam os saberes populares nas aulas; 2. Mesmo quando não estão presentes nas ações formativas da escola, a cultura caiçara se mostra existente nos diálogos informais dos/as estudantes e dos/as docentes. Porém, a presença da

cultura popular na escola acaba se restringindo às dinâmicas sociais desconectadas das ações pedagógicas.

A escola demonstra-se essencialmente cultural, pois a cultura “está no ‘chão’, na base dos processos educativos, mas precisa ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la” (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 13). Em contradição a esse potencial cultural, a escola permanece presa a currículos engessados e as práticas são direcionadas somente ao silenciamento, neutralização e homogeneização das aprendizagens. Assumir que a escola é um espaço de cinesa cultural é consentir a sua essência, pois a cultura está no movimento, no dia a dia dos saberes constituídos coletivamente nas práticas sociais, no trabalho e no divertimento dos sujeitos.

Incorporar as práticas pedagógicas a esse processo é um caminho para a formação de sujeitos conscientes da realidade que os cerca, fazendo com que estes sejam capazes de identificar que os saberes e manifestações que, historicamente são carregados como herança histórica familiar e/ou comunitária. Fazê-los enxergar que estes saberes são tão válidos e valiosos quanto os conhecimentos sistematizados e apreendidos na escola é um caminho longo e exaustivo, mas importante que seja percorrido.

5.2 OS DIÁLOGOS COMO PROCESSO DE PROBLEMATIZAÇÃO

Os movimentos de sensibilização efetivados nos processos desta pesquisa direcionaram os diálogos para o reconhecimento das práticas pedagógicas na escola e para a emergência da identificação dos elementos dos saberes da cultura caiçara. Para tanto, a partir dos diálogos com os/as participantes sobre suas práticas sociais e educacionais, foi possível explorar as divergências e convergências a fim de identificar as tensões contraditórias dos discursos dos participantes.

Com isto, ficou evidente que o processo de efetivação da escola como um espaço de coexistência entre saberes passa, a princípio, por um exercício prático de conscientização. Para Freire (2016), a conscientização é um processo de desmitificação e rompimento de uma realidade determinada e uma busca constante por novas perspectivas.

Para que haja um movimento de quebra de paradigmas, Freire (1983) destaca a importância de compreender a realidade objetiva em que os sujeitos estão inseridos,

para então problematizá-las na busca por transformações. Para tal movimento, torna-se necessário ir além da percepção dos fenômenos, mas também compreender em quais circunstâncias eles ocorrem. Esse esclarecimento pode estimular movimentos que fazem com que os sujeitos identifiquem as contradições antes não evidenciadas e superem a visão ingênua da realidade, tornando-os mais críticos.

A transição da consciência ingênua para a consciência crítica, exposta por Freire (1983), quando manifestada na realidade da educação escolar, possibilita o desencadeamento de práticas educacionais que trazem tensionamentos e confrontos com as práticas opressoras das estruturas dominantes. Por conseguinte, ressalta-se que a tarefa de revelar e enfrentar as situações opressoras é para um coletivo, não deve ser uma missão solitária de libertação, pois "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão" (FREIRE, 2019, p. 71).

Portanto, os diálogos efetivados na pesquisa revelaram as contradições entre as práticas pedagógicas e as relações sociais na escola. Sobre este aspecto, os/as docentes começaram a repensar suas práticas a partir de um olhar mais sensível aos fenômenos culturais da comunidade, tal como o exposto pela professora durante um dos encontros:

[...] depois que a gente começou a se encontrar aqui eu tenho conversado com pessoal dos sextos anos. Estava trabalhando os conteúdos sobre lutas indígenas, e aí durante as aulas eu estava falando sobre as lutas na questão da transmissão da cultura, dos saberes que passam de geração para geração. Daí eu pensei, vou pegar o gancho, já que estou falando de transmissão cultura vou falar do fandango. Aí entrei no assunto. Falei: 'você que são moradores aqui da ilha, conhecem ou alguma vez ouviram falar sobre o fandango?' E daí lá no 6º D, vários alunos relataram que o avô, o tio, o pai dançam ou dançaram fandango. [...] Daí eles foram falando o nome dos mestres que eles conheciam como o Mestre Aorélio, o Mestre Zeca, o Mestre Nemésio, que faleceu esses tempos... Ele era avô de uma das alunas inclusive. Então eu aproveitei e falei: 'viu, isso é transmissão cultural de geração para geração, você aprender algo que as pessoas da tua família fazem há muito tempo, um passa o saber para o outro. Depois eu fiquei pensando, talvez seja este o caminho começar a conversar com esses alunos. Buscando identificar quais são os alunos das famílias de fandangueros (D1, Prof.^a educação física).

As reflexões tecidas após a presença dos mestres de fandango nos círculos de diálogos possibilitaram pensar nos obstáculos que separam a escola dos saberes da comunidade. O discurso da professora, supracitado, revela a contradição existente no papel da escola na produção de sentidos dos fenômenos culturais. A ação da professora a serviço da identificação das relações dos/as estudantes com as práticas

do fandango, gerou na mesma uma surpresa, ao constatar que o fandango é um elemento muito presente nas relações familiares de muitos/as dos/as estudantes.

Antes de abarcar a cultura caiçara no espaço da escola, é necessário compreender os elementos que a compõem. Incentivar um processo diagnóstico e dialógico, no lugar em que a formação acadêmica ocorre, é um dos caminhos possíveis para a conscientização sobre a relevância destes elementos. Freire (2018) defende que os conhecimentos acadêmicos devem estar a serviço do povo, da mesma forma, ressalta que os saberes da cultura precisam ser identificados e integrados às aprendizagens na escola.

Portanto, a partir dos movimentos de sensibilização e problematização com os/as participantes na pesquisa, concluímos que a conexão escola-cultura caiçara só será efetivada a partir do momento em que a instituição escolar assumir as potencialidades (já existentes, mas pouco manifestadas e por vezes invisibilizadas). Dessa forma, poderia contribuir com o desembaraçar de nós que impedem a transformação desta num espaço que atenda as demandas da comunidade.

Através dos diálogos formativos dos círculos, por meio das problematizações, percebemos que a difícil tarefa de inaugurar tais aproximações, se iniciavam. Assim, atuamos na busca pela compreensão dos elementos da cultura caiçara e no esforço de instaurar transformações nas nossas práticas pedagógicas. As participações de pessoas da comunidade contribuíram para o estabelecimento destas aprendizagens durante os círculos, ampliando as perspectivas de ações.

Neste sentido, conduzimos os diálogos, problematizando as causas do distanciamento da escola dos saberes culturais da comunidade. Neles, percebi que os/as participantes entendem a relevância da preservação dos saberes caiçaras, mas estes tendem a permanecer distantes da escola. Como já mencionado no subcapítulo anterior, a análise da totalidade dos discursos dos/as participantes apontou para duas principais causas para o distanciamento das práticas pedagógicas dos saberes da comunidade: o engessamento curricular e a dificuldade em abarcar os saberes da cultura caiçara nas práticas educacionais. Retomo estes aspectos para articulá-los às problematizações que, posteriormente, permitiram alargar o campo de possibilidades de ações transformadoras.

Partindo da justificativa que a escola está inserida num bairro onde as manifestações da cultura caiçara subsistem, é primordial que esta atue junto da comunidade como um suporte das ações de salvaguarda cultural. Neste sentido, há

uma necessidade de ressignificação do papel da escola, pois esta precisa assumir-se como agente promotora no desenvolvimento social, político e cultural em prol da luta do povo pela manutenção cultural (WALSH, 2009).

Como exemplo ilustrativo deste argumento, transcrevo aqui um importante relato de uma professora que, consciente da importância da luta de resistência cultural na comunidade, compartilhou um fato ocorrido em sua prática docente:

[...] algumas coisas acontecem na vida e a gente sempre fica pensando... no finalzinho 2019 a gente convidou o pessoal da capoeira para falar sobre lutas na disciplina de Educação física e tinha um menino o aluno da sala que praticava capoeira com o mestre que dava aula ali na associação de bairros. [...] os primeiros anos, todos ali na quadra poliesportiva e o mestre e o grupo dele fizeram o aulão para todos. Foi uma coisa tão importante que alguns alunos que na época participavam da capoeira e ainda não estavam aqui na escola hoje lembram daquela atividade. Então, no ano passado eu fui ali na Rosibras comprar uma cesta-básica. Aí encontrei o mestre de capoeira lá, trabalhando. E eu o chamei: 'oi professor... oi mestre...' As vendedoras me olhavam estranho, porque elas me conhecem como professora, mas não sabiam que esta também é a função dele. Aí eu falei: 'ele é mestre de capoeira'. Aquilo me levou a refletir também na questão da falta de valorização destes mestres de fandango e todo esse contexto social que eles vivem. Sempre vejo eles por aí, circulando pelas ruas e muitas vezes despercebidos, eu já cruzei com alguns deles ali na ponte em cima da sua bicicletinha e eles passam como só mais um. Eles não são só mais um entre todos, eles são uma representação bem efetiva da cultura da cidade. Se a gente for pensar na importância deles para a produção cultural íamos olhar mais para eles (D1, educação física).

É possível, a partir do discurso sobre a prática da professora, apontar alguns direcionamentos: a aproximação das práticas culturais da comunidade com as ações pedagógicas da escola, mesmo que tenham ocorrido em casos isolados e sem continuidade, demonstram relevância e significado para a escola e para os estudantes. Destaco, também, a consciência e o olhar sensível desta professora aos fenômenos culturais latentes na comunidade, assim como a atenção para o desamparo e reconhecimento social dos mestres e os apontamentos pela falta de políticas públicas de apoio às ações de repasse destes saberes. Enfim, a autonomia da docente em agir na busca pelo estabelecimento do diálogo do currículo proposto no currículo da disciplina com a cultura popular.

Com isto, sinalizo que para que haja transformações significativas na postura dos sujeitos da escola diante dos saberes da cultura caiçara, é preciso que haja um movimento de conscientização e de rompimento com as situações de domínio, que neutralizam e impossibilitam o reconhecimento das potencialidades dos saberes culturais como conhecimentos válidos e significativos. Nos processos de pesquisa, as situações concretas, reveladas a partir dos discursos, expuseram as perspectivas que

sustentam um sistema econômico, social e ideológico que adapta a escola aos padrões impostos por uma sociedade capitalista (SCHLESENER, 2016).

Sobre estes aspectos, uma professora discorre:

às vezes a gente até tenta fazer algo diferente, trazer a cultura e outras práticas. Mas daí as burocracias, as cobranças nos sobrecarregam e a gente desanima. Hoje em dia a escola está tão focada na produção, mostrar números, inserir no mercado de trabalho que a gente acaba esquecendo as outras coisas... Eu ensino matemática, sempre sou questionada e cobrada porque a matemática é uma matéria em evidência na escola né? Aí não dá muito tempo de pensar em coisas diferentes, acabamos focados nas mesmas coisas, sempre. Mas eu sempre estou aberta a aprender mais e levar isso para a sala de aula (D3, Prof.^a matemática).

Em contexto geral, a partir do relato da professora e da atual conjuntura educacional do Estado, é possível reafirmar que, em totalidade, a educação escolar reflete práticas educacionais que reforçam o controle hegemônico que “[...] adapta-se às necessidades e exigências do modo de produção e é formado para desempenhar funções na hierarquia que separa dirigentes de dirigidos” (SCHLESENER, 2016, p. 13).

Neste sentido, as deliberações sobre a funcionalidade da escola persistem nas mãos dos dirigentes que, afastados e indiferentes à realidade concreta e do papel social e político da escola, deliberam e regulam suas práticas. Os processos de generalizações dos conteúdos aprisionam a educação escolar em padrões que descontextualizam e desarticulam as práticas sociais da comunidade a qual serve. Esta realidade pode ser constatada pelos currículos engessados que são concebidos para atender aos mecanismos de controle das aprendizagens. Como exemplo disto, temos os instrumentos de avaliação de larga escala, que estabelecem critérios alheios às realidades locais e criam diagnósticos⁵² e *rankings*, que amarram os currículos em conteúdos e descritores focados nas competências e habilidades generalizadas.

Portanto, com práticas pedagógicas sujeitadas somente aos currículos que visam privilegiar conteúdos predeterminados, acabam neutralizando a presença dos saberes culturais na escola, aumentando os obstáculos entre a comunidade e a escola e dificultando os processos de ruptura com esta realidade. Conseqüentemente, a escola perde a oportunidade de participar ativamente dos movimentos destes

⁵² Neste aspecto, destaco as avaliações diagnósticas das aprendizagens escolares como a prova do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o teste do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e a Prova Paraná que se apresentam como instrumentos padronizados de assimilação dos conteúdos escolares com o objetivo de apresentar números que apontem as ‘dificuldades’ e ‘avanços’ da escola pública.

fenômenos e fica alheia aos processos de luta para a resistência cultural, deixando de contribuir educacionalmente para o reconhecimento desta cultura e formação de seus estudantes.

Esta realidade pode ser corroborada no discurso do estudante:

uma vez que a gente precisava de batedor para dançar no grupo do Mestre Eugênio, eu até convidei alguns colegas da escola para irem lá conhecer. Mas eles nem deram bola, acho que eles não gostam mesmo de fandango. Acho que não gostam porque nem sabem como é (E6, 8º ano).

De fato, muitos/as jovens, que estudam na escola e moram na comunidade, desconhecem a relevância do fandango. Porém, se a cultura nunca for abordada na escola, dentro do contexto da constituição histórica e cultural da comunidade e das dinâmicas de salvaguarda, permanecerá estranha aos olhos dos/as jovens. Mas também não é um abordar por abordar, dentro de uma obrigação curricular e fora do contexto das vivências destes saberes, pois, se assim for, ela pode apresentar-se apenas como mais um dos conteúdos ‘transferidos’ aos estudantes.

Neste sentido, ressalto a importância do estímulo às práticas discursivas dos sujeitos inseridos nas práticas sociais. Ao discursar sobre a realidade concreta, os sujeitos se tornam capazes de identificar e lutar contra as ideologias que regulam a condição de domínio das práticas educativas. As relações assimétricas de poder (Estado e escola) reforçam a resposta das práticas escolares fazendo com que estas reforcem, sem contestações, aos dominadores.

Os movimentos de estímulos às práticas discursivas na busca por reflexões sobre estruturas de dominação confirmaram o incômodo dos/as docentes sobre os processos que suprimem suas práticas. Neste sentido, uma professora pronuncia:

precisamos aprender a negar o que nos impõe, e sair da zona de conforto. Se ficar sempre aceitando os mandos e desmandos, nunca vamos conseguir fazer uma escola diferente. Acho que se o nosso objetivo é aproximar mais a escola da comunidade, temos que lutar por isso e mostrar nas nossas práticas que é possível fazer isso (D10, Arte).

Esta fala da professora se aproxima muito das acepções de Freire (2019) quando ele denuncia a educação bancária, em sua importante obra “Pedagogia do Oprimido”. Nesta, o educador salienta que, além de revelar as relações de assimetrias da sociedade que “ajusta” as práticas educacionais ao controle hegemônico, é preciso apontar os caminhos para a constituição de práticas pedagógicas que buscam na diversidade dos saberes, uma educação para a humanização e para a emancipação dos sujeitos. Para superar essa concepção de alienação, Freire (2019) enfatiza a

urgência em fazer brotar movimentos que indaguem esse modelo dominante, que pouco contribui para a formação do pensamento crítico.

A educação bancária tem na figura do/a professor/a a concentração dos saberes necessários para a vida dos educandos. Sobre este paradigma, Freire (2019, p. 58) acentua:

[...] o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo, narrado mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores os educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem.

O panorama apresentado por Freire (2019) é uma realidade recorrente nos modelos de escolas públicas brasileiras, pois estas, como já referido anteriormente, são projetos de controle político, que condicionam, mas não são determinantes, pois a história é um constructo social, logo está sendo. Esse modelo bancário, que engessa a prática docente ainda é tido como um modelo adequado de educação, pois, além do controle hegemônico promove a hierarquização dos saberes. Brandão (1985) complementa que, nessa perspectiva, os/as educadores/as atuam numa dimensão instrumentalizada da educação, pois estes são como controladores dos conteúdos necessários para reforçar a verdadeira intenção dessa educação.

A educação bancária exposta por Freire (2019) e sustentada por Brandão (1985) oferta, às classes populares, um modelo de educação que opera na “preparação” dos educandos para o mercado de trabalho, atendendo, assim, as demandas da sociedade capitalista, que vê na escola um espaço descomprometido com a formação do pensamento crítico dos sujeitos, sujeitando-os a acatar, sem questionamentos, o sistema que o condiciona.

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos (FREIRE, 2019, p. 83).

Revelar as relações de poder e promover estímulos para a constituição de processos formativos que integrem os significados, os contextos e os saberes dos

sujeitos populares, ou seja, a partir do *quefazer* da cultura popular é um caminho na busca por um modelo alternativo de educação, capaz de refutar essa concepção de educação que anula o pensar e agir criticamente sobre o mundo. Os movimentos de integração das competências expressas na cultura caíçara aos processos educativos da escola ampliam as expectativas de conferir o sentido real do *quefazer* escolar, pois além de compreender os “conteúdos” que regem o currículo instituído na escola, torna-se possível contextualizá-los na realidade vivida pelos/as estudantes.

Brandão (2017a) defende que para superar essa dicotomia da educação bancária na contemporaneidade, é preciso romper as barreiras que nos impedem de enxergar outras perspectivas de educação, pois a educação conscientizadora, dialógica e cultural contradiz a realidade da educação bancária. Este processo de conversão de um modelo de educação que se afasta da realidade dos sujeitos a quem atende é necessário, mas também é complexo, longo e depende de um coletivo. Proferindo em “termo” caíçara, é primordial que se realize um “mutirão educacional”, assentado num grupo de pessoas – da escola e agentes culturais – engajados/as na construção de um movimento de construção de uma educação popular pautada nas realidades da comunidade.

A educação que é verdadeiramente dirigida “ao povo” reclama por uma construção que seja “com o povo”, assentada a partir de três âmbitos: social, político e cultural. Ao atribuir à educação o papel de colaboradora na construção de uma sociedade justa, incumbimos a esta, a responsabilidade de entender porque é injusta, bem como, descobrir e reconhecer em seus sujeitos as suas potencialidades, habilidades, conhecimentos e desejos. Portanto, uma escola que se constrói (ou se reconstrói) a partir do desvelamento das experiências concretas das pessoas do lugar geográfico, que direciona um olhar sensível aos elementos culturais e sociais da comunidade e que busca formas de aproximar a escola da comunidade, é uma escola que opera para a efetivação de um projeto de educação direcionada pelo povo e não para o povo, logo, aberta aos saberes diversos.

Brandão (2017a, n.p.) aponta a educação popular como um paradigma da ação pedagógica que evidencia as contradições da “educação dirigida aos setores menos favorecidos da sociedade”. Direcionada aos setores populares na afirmação e na legitimação dos saberes culturais, a educação popular identifica-se nesta emergência de uma educação, fundada nas bases da cultura do povo.

Neste sentido, a promoção do diálogo com docentes e estudantes foi essencial no reforço do papel da escola nos processos sociais e culturais da comunidade. Freire (2019) reforça que um dos papéis da escola é o de auxiliar os sujeitos na constante busca do *ser mais*, que se manifesta na consciência do inacabamento e transforma os sujeitos em desbravadores da própria história, da própria cultura. Essa busca é um dos caminhos para a emancipação alcançada a partir do movimento de ação-reflexão-ação, ou seja, a partir da *práxis*. Este movimento dialético, presente na relação homem-mundo é capaz de despertar as forças que vem do cerne do processo de humanização dos homens e mulheres. Neste dinamismo, reforço que, a busca pela *práxis* educacional dentro da escola é possível quando se estabelecem conexões concretas entre importantes esferas da sociedade: a escola, a comunidade e a cultura caiçara.

Como já defendido anteriormente, a escola em sua totalidade, é uma instituição que, em preponderância, é constituída por sujeitos que diretamente integram a comunidade e que conseqüentemente estão próximos ou ligados aos fazeres concebidos na comunidade. Sendo cultural, pela integração da base popular, a escola é, portanto, o espaço para introdução de um novo projeto de uma sociedade mais justa e emancipada que contemple a participação ativa e dialógica entre todos/as os/as envolvidos/as nas ações educacionais – os/as educadores, estudantes e comunidade.

5.3 OS DIÁLOGOS COMO REVELAÇÃO DE CAMINHOS PARA NOVAS AÇÕES

Os diálogos tecidos no decorrer da pesquisa foram essenciais na compreensão dos elementos que constituem a cultura caiçara e as possibilidades de inseri-los na escola. A análise da totalidade dos discursos dos/as participantes docentes e estudantes mostrou que, do ponto de vista dos/as estudantes, as articulações da cultura caiçara nas práticas escolares foram identificadas mais facilmente. Saliento que, desde o início dos encontros, houve muita perspicácia dos/as estudantes em relacionar os elementos da cultura caiçara, comuns em suas práticas. Porém, as sugestões de ações levantadas dependem da abertura da escola a estas dinâmicas.

Em contradição os/as docentes, diferentes dos/as estudantes que estão inseridos nas práticas culturais, dependiam de uma breve identificação dos elementos

que constituem os saberes da cultura e da consciência acerca dos processos burocráticos hegemônicos, que regulam as práticas pedagógicas que engessam a escola, impossibilitando que ela se abra para experiências que permitam a inserção da cultura caiçara. Portanto, neste subcapítulo estruturo as propostas levantadas pelos dois grupos, que visam atuar sobre a tensão e rompimento das barreiras que separam a escola dos movimentos de cultura caiçara.

Vale lembrar que, em decorrência da pandemia de Covid-19, todas as atividades pedagógicas da escola estavam ocorrendo de forma remota – via *meet* e *google classroom*. As ações resultantes dos círculos, viabilizadas para este ano letivo de 2021, foram adaptadas ou pensadas para que também acontecessem remotamente, pois, mesmo com o retorno gradual das atividades presenciais – inicialmente no modelo híbrido, no mês de maio – a escola manteve-se restrita a quaisquer outras ações que não as ocorridas durante as aulas. Sendo assim, os encontros para o desenvolvimento das ações permaneceram remotos assim como boa parte das atividades.

Rememorar as atividades que aproximaram a escola dos saberes da cultura caiçara, que em outros tempos foram concretizados na escola – como o grupo de fandango dos estudantes; as oficinas do projeto Fandango na Escola; e outras atividades breves – foram movimentos importantes, pois deram um parâmetro para pensarmos na escola atualmente e nas propostas de desenvolvimento de ações a curto, médio e longo prazo. Assim como nos círculos do/as docentes, os/as estudantes, compromissados com a incumbência de pensar nestas possibilidades de desenvolvimento de ações, dedicaram valiosos instantes de reflexão sobre as ideias.

Desta forma, antes de apresentar as atividades que foram concretizadas no ano de 2021, evidencio no quadro a seguir, sinteticamente, as propostas manifestadas durante os encontros dos círculos dos/as docentes e dos/as estudantes:

QUADRO 2 - Propostas de Ações Pedagógicas

Propostas	
Docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento, nas aulas de português, de uma investigação sobre os termos e gírias usados no dia a dia das pessoas da comunidade para o desenvolvimento de um “dicionário caiçara”; • Inclusão de atividades sobre a cultura caiçara na semana cultural – apresentações, oficinas de fandango, dentre outros; • Atividades de desvelamento das histórias das famílias dos/as estudantes; • Promover a aproximação de agentes culturais da comunidade na escola, através de atividades como palestras, oficinas, apresentações culturais, dentre outras; • Fomentar aulas de campo que possibilitem vivências sobre a cultura caiçara para os estudantes, como: visitas nas associações e instituições culturais da Ilha dos Valadares • Promover saídas de barco para conhecer e estudar a biodiversidades presente nos manguezais da Ilha dos Valadares; • Desenvolver nas aulas de ciências e biologia, ações ligadas ao meio-ambiente para a preservação da biodiversidade da Ilha dos Valadares. • Incluir os saberes sobre construção de barcos, instrumentos musicais do fandango nas aulas de matemática a partir dos estudos sobre dimensões, tridimensionalidade, cálculos etc.; • Introduzir práticas de remo nas aulas de educação física.
Estudantes	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver oficinas de fandango para os estudantes dos 6º e 7º anos; • Promover ações da escola nos eventos sobre cultura caiçara como a Festa do Fandango realizada anualmente na Ilha dos Valadares. • Convidar os mestres de fandango da Ilha dos Valadares para participarem de aulas e dos eventos culturais. • Realizar aulas direcionadas aos saberes da cultura caiçara como: culinária, dança, toque dos instrumentos e artesanato. • Desenvolver uma plataforma virtual onde as atividades sobre cultura caiçara desenvolvidas na escola possam ser divulgadas. • Criar um acervo de materiais (livros, vídeos, músicas) para os/as docentes e estudantes poderem consultar para o desenvolvimento de estudos sobre a cultura caiçara.

FONTE: A autora (2022).

A partir das propostas emergentes nos diálogos, a relevância dos movimentos de integração dos saberes da cultura caiçara com as dinâmicas da escola foi evidenciada nos grupos. Seguimos com a convicção de que no decorrer das circunstâncias, se tais atividades forem colocadas em prática, elas, de fato, efetivarão significativas transformações nas práticas pedagógicas e na escola em sua totalidade. Portanto, na medida em que as propostas foram sendo discutidas, refletimos sobre a decisão de quais ações eram possíveis na configuração que a escola se encontrava. Após um processo de discussão, ambos os grupos decidiram eleger quais atividades desenvolver. Os processos de desenvolvimento estão expostos a seguir:

- a. Desvelamento das histórias familiares dos/as estudantes

Nos círculos de diálogos dos/as docentes, recorrentemente algumas situações foram retomadas para que fossem refletidas. Como por exemplo, a participação dos mestres em alguns dos diálogos. As falas, os relatos das histórias de vida, as aprendizagens destes mestres, se tornaram essenciais para os momentos de decisão das ações a serem desenvolvidas. Neste ínterim, uma professora retomou a lembrança dos diálogos com o Mestre Zeca e sugeriu:

vocês lembram dos relatos do Mestre Zeca? Ele falou muito sobre quando ele veio do sítio para a Ilha, sobre o trabalho dele lá do sítio, a vida dele aqui, a luta por manter o fandango vivo, como ele ensina... Então, eu acho que muitos familiares dos nossos alunos podem ter histórias parecidas com as do mestre. Porque não tentamos fazer algo neste sentido? (D10, Arte).

Além desta lembrança, uma das professoras informou que já havia iniciado um processo de investigação com estudantes do 6º ano⁵³, com a intenção de identificar quantos estudantes tinham relação familiar com o fandango. Assim, iniciamos o debate sobre as reflexões levantadas pelo grupo e findamos para um questionamento: quais ações podem possibilitar um processo diagnóstico sobre a relação dos/as estudantes com a cultura caiçara?

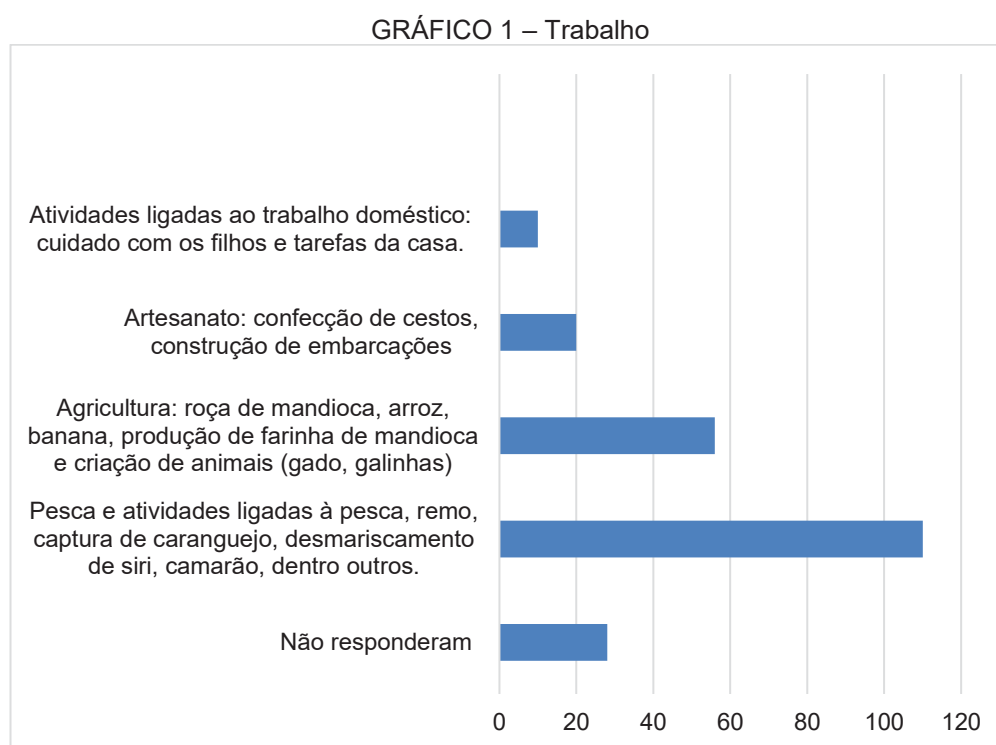
Assim, iniciamos a nossa primeira atividade que chamamos de ‘desvelamento das histórias das famílias dos/as estudantes’. Esta atividade foi efetivada com o propósito de mapear, através de um processo investigativo quantitativo voltado para a identificação dos estudantes que possuem, em seus laços e histórias familiares, relações com a cultura caiçara.

A investigação foi viabilizada através da aplicação de um questionário em forma de formulário (*Google* formulários) aplicado virtualmente (via *classroom*) e impresso (aos estudantes sem acesso à internet). O formulário foi disponibilizado para 15 das 42 turmas da escola, turmas estas onde os/as docentes participantes dos círculos lecionavam. Nas aulas, os/as estudantes foram orientados a responderem três questões abertas: 1) Onde os teus familiares viviam antes deles mudarem aqui para a Ilha dos Valadares? (Aqui você pode escrever o que eles faziam para se divertir, com o que trabalhavam etc.); 2) O que faziam no lugar de onde vieram?; 3) Por que sua família veio morar aqui na Ilha dos Valadares? Estas questões só poderiam ser respondidas pelos/as estudantes com a ajuda de um ou mais membros

⁵³ Este relato foi transcrito e citado no segundo subcapítulo desta sessão.

da família, preferencialmente, que estes/as fossem as pessoas mais velhas da família como bisavós, avós, pais, tios/as e outros/as.

As análises das vozes que emergiram nos formulários foram orientadas por categorias que apareceram nas respostas dos/as estudantes, como: lugares de origem das famílias⁵⁴; atividades ligadas ao trabalho, divertimento e lazer nos sítios; motivos para a mudança para a Ilha dos Valadares. No total dos 383 formulários respondidos, 224 estudantes apontaram que seus familiares são oriundos das ilhas do município de Paranaguá e Guaraqueçaba. As repostas foram sintetizadas e disponibilizadas nos gráficos a seguir:



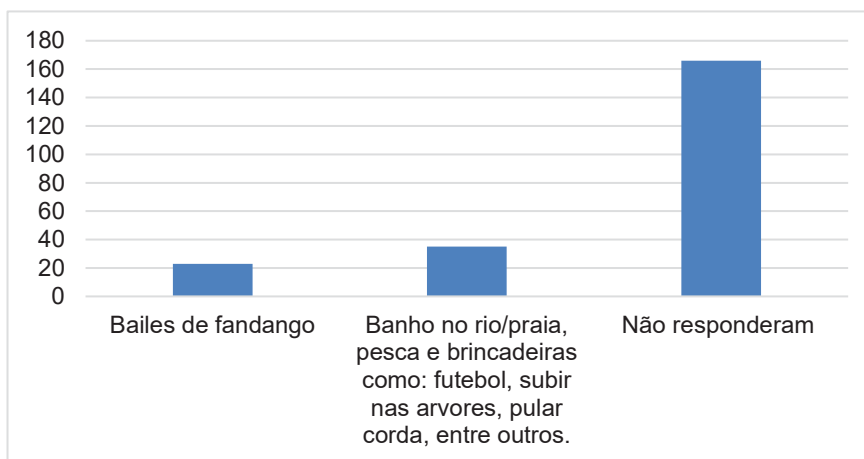
FONTE: A autora (2022).

No GRÁFICO 1 é possível observar que mais da metade das famílias investigadas, advindas dos sítios, atuavam com atividades ligadas ao mar. A segunda atividade mais citada foi a agricultura. Com a migração destas famílias para a Ilha dos Valadares, motivada pelas dificuldades de permanência e sobrevivência nesses territórios, neste novo ambiente as atividades relacionadas ao mar são praticadas por um número muito reduzido de pessoas que sobrevivem deste trabalho, já as

⁵⁴ Os lugares referidos nos formulários foram: Superagui, Vila de São Miguel, Vila Fátima, Ilha Rasa, Ilha do Maciel, Ilha das Laranjeiras, Ilha Comprida, Ilha do Mel, Tibicanga, Barra do Poruquara, Ilha de Medeiros, Sebuí, Ilha do Amparo, Ilha das Peças, Ilha do Guapecum, Ilha dos Valadares.

atividades ligadas à terra, atualmente, se resumem à pequenas plantações que complementam a subsistência das famílias.

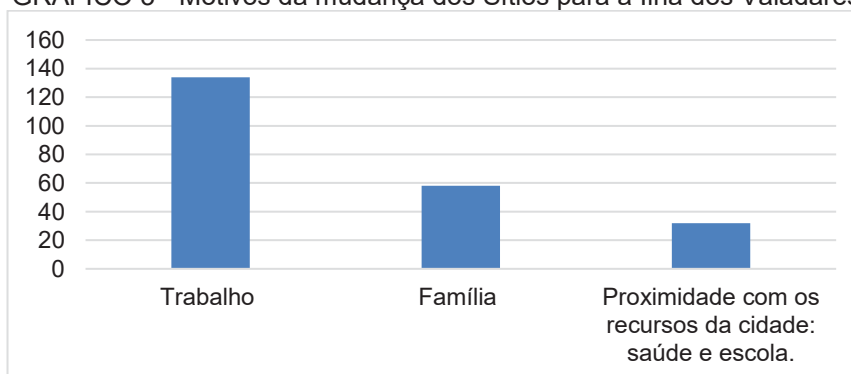
GRÁFICO 2 – Divertimento e lazer nos Sítios



FONTE: A autora (2022).

No GRÁFICO 2 são analisadas as categorias de trabalho e divertimento/lazer, pois estas foram colocadas articuladas numa mesma pergunta. Percebemos que, tanto no discurso do Mestre Zeca como na fala da Tia Maria, as festividades e as atividades associadas ao lazer estão ligadas. Muitos/as estudantes responderam um ou outro destes questionamentos, isso explica o número reduzido de respostas nestas categorias, se comparado à quantidade de formulários respondidos. Contudo, vale ressaltar que o fandango esteve presente em 23 das 58 respostas. Este dado reforça a importância desta atividade cultural para as relações sociais e culturais destas comunidades.

GRÁFICO 3 - Motivos da mudança dos Sítios para a Ilha dos Valadares



FONTE: A autora (2022).

Com os dados do GRÁFICO 3, é possível retomar a discussão acerca de um dos motivos que mais causou impacto na vida das famílias que migraram dos sítios para a Ilha dos Valadares, a relação com o trabalho. É muito comum que nestes relatos os sujeitos afirmem que primeiramente foram poucos os membros da família que se deslocaram. Com o tempo, outros/as seguiram o mesmo trajeto, visto que conforme o tempo foi passando, a subsistência nos sítios foi se tornando mais difícil.

Com esta primeira etapa de análise dos dados dos formulários foi possível confirmar um número expressivo de estudantes que possuem famílias provenientes dos sítios. Com elas, uma ampla gama de histórias, vivências e saberes que, muitas vezes, ficam guardadas nas memórias dos/as familiares mais velhos/as e que podem se perder com o tempo.

É possível, também, afirmar que o processo migratório de muitas destas famílias, para a Ilha dos Valadares, aconteceu em decorrência da ausência de trabalho nos locais de origem. Trabalhos estes, que em sua grande maioria dependiam das relações que estes sujeitos estabeleciam com o lugar onde viviam. Como já discutido no primeiro capítulo, estes processos migratórios acontecem em decorrência de diversos fatores, muitos relacionados à criminalização de determinadas atividades ligadas ao trabalho destas pessoas. Com isto, fica evidente que o processo de controle hegemônico que estas populações vêm sofrendo há tempos, acaba limitando as práticas culturais e, conseqüentemente, invalidando-as.

Os/as estudantes participantes dos círculos de diálogos, que também participaram da investigação das histórias familiares em atividades com os/as professores/as, igualmente apresentaram histórias que revelaram ligações familiares com a cultura caiçara. Assim, neste processo de descobertas e expressão das histórias familiares, destaco dois relatos que evidenciam um processo de revelação aos/às jovens:

eu não sabia que minha família tinha relação com fandango. Acabei descobrindo que antes da minha família vir prá cá eles viviam na Ponta de Ubá, foi lá que descobriram o fandango. Depois disso meu avô me contou que eles começaram a ir para as ilhas porque tinha bastante fandango, toda semana eles pegavam um barco e iam pros fandangos (E6, 8º ano).

Eu descobri que a minha avó morava em São Miguel, aí quando ela engravidou, ela não tinha dinheiro para alimentar as crianças. Daí ela começou a pegar o siri para desmariscar e vender. Então quem começou esse trabalho de desmariscamento do siri lá em São Miguel foi a minha avó. Quando ela veio morar aqui no Valadares ela parou de trabalhar com isso. Mas hoje em dia quase todas as mulheres que trabalham lá, ainda fazem isso para ganhar dinheiro (E5, 1º ano).

Evidencio, nestes dois discursos, o orgulho pela descoberta das histórias que até então estavam resguardadas pelo avô e pela avó dos/as jovens. Tanto estes discursos quanto os feedbacks dos formulários revelaram os aspectos gerais sobre as histórias e os processos sobre as relações das famílias com os saberes da cultura caiçara. Em análise sobre a totalidade destas relações, é possível afirmar que estas ferramentas são capazes de promover um significativo processo de identificação das histórias e a conscientização da importância em registrá-las.

Entretanto, reitero que estes desvelamentos serão verdadeiramente significativos se estimularem o rompimento das barreiras que distanciam os conhecimentos aprendidos na escola com os saberes da comunidade. As histórias expostas apresentam um vasto material a ser explorado nas práticas pedagógicas. Cabe a nós, professores/as e também aos/as estudantes, estender estas propostas para seguir dialogando e concretizando novas ações dentro do espaço escolar.

b. Desenvolvimento do site 'Saberes caiçaras'.

Assim como nos círculos de diálogos dos/as docentes, os/as estudantes atentaram para o desenvolvimento de ações que proporcionassem aproximações da comunidade com a escola. Após o movimento de problematização, os/as participantes delimitaram dois tópicos para reflexão: a ausência ou dificuldade de encontrar materiais sobre a cultura caiçara; a inexistência de um espaço (virtual) onde os/as docentes e os/as estudantes possam publicar e divulgar as atividades desenvolvidas sobre a cultura caiçara (pensando nas atividades que ainda serão desenvolvidas).

Com a intensificação das atividades de salvaguarda cultural na comunidade, houve um expressivo aumento na produção de vídeos, imagens, audiovisual, espetáculos, pesquisas e publicações sobre fandango e cultura caiçara, que contém uma gama significativa de informações sobre os processos históricos, sociais e culturais das comunidades caiçaras. Muitos destes materiais são disponibilizados gratuitamente em plataformas digitais como sites, blogs e redes sociais.

Os processos de ensino e aprendizagem remotos, que fomos inserido/as durante pandemia de Covid-19, estreitou a relação da escola com as ferramentas tecnológicas. Pensando nessa realidade e nos apontamentos feitos durante os círculos de diálogos dos/as estudantes, refletimos sobre a necessidade da criação de um espaço virtual para a escola, onde fosse possível reunir os materiais que estão

disponíveis nas plataformas virtuais a fim de concentrar essas informações num mesmo lugar.

Sobre esta perspectiva, a estudante propõe:

eu tenho uma ideia. Se a gente montasse um espaço, tipo um Wikipédia? Porque, se você for pesquisar na internet sobre o fandango, tem um monte de coisa errada lá. A gente pode montar um lugar onde vamos colocar as informações certas. Vai ser bem legal, imagina os mestres tendo suas abas mestres, com imagens e tudo... pode ter também um espaço com as palavras que nós usamos para que as pessoas possam conhecer, uma aba com músicas gravadas, porque daqui a algum tempo a gente vai acabar perdendo todas as músicas, tem que gravar e registrar neste lugar. Pode se chamar 'caïçarapédia', com dicas para não errar quando for falar de fandango (E2, 1º ano).

Portanto, para definir a ferramenta tecnológica que possibilitasse efetivar este espaço virtual, convidamos uma professora da escola que é especialista em tecnologias digitais para educação. No encontro com a professora, analisamos as possibilidades de conceber um espaço virtual que fosse dinâmico e capaz de acomodar as sugestões que despontaram nos diálogos. Assim, desenvolvemos o site⁵⁵ Saberes Caiçaras⁵⁶, onde efetivamos algumas das sugestões que surgiram nas discussões. Após um longo processo de trabalho, o site foi publicado e disponibilizado para o acesso no dia 29 de novembro de 2021, junto com a exposição fotográfica do concurso intitulado “Um olhar sobre os encantos da Ilha dos Valadares”⁵⁷ (FIGURA 8), realizado na escola.

O site dispõe de três abas principais: *Acervo caiçara*, *Ilha dos Valadares* e *A escola*. Os espaços foram pensados com a intenção de estimular as conexões entre a escola e a comunidade, o site estará em constante construção e servirá como registro e divulgação das ações desenvolvidas.

Assim, como aporte às investigações sobre a cultura caiçara na escola, a aba ‘*Acervo caiçara*’ está sendo construída com materiais diversos como: vídeos, músicas, texto e livros. A aba ‘*Ilha dos Valadares*’, é composta por informações sobre os grupos de fandango da comunidade. Mas também, surgiu com o propósito de divulgar as

⁵⁵ A plataforma que utilizamos para o desenvolvimento do espaço foi o Google Sites, uma ferramenta de criação de página web disponível gratuitamente.

⁵⁶ O nome do site foi uma decisão coletiva entre os/as docentes e os/as estudantes que opinaram e decidiram por este título. O site pode ser acessado através do link <https://sites.google.com/escola.pr.gov.br/saberes-caiçaras/p%C3%A1gina-inicial>.

⁵⁷ As imagens dispostas nos cabeçalhos das páginas do site são as fotografias premiadas no concurso.

atividades relacionadas aos processos de salvaguarda da cultura caiçara na comunidade.

FIGURA 8 - Site Saberes Caiçaras



FONTE: A autora (2022).

LEGENDA: *Print* da página inicial do site.

A aba 'A escola' foi criada com a finalidade de divulgar as ações pedagógicas com orientação ao encontro dos fenômenos da comunidade com a escola. Nesta, criamos o espaço 'Histórias', que visa publicação das narrativas das histórias familiares – que podem ser disponibilizadas em formato de escritas, vídeos, *podcast*, e outros que possibilitem que os estudantes, não só investiguem as histórias de vida dos seus familiares, mas também o exercício de exteriorizar e dar destaque a estas histórias. Vale ressaltar que a primeira narrativa familiar, publicada pela estudante Julia Cristyne Oliveira (1º ano), é uma entre as inúmeras histórias identificadas nos formulários respondidos para a atividade de 'desvelamento das histórias familiares', desenvolvidas pelos/as docentes a partir dos círculos de diálogos.

Desta forma, confirmo com veemência a relevância deste processo diagnóstico para o entendimento dos/as participantes sobre os elementos que constituem a cultura caiçara. Além de oportunizar que a escola inaugure uma relação de diálogo com a comunidade, o exercício de desvelar histórias atua como um indicador das potencialidades de transformações das práticas pedagógicas, pois aproxima a escola das realidades concretas dos sujeitos da comunidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: OUTROS MOVIMENTOS E NOVOS PROJETOS E A BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NA ILHA DOS VALADARES

*Quero dar a despedida, despedida quero dar...
Não há machado que corte na raiz do meu pensar⁵⁸.*

Com ares de despedida, retomo os caminhos que conduziram esta investigação, as reflexões e diálogos sobre aspirações de transformações das práticas pedagógicas da nossa escola de Valadares. As ações desenvolvidas através dos círculos de diálogos formativos, mesmo breves, mostraram um grande potencial na inserção da cultura caiçara na educação escolar. Portanto, para que outras ações se desenvolvam, é importante que os processos de diálogo, reflexão e de partilha de saberes que fundamos nesta investigação perdurem e sejam constantes, pois estes se mostraram potenciais movimentos para a transformação desta escola num espaço de luta para a dissolução gradual de práticas amarradas aos mecanismos de domínio político hegemônico.

Quando os saberes constituídos na comunidade passam a dialogar com os conhecimentos da escola, esta se torna mais dinâmica, atrativa e se abre para as possibilidades para a validade dos saberes populares como conhecimentos científicos. Com este processo, a comunidade passa a se reconhecer nesta escola e, da mesma forma, a escola na comunidade, pois quando há a participação ativa desta instituição no suporte às demandas da comunidade, ela cumpre um importante papel político, social e cultural. Ocupar a escola com os saberes populares é uma maneira de trazer para este chão, um reforço aos movimentos de resistência já existentes na comunidade. É um pertencimento que vai além do pertencer fisicamente. É um pertencer simbólica e imaterialmente. É a transformação da escola num lugar que permita que as aprendizagens dialoguem com os diversos conhecimentos e experiências, que promova uma educação com sentido. Diferente da educação consentida, que se cala diante dos processos que a oprimem.

⁵⁸ Verso do fandango tradicional 'Chico'. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=3yUzr_bwLLs.

Esta é uma tarefa para longo prazo e necessitará de muitas outras cabeças para pensar, conhecimentos para agregar e mãos para construir. Novamente ressalto que os resultados apresentados a partir dos processos de sensibilização, problematização e ação, dos círculos de diálogos aconteceram na medida em que as atividades pedagógicas do ano letivo de 2021 decorriam. Havia incerteza sobre o retorno presencial das aulas, então as propostas de ações que dependiam da presença física dos/as participantes foram inviabilizadas. Mesmo com as adversidades, com as ações desenvolvidas foi possível projetar inúmeras possibilidades de inserção da cultura caiçara nas práticas pedagógicas.

Antes de ponderar os futuros direcionamentos, retomo ao questionamento e objetivos traçados por esta investigação para o fechamento deste ciclo. Para responder à questão levantada no início da pesquisa, acerca da identificação e estabelecimento de conexões entre os saberes da cultura popular, expressos através do fandango, com os conhecimentos aprendidos na escola, apontei para a metodologia de Pesquisa Participante que através dos círculos de diálogos formativos com o objetivo de promover reflexões e problematizações sobre tais aproximações.

Tal desenvolvimento mostrou que, em totalidade, o fandango, mesmo estando presente na escola através das práticas dos estudantes que vivenciam essa manifestação na comunidade, em poucas circunstâncias foi abordado na escola. Em contradição à ausência das manifestações da cultura popular na escola, os/as docentes e estudantes confirmaram a relevância destas aproximações, e o mais importante, passaram a identificar maneiras de integrar os saberes da cultura popular nas práticas docentes. Desta forma, foi possível refletir e especificar ações futuras e modos de ampliar estes processos objetivando agregar mais professores e professoras.

Desta forma, quando a escola retornou com as atividades presenciais tive a oportunidade de dialogar de perto com outros/as docentes que não haviam participado dos círculos. Nas conversas e trocas de ideias, constatei a existência de potenciais parceiras para a constituição de novos projetos na escola. Sendo assim, achei pertinente aproveitar estes últimos parágrafos para falar brevemente sobre as experiências de quatro destes/as docentes.

Início com o relato de uma conversa de sala de professores/as com uma docente de sociologia que recentemente concluiu uma pesquisa de mestrado. Em seus processos de pesquisa, investigou histórias de vida/história oral e esses

processos metodológicos nas aulas. Quando relatei sobre o desenvolvimento da atividade ‘desvelamentos das histórias das famílias dos/as estudantes’, a professora mostrou empolgação em participar dos processos de investigação e de produção dos textos e outras ações que possam surgir a partir das histórias que os/as estudantes trouxeram. A experiência dela nos estudos de ciências sociais e com este tipo de metodologia será categórico para a continuação e estabelecimento deste projeto na escola.

Da mesma forma, uma professora da disciplina de ciências, moradora da Ilha dos Valadares, relatou que no trabalho de conclusão do curso de ciências biológicas da Unespar/Fafipar, desenvolveu uma pesquisa sobre o ecossistema dos manguezais de Paranaguá. A mesma relatou nunca ter utilizado tais conhecimentos na escola, mas mostrou-se empolgada em iniciar um projeto que agregue estes elementos nas aulas de ciências e biologia. Neste sentido, os conhecimentos desenvolvidos academicamente pela docente podem dar significado às aulas na escola, pois estes podem estar aliados aos saberes populares da comunidade que apropria do ecossistema dos manguezais em suas práticas culturais. Desta forma, a escola pode colaborar com tais saberes e mostrar aos/às jovens a importância destes estudos.

Dialoguei também com um professor que leciona geografia e que mostrou um vasto conhecimento sobre a área geográfica das ilhas do complexo estuarino Lagamar – de Paranaguá e Guaraqueçaba. O docente narrou muitas histórias das inúmeras vivências nestes territórios e demonstrou deter muito conhecimentos sobre embarcações, tipos de vegetação, variações de marés e atividades relacionadas à pesca artesanal praticadas nas comunidades. Nos relatos concedidos pelo professor, pude perceber o vislumbre por estes temas e a vontade de retomar tais práticas que acabaram ficando em suas vivências passadas.

Por último, acho pertinente explanar sobre a experiência de uma professora de português que dedica 37 anos de docência nesta escola. Numa conversa informal, enquanto discutíamos as nossas práticas, a docente rememorou histórias dos 17 anos em que dedicou sua carreira à alfabetização. Uma das suas experiências, que segundo a docente mais a marcou, ocorreu na década de 1990 quando ela atuou como voluntária para um projeto de alfabetização de adultos na Associação de Bairros da Ilha dos Valadares (Amiv). Segundo a professora, os procedimentos utilizados para o desenvolvimento das aulas tinham como inspiração o ‘Método Paulo Freire’ que ela havia estudado na formação de Letras português. Nas aulas, a professora utilizou o

‘universo vocabular’ dos/as estudantes para iniciar e efetivar o processo de alfabetização. Foram contemplados/as com as aulas, aproximadamente 15 estudantes, todos/as com idade acima de 40 anos. Sobre essa experiência, a educadora contou emocionada, ressaltando a importância para a sua trajetória profissional e lamenta que tenha sido breve, pois durou apenas um ano.

Os diálogos informais, que foram ocorrendo nos ‘bastidores’ do desenvolvimento da pesquisa, reafirmam a potencialidade das vivências de alguns/algumas profissionais que atuam nesta escola. São conhecimentos das distintas trajetórias de vida, ocorridos nas formações acadêmicas, nas experiências profissionais ou nos diversos contextos em que eles/as estão (ou estiveram) inseridos/as. Incorporar tais conhecimentos às práticas da escola, assim como atentar aos saberes que os/as estudantes carregam, possibilita a abertura para novas perspectivas de educação capazes de revolucionar e transformar os processos de ensino/aprendizagem.

Assim, reitero, para que haja mudanças significativas na educação e na sociedade, que nós professores/as precisamos projetar ideias e práticas que não só façam sentido aos/as que serão tocados/as por elas, mas que também façam sentido para àqueles/as que exteriorizam tais ações. Só assim, a partir do estabelecimento de uma educação pautada nas realidades concretas, produzido significados a elas, caminharemos para uma escola que dialoga com a comunidade e que compreende a relevância dos saberes diversos e a importância de integrá-los às práticas pedagógicas para uma verdadeira transformação da realidade que os oprime.

Com vistas para a continuidade das ações despontadas nos círculos de diálogos formativos, para o ano de 2022 um grupo de docentes da escola trará novos planos para promover tais diálogos. Além da continuidade das publicações das histórias no site Saberes Caiçaras, aspiramos a elaboração e implantação do ‘Projeto de remada’. Esta proposta, a princípio surgiu como ideia de uma das professoras participante dos círculos de diálogos, de ação para a inclusão das práticas de remo nas aulas de educação física. Com o tempo e a maturação da proposta através pelo grupo, consideramos o potencial em transformar essa ideia em um projeto de educação interdisciplinar – com a inserção das disciplinas de arte, geografia e ciências – pensando a prática do remo para algo além da conscientização dos/as estudantes para os benefícios desta atividade física para o corpo humano. Mas, com a inclusão das demais disciplinas, buscaremos promover o diálogo os saberes da cultura caiçara,

já que as práticas de ‘remo’ podem dialogar com os elementos dos saberes populares como: os saberes artesanais de construção de embarcações e redes de pesca; a importância da preservação dos mangues para a subsistência da biodiversidade marinha; a conscientização sobre os malefícios causados pelo descarte de resíduos sólidos nos barrancos e no mar (este é um problema recorrente em Valadares); percepção dos fenômenos naturais que interferem nas marés e o impacto deles no trabalho com a pesca.

Este projeto se tornará relevante na medida em que nós docentes buscamos a ampliação das nossas perspectivas e aprendizagens acerca da inserção da cultura caiçara na escola. Assim, possibilitamos que a educação que promovemos na escola seja inserida também nos espaços de convivência das pessoas que praticam esta cultura. E que estas estejam conectadas aos saberes produzidos nestes lugares. Assim, a partir produção de sentidos que esta educação pode promover, induzimos uma verdadeira conexão entre a escola e a cultura caiçara. A relação que se faz através da escuta atenta dos discursos de quem vive a cultura com a sensibilização do olhar para os fenômenos que ocorrem fora dos muros da escola.

Para ir ‘repointando’⁵⁹, neste último parágrafo deixo mais um relato que não tem relação direta com os objetivos e desenvolvimento desta pesquisa, mas que nasceu na essência das possibilidades de relações da cultura caiçara com a educação escolar. No mês de fevereiro de 2021 fui convidada pelo Mestre Aorelio Domingues para integrar um grupo para a criação de uma Escola Caiçara de Educação Popular. O mestre, empenhado em realizar o sonho de criar uma escola que nasce no âmago das práticas e saberes da cultura caiçara, iniciou um processo de engajamento com um coletivo de pessoas que, potencialmente, poderiam levar a concretização deste espaço educacional. Assim, com um grupo de professores/as de educação básica e do ensino superior, pessoas da comunidade e artistas entusiastas da cultura popular caiçara, as discussões passaram a ser realizadas com o propósito de pensar os caminhos para a efetivação desta escola. Hoje, quase um ano depois, o coletivo continua se reunindo e concretizando ações para que em breve a comunidade da Ilha dos Valadares seja presenteada com este projeto lindo que também será fruto dos processos de luta pela resistência das comunidades caiçaras neste território.

⁵⁹ Mestre Aorelio explica que o termo ‘repointar’ é utilizado pelos/as caiçaras quando, no mar o barqueiro coloca a ponta do barco direcionado para onde precisa ir. Isto é, quando há a necessidade de tomar direcionamento para um novo destino.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, C. As roças e o manejo da mata atlântica pelos caiçaras: uma revisão. **Revista Interciencia**, Caracas/Venezuela, v. 25, n. 03. p. 143-150, 2000. Disponível em: <http://www.ilhagrandehumanidades.com.br>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- AZEVEDO, V. S. **Roda de bordar: atenção distendida em espirais na formação de professores de arte**. 2021. 419 f. Tese (Doutorado em Teoria, Ensino e Aprendizagem) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-10032021-223225/publico/ViniciusSouzadeAzevedoVC.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2022.
- BASTOS, F. P. Dizer a sua palavra. *In*: STRECK, D.R; REDIN, E., ZITKOSKI, J. J. (Org.). 2. ed. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica. 2010b. p. 216-217.
- BOGDAN, R. C. BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução: Maria João Alvarez e Sara Bahia dos Santos. Portugal: Porto editora, 1994.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- BORNHEIM, G. O conceito de tradição. *In*: BORNHEIM, G. *et al.* **Tradição e contradição**. Rio de Jorge Zahar Editor/Funarte, 1987. p.13-30.
- BOSI, A. Cultura brasileira e culturas brasileiras. *In*: BOSI, A. *et al.* **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 308-345.
- BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação?** 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRANDÃO, C. R. **Educação como cultura**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.
- BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRANDÃO, C. R. Círculo de cultura. *In*: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITOTSKI, J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 117-119.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular?** e-book. São Paulo: Editora Brasiliense, 2017a.
- BRANDÃO, C. R. **O que é o método Paulo Freire?** e-book. São Paulo: Editora Brasiliense, 2017b.
- BRANDÃO, C. R. A educação como cultura. Memórias dos anos sessenta. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 377-407, 2017c.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-71832017000300014>. Acesso em: 03 ago. 2020.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. Uberlândia: **Revista Educação Popular**, v. 6, n.1, p. 51-62, 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reeducpop/article/view/19988>. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de uso do portal de periódico CAPES**. Brasília: abril, 2019. Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/images/documents/Portal_Periodicos_CAPES_Guia_2019_4_oficial.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

CANAU, V. M.; MOREIRA, A. F. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p.156-168, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2021.

CHAUÍ, M. Cultura e democracia. **Revista latinoamericana de Ciencias Sociales**, Buenos Aires, v. 1, n. 1, p. 55-76, 2008. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

COELHO, L. R. S. **Essa vida chamada escola**: o olhar para dentro e para fora nos caminhos de uma outra educação possível. 2015. 224f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7737>. Acesso em: 02 mar. 2021.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 2000.

DANIEL, A. F. G. **O fandango caçara nos tempos da comunicação instantânea**: musicologia política ou etnografia do estado da arte? 2019. 358f. Tese (Doutorado em Musicologia) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27157/tde-05092019-104918/pt-br.php>. Acesso em: 01 fev. 2021.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DENARDIN, V. F; LOUREIRO, W.; SULZBACH, M. T. Distribuição de benefícios ecossistêmicos: o caso do ICMS ecológico no litoral paranaense. **Revista Redes**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 2, p. 184-198, 2008. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/view/466>. Acesso em: 07 mar. 2021.

DIEGUES, C. A. O patrimônio cultura caiçara. *In*: DIEGUES, C. A. **Enciclopédia caiçara**. v. V. São Paulo: Editora Hubitec, 2006. p. 13-27.

FALS BORDA, O. Aspectos teóricos da pesquisa participante. *In*: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 42-62.

FALS BORDA, O. **Ciencia, compromiso y cambio social**. Buenos Aires: Lanzas y letras, 2012.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução: André R.N. Martins, Carla Rosane Zório, Célia M.L. Mota, Janaina Saraiva de Aquino, Josênia Vieira, Maria Christina Diniz Leal, Sandra da Rocha M. de Oliveira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FELISBINO, J. N., ABRAHÃO, C. M. de S. **Ilha dos Valadares: história, cultura e meio ambiente**. Curitiba: Edição do autor, 2016.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In*: BRANDÃO, C. R. (Org.) **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 34-41.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular**. FREIRE, A. M. A. (Org.). Rio de Janeiro: Paz e terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, M. Educação popular, educação Social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**, v. 18, n. 2, 2012. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3909/2386>. Acesso em: 10 jan. 2021.

GAJARDO, M. Pesquisa participante: projetos e propostas. *In*: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 15-50.

GAJARDO, M. **Pesquisa participante na América Latina**. Tradução de Tânia Pellegrini. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GARCÍA, M. A. D.; SOLER, N. E. Desafíos de la educación popular en la escuela. **Aletheia - Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo**, v. 11, n. 2, p. 87–106, 2019. Disponível em: <http://ref.scielo.org/9k5bjm>. Acesso em: 02 mar. 2021.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GIDDENS, A. A reflexividade da Modernidade. *In*: GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Unesp, 1991. p. 8-50.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978.

GRAMSCI, A. Caderno 12: Apontamentos e notas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. *In*: GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. p. 13-53.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologia qualitativas na sociologia**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**. Do fim dos territórios à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HENZ, C. I.; SIGNOR, P. Processos de auto(trans)formação permanente com educadores: possibilidades de reinvenção da pedagogia popular na escola pública. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, p. 273–298, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v43iesp.16478>. Acesso em: 02 mar. 2021.

KOSÍK, K. **A dialética do concreto**. Tradução: Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1969.

LEIBÃO, M. C. Conceitos do liberalismo e educação. Indivíduo, propriedade e liberdade na educação brasileira. **Movimento - Revista de Educação**, n. 3, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32568>. Acesso em: 05 jun. 2021.

LUNA, S. V. O falso conflito entre tendências metodológicas. *In*: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia de pesquisa educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 00-00.

MARIANI, F.; CARVALHO, A. L. Pesquisa participante: um recorte teórico acerca da abordagem de pesquisa e suas influências epistemológicas. **Revista Da Faculdade De Educação**, v. 12, n. 2, p. 169-181, 2009. Disponível em:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3648>. Acesso em: 03 fev. 2021.

MARTINS, P. Um divertimento trabalhado: prestígios e rivalidades no fazer fandango. 2006. 134 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/7872>. Acesso em: 01 fev. 2021.

MARTINS, P. **Pelas cordas da viola, nas curvas da rabeca**: uma etnografia dos movimentos de fazer musical caçara. 2018. 208 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/189951/PASO0447-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 fev. 2021.

MARX, K. **O 18 brumário de Luiz Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2003.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução: Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo : Boitempo, 2007.

MELO, G. S. Injustiça ambiental na Ilha dos Valadares – PR. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento) – Curso de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/60415/R%20-%20D%20-%20GISLENE%20DOS%20SANTOS%20DE%20MELO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 dez. 2021.

MELLO, R. M. Não é a pesca, são as pescadoras: uma etnografia da pesca na Área de Proteção de Guaraqueçaba – PR. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/5610>. Acesso em: 01 dez. 2021.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. dos S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, 2002. p. 9-31

MORETTI, C. Z.; VERGÜTZ, C. L. B.; CORRÊA, A. M. Possibilidades emancipatórias na escola família agrícola de santa cruz do sul : diálogos entre a pedagogia da alternância e a educação popular. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 821–841, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i3p821-841>. Acesso em: 02 mar. 2021.

MUNIZ, J. C. “O meu pai não me deu mestre, minha mãe não me ensinô, não sei por quem eu puxei, violeiro e cantadô”: memórias de um caçara fandangueiro de Guaraqueçaba/PR. 2017. 293 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial Sustentável) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento

Territorial Sustentável, Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/52611>. Acesso em: 03 fev. 2021.

NASCIMENTO, C. F. S. *et al.* Poder. *In*: MACHADO, I. L. *et al.* (Org.). **Análise de discurso crítica**: conceitos-chave. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 45-64.

ODA, I. H. **A inserção da cultura caiçara na construção de um conhecimento partilhado entre educadores e educandos no universo da escola**. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências Ambientais) – Mestrado Profissional em Rede para Ensino das Ciências Ambientais, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, Matinhos, 2019. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/65646>. Acesso em: 02 mar. 2021.

OROPEZA, I. D. **Investigación cualitativa, metodología, relaciones y ética**: estrategias bibliográficas-narrativas, discursivas y de campo. Costa Rica: UCR, 2018.

PARANAGUÁ. **Plano diretor de desenvolvimento integrado de Paranaguá**: análises temáticas e diagnósticos. Paranaguá, PR: Fundação da Universidade Federal do Paraná, 2007. Disponível em: https://www.paranagua.pr.gov.br/plano_diretor/+%20PLANO%20DIRETOR/PDF/PDI%20-%20Volume%20I-%20An%C3%A1lise%20e%20Diag. Acesso em: 10 fev. 2021.

PASSOS, L. A. Tema gerador. *In*: STRECK, D.R; REDIN, E., ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 638-640.

PEDROSA, F. G. **O processo de ensino/aprendizagem da viola caiçara na ilha de Valadares**: possibilidades e limites de sua didatização. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Curso de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/54503> . Acesso em: 03 fev. 2021.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto. 2006.

RIPARI, A. **Mestre Zeca**: fandango para não morrer. Paranaguá/PR: Balanço da Canoa, 2021.

SADER, E. Apresentação. *In*: MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle; Nélio Schneider; Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 9-16.

SANTIAGO, A. H. S., *et. al.* MUDANÇA DISCURSIVA E MUDANÇA SOCIAL. *In*: IRINEU M. L (Org.). *et al.* **Análise do discurso crítica**: conceitos-chave. São Paulo: Pontes editores, 2020. p. 175-188.

SANTOS, J. C. O sentido e a necessidade de participar. *In*: ZART, L. L. (Org.). **Caderno Pedagógico VIII: metodologias participativas na educação**. v. 08, n. 02, Cáceres: Unemat, 2020. p. 5-9.

SANTOS, I. O.; SILVA, R. J. Análise de discurso crítica: conceitos básicos para a sua constituição como modelo teórico-metodológico. **Revista travessias**, Cascavel – PR, v. 6. n. 2, p. 359-471, 2012. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/6837>. Acesso em: 05 jun. 2021.

SCHLESENER, A. H. **Grilhões invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/y3zhj/epub/Schlesener-9788577982349.epub>. Acesso em: 05 de jun. de 2021.

SILVA, M. O. S. **Refletindo a pesquisa participante**. 2º ed. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

SOUZA, R. C. C. R. et.al. A tradição do materialismo histórico-dialético na produção acadêmica sobre professores. *In*: CUNHA, C. O. *et al.* (Org.). **O materialismo dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores associados, 2014. p. 241-261.

STRECK, D. R. *et al.* Paulo Freire: uma breve cartografia intelectual. *In*: STRECK, D.; RENDIN, E.; ZITOTSKI, J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 30-40.

TONIOLO, J. M. dos S. de A.; HENZ, C. I. Paulo freire no âmbito da pesquisa: os círculos dialógicos investigativo-formativos como possibilidade de reinvenção dos círculos de cultura e auto(trans) formação permanente com professores. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 519–537, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/44026>. Acesso em: 01 abr. 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, M. M. F.; VIEIRA, E. F.; KNOPP, G. da C. espaço global: território, cultura e identidade. **Revista Administração em Diálogo - RAD**, [S. l.], v. 12, n. 2, 2010.. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rad/article/view/3438>. Acesso em: 17 abr. 2021.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 07 Letras, 2009.

_____. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. *In*: WALSH, C. (Org.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WESTPHAL, E. **Para além do paraíso**: uma reinterpretação sociológica do discurso ambiental sobre as identidades de grupos tradicionais e de suas práxis religiosas populares na Ilha do Mel. 2014. 307 f. Tese (Tese Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/35858> Acesso em: 01 mar 2021.

APÊNDICE 1 – PLANILHA DE INVESTIGAÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A ILHA DOS VALADARES

Disponível em:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1yUnOcc7fBGQZNTOWyLzgbN1W5sHZOvj/edit?usp=sharing&oid=104124076419637574849&rtpof=true&sd=true>

APÊNDICE 2 – PLANO DE TRABALHO DOS CÍRCULOS DE DIÁLOGOS FORMATIVOS

Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1eWQMy_yXxjM_g_RmpewEWeGGEbSG0So0/view?usp=sharing

APÊNDICE 3 – TRANSCRIÇÃO DOS CÍRCULOS DE DIÁLOGOS FORMATIVOS DOS/AS DOCENTES E DOS/AS ESTUDANTES

Disponível em: [https://docs.google.com/document/d/1bziGvJbJekiF-](https://docs.google.com/document/d/1bziGvJbJekiF-kk6K4ojxz0Sp37XkBGd/edit?usp=sharing&oid=104124076419637574849&rtpof=true&sd=true)

[kk6K4ojxz0Sp37XkBGd/edit?usp=sharing&oid=104124076419637574849&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1bziGvJbJekiF-kk6K4ojxz0Sp37XkBGd/edit?usp=sharing&oid=104124076419637574849&rtpof=true&sd=true)

APÊNDICE 4 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Disponível em:

https://docs.google.com/document/d/1uc36rQAdRb3ntla0vr__ZyaRIAgfhfxc/edit?usp=sharing&oid=104124076419637574849&rtpof=true&sd=true

APÊNDICE 5 – PLANILHA DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E DOS CÍRCULOS DE DIÁLOGOS FORMATIVOS

Disponível em:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1Nxt9xvew_LH3HKOJJ7vsXvhgkxJv6-f2/edit?usp=sharing&oid=104124076419637574849&rtpof=true&sd=true

ANEXO 1 – MODELOS DOS TERMOS DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO
LIVRE E ESCLARECIDO

Disponível em:

https://drive.google.com/drive/folders/19DDSKgNRdEetkRwglSBsxA9N_EwTbs8Y?usp=sharing

ANEXO 2 – PARECER SUBSTANCIADO DO CEP

Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/18cUcy7GSXAbHCjczEDC4vxClAw7iRCH/view?usp=sharing>