PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Daniela do Nascimento Rodrigues

Educação escolar e sarau: o que expressam os professores sobre a presença de manifestações artístico-literárias na escola

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo

2023

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Daniela do Nascimento Rodrigues

Educação escolar e sarau: o que expressam os professores sobre a presença de manifestações artístico-literárias na escola

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de DOUTORA em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do prof. Dr. Carlos Antônio Giovinazzo Júnior.

São Paulo

2023

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese de doutorado por processo de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Rodrigues, Daniela do Nascimento

Educação escolar e sarau: o que expressam os professores sobre a presença de manifestações artístico-literárias na escola / Daniela do Nascimento Rodrigues. -- São Paulo: [*s.n.*], 2023.

118. p.; cm.

Orientador: Carlos Antônio Giovinazzo Júnior.

Tese (Doutorado)-- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade.

1. Educação escolar. 2. Sarau. 3. Professores. 4. Formação cultural. I. Giovinazzo Júnior, Carlos Antônio. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. III. Título

Daniela do Nascimento Rodrigues

Educação escolar e sarau: o que expressam os professores sobre a presença de manifestações artístico-literárias na escola

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de DOUTORA em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do prof. Dr. Carlos Antônio Giovinazzo Júnior.

Aprovado em: ___/ ___/ ___

BANCA EXAMINADORA

_____

_____

_____

_____

_____

Dedico este trabalho ao meu companheiro. Meu amor.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 – processo número 88887.469254/2019-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001 – processo número 88887.469254/2019-00.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ser inspiração e conforto nos momentos difíceis.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade.

Agradeço ao orientador Profº Dr. Carlos Antônio Giovinazzo Júnior, pelo seu tempo.

Ao professor Dr. Odair Sass, por suas aulas que me fizeram pensar.

Aos colegas de trabalho, pelo incentivo e palavras afetuosas.

Aos professores que, em meio a pandemia, gentilmente me concederam entrevistas valiosas.

À minha família, amigos e colegas, que compreenderam o motivo de minha ausência ao longo desses quatro anos.

RESUMO

Este estudo trata da presença de manifestações artístico-literárias na escola. Tendo como objeto específico os saraus, o objetivo principal é analisar alguns aspectos dessa presença a partir do que expressam professores que atuam na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo e, verificar como essa prática cultural, típica da juventude, contribui para a formação cultural e crítica de professores e alunos e para uma escola democrática. Nesse sentido, foram realizadas entrevistas com quatro docentes que responderam vinte e oito perguntas organizadas em quatro eixos temáticos. A questão que orientou as análises foi a seguinte: os professores se defrontam com um dilema: como de fato transformar a escola em democrática, considerando sua percepção sobre a prática do sarau na escola? Tendo como apoio teórico principal as contribuições de autores da Teoria Crítica da Sociedade, Theodor Adorno e Herbert Marcuse, foram mobilizados os conceitos de experiência formativa, emancipação, formação cultural, arte engajada e estética. A tese que se constituiu a partir deste estudo é de que, mesmo ante das adversidades que impedem a transformação da escola em democrática, há uma relação entre três aspectos: o que o professor pretende fazer, o que ele é (considerando a formação e a experiência) e as condições de trabalho.

Palavra-chave: Educação escolar; sarau; professores; formação cultural.

ABSTRACT

This study deals with the presence of artistic-literary manifestations at school. Having the soirées as a specific object, the main objective is to analyze some aspects of this presence based on what teachers who work in the Municipal Education Network of the city of São Paulo express and, to verify how this typical cultural practice of youth contributes to the cultural and criticism from teachers and students and for a democratic school. In this sense, interviews were conducted with four professors who answered twenty-eight questions organized into four thematic axes. The question that was investigated was the following: Teachers are faced with a dilemma: how to actually transform the school into a democratic one? Having as main theoretical support the contributions of authors of the Critical Theory of Society, Theodor Adorno and Herbert Marcuse, the concepts of formative experience, emancipation, cultural formation, engaged art and aesthetics were mobilized. The thesis that was formed from this study is that, even in the face of adversities in the face of the transformation of the school into a democratic one, there is a relationship between three aspects: what the teacher intends to do, what he is (considering training and experience) and working conditions.

Keywords: School education; party; teachers; cultural training.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEU EMEF	Centro Educacional Unificado Escola Municipal de Ensino Fundamental
CEU	Centro Educacional Unificado
CF	Constituição Federal
CIEJA	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEBS	Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEFEM	Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Mova	Movimento de Alfabetização SME –Secretaria Municipal de Educação
PEPG	Programa de Estudos Pós-graduados
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RMESP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
SESC	Serviço Social do Comércio
SMESP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

Objetivos 21

Hipótese 21

CAPÍTULO 1 – FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA 25

1.1 Função social da escola que vise a promoção do acesso à cultura 25

1.2 A noção de formação cultural – contribuições de Theodor Adorno 32

CAPÍTULO 2 41

2.1 O sarau como prática educativa do nacional ao local: o que diz a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Cidade de São Paulo 41

2.2 Formação cultural tendo como base a experiência com a arte – contribuições de Herbert Marcuse 58

2.3 Formação e resistência à sociedade unidimensional: os impasses teóricos de uma proposta curricular – os ciclos de aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP) 61

2.4 As escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo e os saraus 71

2.5 Literatura marginal, sarau, leitura e literatura na escola 73

CAPÍTULO 3 - O SARAU LITERÁRIO COMO REALIDADE NA ESCOLA: A FORMAÇÃO CULTURAL E CRÍTICA DOS ALUNOS NA VISÃO DE SEUS PROFESSORES 77

3.1 Busca, critério de seleção, abordagem dos professores entrevistados e o processo de desenvolvimento das entrevistas 78

3.2 Elaboração do roteiro de entrevista semiestruturada 79

3.3 Contato e convite aos participantes 80

3.4 Processo de desenvolvimento das entrevistas 80

3.5 Os professores e a entrevista 81

3.5.1 Eixo I – Formação acadêmica e trajetória profissional 83

3.5.2 Eixo II – Sobre experiências com a arte, literatura e sarau 86

3.5.3 Eixo III – Formação cultural dos alunos: o papel da literatura e das manifestações artístico- literárias 91

3.5.4 Eixo IV – O Sarau como realidade na escola 98

CONCLUSÕES 106

REFERÊNCIAS 109

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista 115

INTRODUÇÃO

Este estudo trata da presença das manifestações artístico-literárias na escola, o que faz a partir do que expressam professores que atuam na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo.

Desenvolvida na área de concentração Educação e Ciências Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), a investigação está inserida no projeto de pesquisa "Formação no Ensino Médio: Escola e Juventude", de 2016, o qual, dentre seu escopo de objetivos e temas, mesmo ao constatar a predominância da formação intelectual a despeito da formação técnica profissional no Ensino Médio, faz o seguinte registro acerca de práticas culturais e sua presença na formação escolar dos jovens:

> [...] a educação não deve ficar restrita a transmissão de conhecimentos e a instrução, devendo incorporar outras práticas igualmente educativas, como o trato com a diversidade cultural, a discussão de temas que afetam diretamente os alunos e a valorização das manifestações culturais e artísticas típicas da juventude [...] (GIOVINAZZO JR., 2016, s. p.).

Escolha do tema

A motivação de pesquisa inicial, ao entrar no doutorado, era investigar como os adolescentes realizam atividades escolares em grupo, ou seja, analisar como os estudantes mobilizam saberes, habilidades e interagem uns com ou outros em busca de uma tarefa comum solicitada pela escola como instrumento parcial de avaliação. Na tarefa de revisar o projeto de doutorado, o Professor Dr. Carlos Antônio Giovinazzo Jr., uma referência do PPG em Educação: História, Política, Sociedade, em estudos acerca da formação da juventude me convidou a pensar a questão da presença, cada vez mais frequente, de determinados tipos de manifestações artísticas na escola, e de que forma essas práticas culturais têm interferido na escola e na formação dos adolescentes e jovens.

Como um dos temas que mais me chamam a atenção na Educação é o aspecto da formação cultural, demos continuidade as reflexões iniciais e o projeto de pesquisa foi reelaborado com foco na análise de aspectos da presença dos saraus literários na escola e o seu papel na formação cultural e crítica dos professores e alunos, conforme já mencionado anteriormente.

Tanto a escola da sociedade moderna, como espaço institucional, quanto a educação escolar, que podemos descrever como um conjunto de processos e etapas de finalidades pedagógicas, representam a expressão mais complexa e elaborada de um espaço social. É nesse espaço, de universos culturais, próximos ou polarizados, que se dá, de forma sistemática, a formação cultural e pedagógica de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

A escola desde sempre teve que concorrer, no quesito formação cultural, com outras instâncias, como imprensa, rádio e televisão e, mais recentemente, com as mídias digitais. A escola, ainda que pareça um pouco pessimista afirmar, já não é entre nós e na sociedade a forma preponderante de formação cultural dos indivíduos, de transmissão de valores e costumes, explicação das coisas do mundo e de possibilidades de estreitamento de relações sociais e de afetos.

Sem dúvida, vivemos em um mundo repleto de estímulos, informações de todo tipo e de toda fonte, um tempo de imagens e relações elaboradas e mantidas, cada vez mais, em um universo digital. Esse fato tem aumentado a possibilidade de ter bem menos contato presencial entre as pessoas e grande parte da comunicação tem sido feita à distância.

Concorrendo com esse cenário, a escola tem realizado esforços na direção de acomodar tais mudanças dentro de seus muros, obtendo mais ou menos sucesso nisso. Também, a escola tem investido em novas formas de socialização e engajamento educativo. Por isso, tem aproveitado da boa recepção que tem algumas práticas cultuais típicas da juventude, como saraus e *slams*, atribuindo a elas um caráter pedagógico e educativo. Tais atividades, também reconhecidas como ferramentas metodológicas, possuem grande potencial de engajamento dos alunos devido ao fato de proporcionarem sentimento de pertencimento e protagonismo social. Essas práticas têm demonstrado que podem ser uma interessante estratégia educacional para despertar ou expandir o interesse dos alunos pela aprendizagem e pela escola.

Justificativa

De posse desse quadro, algumas práticas culturais têm possibilitado novas formas de interação social, criação imaginativa e formação cultural. Na década de 1990 e nas primeiras do ano 2000 viu-se um *boom* de uma nova forma de encontro de pessoas, cujo elemento comum a elas era o gosto pela poesia, pela literatura, de expressar-se por meio de manifestações artístico-literárias performáticas. Essa prática cultural, muito difundida nas regiões periféricas das grandes cidades desenvolvidas, resgatou um certo tipo de encontro cultural existente já a alguns séculos. O sarau literário.

O sarau sempre representou um modelo de encontro social complexo e elaborado de um espaço cultural. Nele encontramos universos performáticos diversos a partir da experiência da arte, especialmente por meio da poesia e da literatura, expressos pela linguagem oral.

Atualmente, assistimos com certo apreço a inserção dessa prática cultural nas escolas, compondo assim a educação escolar de adolescentes, jovens e adultos, que desempenham diversas funções nesse contexto, dentre elas, a condução da experiência de aprendizagem e socialização dos estudantes a partir do sentimento de pertencimento e atitudes de engajamento pela literatura poética. Porém, por ser o sarau pertencente a um conjunto de práticas culturais comumente realizadas em contexto não escolares, sua inserção e constância na escola tende a disputar espaço com as demais práticas pedagógicas, já consolidadas nos processos e etapas de escolarização.

O sarau, mesmo constando nos documentos curriculares, ainda é, na escola, uma atividade de características *extraclasse*.

Nesse processo vemos, por vezes, o sarau tomando diversas facetas, de acordo com o objetivo de sua realização. Assim, a prática cultural tem sido utilizada como metodologia pedagógica para o trato de temas e questões acerca da identidade (PESSOA; TEIXEIRA; MUNIZ, 2019; BEZERRA; GOMES, 2019), empreendedorismo cultural (CAMPOS, 2016), letramento literário (TENNINA; PINHEIRO; SOUZA, 2021), prática política (SILVA; RADIC; SILVA, FONSECA, 2017), leitura (VIEIRA, 2016), pedagogia dos saraus (SOUSA, 2021), cidadania (BRITO; BRITO; RIBEIRO, 2018), para mencionar alguns.

O que se propõe neste estudo, a priori, é fazer questionamentos que busquem identificar como a presença dos saraus na escola tem sido percebida pelos professores, examinar suas expectativas referente a esse fato e conhecer sua relação com a prática cultural em contextos não escolares.

A depender dos objetivos da realização de um sarau, encontramos qualificações diversas, tais como, sarau literário, sarau poético, sarau teatral, sarau musical, sarau empresarial, sarau político e outros. Fato que se nota tem sido a prevalência e a preferência da escola pelo sarau literário, que tem a literatura como elemento artístico principal. A literatura tem encontrado nesse espaço um canal profícuo para o resgate de suas funções sociais na sociedade e na formação cultural dos estudantes.

Sem dúvida alguma, nessa prática cultural, as manifestações artístico-literárias lançam mão de uma interessante relação entre imagens, sons, formas icônicas de expressão por meios de vestimentas e acessórios culturalmente identificados. Tais elementos, entre outros, compõem as participações performáticas realizadas nesse espaço e realçam a função simbólica essencial

da literatura, ou seja, a necessária mediação entre o sujeito e o real, colocando em discreta situação a forma e a técnica da produção literária.

Assim, a experiência da literatura, poesia e arte, na medida em que é representação simbólica do mundo, nos saraus, é muito mais significação do que forma, desenho, estrutura. O sentido da mensagem é o que se torna preponderante.

Problematizando

Por acreditar na imprescindível relevância dos estudos e discussões acerca dos temas existenciais que tecem as relações entre indivíduo e sociedade, por acreditar na literatura como arte essencial para o desenvolvimento da expressão e da imaginação criadora e, ainda, por reconhecer a escola como instituição da sociedade moderna preocupada com certos aspectos culturais da formação do homem, sobretudo em nosso tempo, é que este estudo foi realizado.

Antes, porém, em consonância com o problema específico, faço algumas indagações mais amplas sobre o assunto:

a) se existe uma crise da cultura e/ou da formação cultural muito propiciada pela indústria cultural, em que medida tal crise atingiria os saraus literários e sua relação com a literatura no contexto escolar?
b) na escola, o sarau tende a disputar espaço não somente com outras práticas culturais como também com atividades pedagógicas já consolidadas na educação escolar, o que pode prejudicar seu potencial político e educativo na formação dos alunos, sendo delegado à essa manifestação um elemento de "perfumaria", termo de uso habitual no meio educacional para designar o elemento, quando presente na escola, com forte apelo de engajamento imediato e, ao mesmo tempo, ser dispensável. Como transpor esse possível papel de coadjuvante e de suporte para outros fins?
c) seria possível um maior equilíbrio no contexto escolar entre o contato com a literatura realizada por meio dos livros didáticos e nos saraus literários?
d) sendo o sarau um tipo de prática cultural que pode ser reproduzida, com elementos e condutas já circunscritas a priori, onde estaria o lugar do improviso, do novo, do surpreendente nessa prática?
e) seria válida a presença permanente dos saraus literários na escola, como prática cultural integrante do contexto escolar? Por que e em quais termos?
f) seria o sarau uma prática cultural capaz de levar os estudantes a construírem uma relação de pertencimento com a literatura e com a escola?

Tais indagações traduzem minhas iniciais preocupações acerca da presença dos saraus na escola. Defendo que a ideia de questionar e analisar seu papel frente a formação cultural e crítica de docentes e alunos, sobretudo na segunda etapa do ensino fundamental, na qual o ensino de literatura ainda se faz presente nos documentos curriculares de forma bastante tímida, tenha surgido não somente por ter contato com colegas de profissão que dedicam atenção a essa atividade dentro e fora da escola, mas também por ter percebido que a inserção dos saraus no contexto escolar, por vezes, expõe a apreensão que há entre a formação pedagógica e a formação cultural, nas instituições escolares.

Assim, venho constatando que docentes, coordenadores pedagógicos e gestores se mostram interessados pela realização dos saraus na escola, principalmente relacionadas às atividades de ensino de literatura, de expressão política e de socialização dos estudantes, contudo, a realização dessa atividade exige, em muitos casos, um esforço pessoal do docente, o que pode gerar ansiedade, mais trabalho e frustração.

A preferência por qualquer atividade educativa que possa possibilitar uma outra forma de ensinar literatura, sem ser aquela proposta pelo livro didático, é motivo de considerável esforço maior que o habitual por parte dos professores. Isso demanda ações que diferem dos protocolos cotidianos da escola. O professor precisa ter um pouco do espírito de um *outsider*.

Os docentes que se engajam nessa empreitada, em sua maioria, veem no sarau uma estratégia para tornar a sua disciplina e aulas mais atrativas, que entusiasmem os alunos e, estes, ao se sentirem mais animados e pertencentes, tornam-se mais receptivos em relação as propostas de ensino do professor, tendo em vista que sua cultura, suas preferencias artísticas seriam valorizadas na escola.

Creio necessário apresentar aqui, além de alguns trechos de estudos publicados que identificam o papel que os saraus têm desempenhado na formação escolar dos alunos, também uma história, em forma de poema, que narra a relação de um aluno com o sarau. O objetivo desses excertos neste momento é de circunscrever nosso objeto de estudo, bem como alguns aspectos de sua presença na educação escolar.

Iniciando pela história, ela se refere à obra *Menino moleque, poeta serelepe* (CIRÍACO, 2018), a qual apresenta, como personagem central, um garoto que tinha a escola como um local para o desenvolvimento da imaginação e para a expressão de sua identidade. O desenvolvimento da narrativa, porém, revela um espaço que não realizava tal expectativa. A partir desse enredo, a obra faz proposições e aponta a tensão entre o que a escola oferece e o

que realmente os alunos esperam dela. Por se tratar de um conteúdo significativo, e por ser relativamente curto, trazemos, a seguir, o texto na íntegra:

Menino moleque, poeta serelepe

Esta é a história do Lucas,
Um garoto serelepe,
Na escola, os professores
Vivem perguntando:

- Como faz para desligar?
-É muito danado esse moleque!
- Sentado, ele não fica.
- Gosta muito de pular.
- Quieto ele não para.
- Gosta muito de falar.
- Interrompe a toda hora.
- Desse jeito, não vai dar.

Lucas adora brincar com os colegas.
Seu momento mais feliz é a hora de cantar.
Sabe todas as dúvidas, gosta de falar alto,
E o que deixa as professoras mais bravas:
- Lucas, desse jeito você vai atrapalhar.

Lucas não liga, continua, dá risada
E ainda pergunta:
- Quando o show vai começar?
Tá faltando pedestal, tá faltando microfone.
Uma alfaia é bem legal.
Se tocar, não tem quem dorme.
Professora, faz um sarau?
Vou ser o primeiro a dar o meu nome!

Sarau para criança?
Onde é que já se viu!
O Lucas é lelé.
Só agora você descobriu?
Ele inventa cada coisa.
Que me deixa em encucada.

Me falaram que
ele é hiperativo.

Tem problema
esse menino.

Tá na hora de resolver
essa patuscada.

Lucas ficou muito triste
no dia que voltou levando um bilhete para casa:
- Eu não fiz nada, mamãe.

Eu não fiz nada papai.
Só quero voar fora da asa!

- É que eu canto e falo muito,
interrompo a toda hora.
Faço lição, mas quero sarau.
E ninguém entende a minha prosa.
A professora disse: “Menino, tome jeito.
Você tem que ter respeito!”
Quer falar com a senhora.

No outro dia apareceu
a família toda reunida.
O seu Carlos e a mamãe Clarice.
Lucas sua irmã Maria Luiza
carregavam umas sacolas,
muitos livros, um rádio em formato de bola
e uma alfaia que chamava muito atenção.
- Olá, tudo bem? A gente veio conversar.
Mas, antes, quero mostrar uma coisa
pras crianças no salão.

A direção achou estranho,
Melhor não contrariar.
Todos os amiguinhos, no chão sentadinhos,
uma grande roda a formar.
Microfone foi ao centro,
livros espalhados a contento,
e seu Carlos se pôs a falar:

- Hoje a gente vai fazer festa,
uma atividade cultural,
Uma bagunça organizada
que a gente chama de sarau.
Tem microfone, tem alfaia
tem colcha de retalhos e muita farra.
Quem quiser, é só chegar.
Aqui, o legal é ser sem-vergonha.
Não tem medo que se imponha,
todos podem participar!

Lucas ficou empolgado,
foi o primeiro a se inscrever.
Queria mostrar aos colegas
o que era para fazer.
Bateu forte na alfaia
e convocou a molecada
com um forte vozeirão:

Quero ver cantar bem forte,
sacudir do sul ao norte.
Meu trovão é meu refrão!

O que se viu a seguir foi bonito,
a criançada no agito.

Puseram-se todos a aplaudir e a cantar.
O menino bagunceiro
mostrou com o ritmo que era artista não arteiro,
e começou a entoar:

Pra onde eu vou?
Vou para o sarau.
Pra onde eu vou?
Vou para o sarau.
Pra onde eu vou?
Vou para o sarau.
Pra onde eu vou?
Vou pro sarau vai, vai.
Vai, sarau, vai, sarau.
Vai, sarau, vai, sarau.

Uma festa bem bonita
passou a se realizar.
Teve poema, teve cantiga,
não tinha criança
que não quisesse participar.
Teve aplauso, teve grito
muitos sorrisos bonitos
para todos encantar.

A Dudinha leu um poema;
o Henrique, uma canção.
Amandinha, a "Dona Aranha",
o Ygor, "Borboletão".
Apresentações das mais variadas,
uma mistura danada,
parecia um caldeirão!

Durou quase uma hora,
não tinha quem quisesse parar.
As crianças todas se apresentaram,
foram ao microfone falar.
Tanta alegria, tanta festa,
que até a dona Carmem soltou esta:
Quando é que vocês vão voltar?

Seu Carlos respondeu:
- A semente foi plantada,
basta a vocês regar.
Estas crianças são artistas
e precisam se expressar.
O sarau é bem bacana,
uma vez, toda semana,
dá para a gente organizar.

Lucas ficou muito feliz,
foi escolhido para ajudar
nas aulas e melhorou a atenção.
Os professores diziam: "Que educação!"
Com os colegas passou a ensaiar.

> O menino-problema,
> agora com os amiguinhos, entrava em cena
> apenas para cantar:
>
> Pra onde eu vou?
> Vou para o sarau.
> Pra onde eu vou?
> Vou para o sarau.
> Pra onde eu vou?
> Vou para o sarau.
> Pra onde eu vou?
> Vou pro sarau vai, vai.
> Vai, sarau, vai, sarau.
> Vai, sarau, vai, sarau.
> (CIRÍACO, 2018).

Um levantamento de teses, dissertações e artigos foi feito com o objetivo de compreender quais problematizações tais estudos vem desenvolvendo acerca do tema. Foram consultados os acervos da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES), das bibliotecas virtuais da Universidade de São Paulo (USP), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e, também, na plataforma Google Acadêmico.

A busca pelos estudos publicados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi a mais profícua. Foi possível identificar dez trabalhos sobre sarau na escola, cujo título continha o termo "sarau na escola". O levantamento considerou estudos realizados e publicados entre o período de 2015 a 2020. Uma observação se faz importante. Dentro do período estipulado as produções sobre o tema, de forma bem específica, mostraram um cenário bem reduzido de estudos.

Contudo, mesmo contando com um conjunto quantitativo reduzido de trabalhos, foi possível trazer alguns deles para termos como ponto de partida.

Iniciamos com o estudo *Sarau*: a arte como processo da construção identitária do adolescente (PESSOA; TEIXEIRA; MUNIZ, 2019), resultado de um trabalho desenvolvido numa sala de aula do 9º ano de uma escola de referência na cidade do Recife-PE, campo de prática da Faculdade Pernambucana de Saúde, que apresenta a relação entre sarau e a construção de identidade dos alunos adolescentes e, também, menciona a questão do ensino tradicional. Assim, Pessoa, Teixeira e Muniz (2019) afirmam sobre o sarau:

> [...] um ambiente onde a criatividade pudesse emergir como forma de expressão do ser, facilitando o crescimento do eu e favorecendo o processo de construção da identidade do adolescente. (PESSOA; TEIXEIRA; MUNIZ, 2019, p. 4066).

> O sarau se mostrou uma ferramenta efetiva, visto que cumpriu com maestria os objetivos traçados para o trabalho que foi o de proporcionar um ambiente de fala e de posicionamento no grupo, onde, na maioria das vezes, era impossibilitado dentro da sala de aula tradicional [...] (PESSOA; TEIXEIRA; MUNIZ, 2019, p. 4072).

Cerqueira (2020), em sua dissertação de mestrado, trata da contribuição do sarau para a leitura e escrita, sem deixar de destacar também a questão da identidade:

> [...] a prática de saraus propicia, não apenas contribuições para o comportamento dos alunos, mas também novos caminhos para os modos de ler e escrever dentro e fora do ambiente escolar, ao instaurar, por meio de sua prática, o espaço de voz para que todos, em sala de aula, possam falar, onde professor e aluno deixem aparecer suas identidades, seus pensamentos, construindo diálogos e debates por meio das práticas saraulescas (CERQUEIRA, 2020, p. 7).

Para Silva, Radic, Silva e Fonseca (2016):

> O sarau é local onde os cidadãos que querem conquistar direitos de participação ativa na política se descobrem. Os frequentadores consideram o local como lugar onde podem ser quem realmente são, lugar onde podem declamar suas próprias poesias e conhecer obras de autores famosos que não despertavam interesse até então, ou mesmo conhecer poesias dos outros indivíduos ali presentes. Sendo assim, o sarau se manifesta como um local capaz de estimular o contato entre os indivíduos e a arte. Através desse contato com a arte, em especial a leitura, esses indivíduos acabam se informando e criando posições políticas relativas ao seu tempo e aos problemas sociais enfrentados (SILVA; RADIC; SILVA; FONSECA, 2016, p. 165-166).

Já para Cerqueira (2020), o sarau tem papel importante para o currículo, na perspectiva decolonial:

> As metodologias aplicadas em uma sala nem sempre vão servir em outra, pois depende muito do perfil da turma. Então, o professor precisa, antes, conhecer, sondar possibilidades, experimentar e ir criando seu jeito de aplicar naquela sala, bem como verificar modificações temáticas que ocorrem com o tempo, e possibilidades múltiplas de construções e formatos poéticos. Pois, para essa *Pedagogização dos Saraus* ou *Saraulização das Escolas*, o que importa não é a aplicação do formato, mas a possibilidade de construir um modo de dessacralizar a literatura e descolonizar os formatos engessados do currículo escolar (CERQUEIRA, 2020, p. 154).

E ainda destaca:

> O sarau pode ser uma abertura maior para promover as discussões com temáticas polêmicas e que se tornam ambíguas na cabeça de alguns adolescentes, devido à pouca informação e à restrita possibilidade de debate social (CERQUEIRA, 2020, p. 154).

Ainda nesse sentido, afirma:

> O interesse dos estudantes por temáticas atuais e polêmicas tornam-se um atrativo, devido aos diversos meios de comunicação que alargam essa possibilidade de discussão. Um debate que se volte, cada vez mais, para a realidade tem sido a meta até nas diferentes mídias. Temas como representatividade, racismo, homofobia, feminicídio, aborto, gordofobia, machismo, depressão, autismo, tráfico de drogas, democracia, censura e outros estão nos centros temáticos de séries, novelas, filmes, músicas, livros, romances, e a literatura contemporânea cada vez mais insere essas questões na construção de suas narrativas (CERQUEIRA, 2020, p. 154).

Além dos estudos terem apontado algumas finalidades e aspectos da presença do sarau na escola, pudemos notar que ainda há lacunas e questionamentos a serem feitos sobre o tema.

Diante desses elementos, elaboramos a seguinte questão de pesquisa: os professores se defrontam com um dilema: como de fato transformar a escola em democrática, considerando sua percepção sobre a prática do sarau na escola?

Objetivos

O objetivo principal da pesquisa é examinar aspectos da presença das manifestações artístico-literárias na escola, especificamente, os saraus, tendo como objetivos específicos:

a) analisar, por meio da percepção dos docentes e do exame de documentos de diretrizes curriculares, qual o papel do sarau na formação cultural e crítica dos professores e dos alunos;

b) constituir um panorama acerca das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo que realizam ou realizaram saraus e divulgaram em suas redes sociais;

c) identificar aspectos da experiência com a arte, a literatura e os saraus na trajetória docente dos entrevistados e;

d) examinar como os professores percebem a relação entre literatura, formação cultural e saraus.

Hipótese

Na visão dos professores entrevistados para esta investigação, que corrobora o prescrito nas diretrizes curriculares oficiais, o sarau literário na escola tende a desempenhar papéis distintos em relação à formação dos alunos:

a) no que se refere aos conteúdos escolares, como o ensino de literatura e o desenvolvimento de práticas de linguagem, fora do âmbito do livro didático, os saraus têm uma função libertadora no que se refere a literatura, privilegiando um tipo de experiência performática com a poesia, em detrimento da prevalência das análises técnicas geralmente estabelecidas em exercícios escritos;
b) numa perspectiva filosófica, contribui para a elevação do nível cultural do aluno, diminuindo a ausência de práticas de leitura e reflexão e, consequentemente, elevando a capacidade para o pensar e refletir;
c) constitui um espaço social no qual os alunos desenvolvam a sensibilidade para apreciar e fruir textos literários poéticos de estilos e gostos diferentes do seu, bem como entrar em contato com outras formas de estar no mundo, compreender e representar aspectos da sociedade;
d) em função de sua característica lúdica e potência para mobilizar e agregar pessoas, é utilizado, juntamente com outras práticas, como atividade exterior a sala de aula, formando o conjunto de atividades que ocorrem eventualmente ao longo do calendário escolar, como festas e outros eventos de maior socialização da comunidade escolar;

Partindo da análise de alguns dados constantes nas citações anteriormente destacadas e considerando também as preliminares das entrevistas realizadas com docentes que lecionam para estudantes do Ensino Fundamental II, na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo, além de documentos curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental II, principalmente, as disciplinas de Língua Portuguesa e Artes, e do Currículo da Cidade de São Paulo, nas mesmas áreas, verifiquei a existência de pontos fundamentais que possibilitaram delinear este trabalho, a saber:

a) apoio teórico (teoria crítica da sociedade)

Apresenta alguns fundamentos teóricos que, de certa forma, constituem as reflexões e embasam a análise dos dados a serem apresentados nos capítulos subsequentes. Nesse primeiro momento, trataremos de elucidar aspectos referentes aos temas, a função social da literatura, o ensino de literatura na escola, formação cultural e crítica.

b) *a Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo*

Os saraus, como práticas de linguagem para o ensino de Língua Portuguesa, se fazem essencialmente com pré-adolescentes, adolescentes e jovens, segundo indicado na BNCC. A realização deve se dar com estudantes do 6º ao 9º ano;

c) *o sarau literário visto como realidade na escola: a formação cultural e crítica dos docentes e alunos*

Qual o papel da arte, da poesia, literatura e sarau na formação cultural e crítica dos professores? O papel da literatura e das manifestações artístico-literárias na formação doa alunos. Como tem se caracterizado a realização de saraus na escola? Que problemas e aspectos positivos apresenta, segundo o que expressam os professores? Como tem se dado a interação dessas práticas culturais com outras atividades da escola? Como elas têm contribuído para a formação de docentes e discentes e em quais termos?

A pesquisa procura retomar conclusões anteriores e propor outras, inferidas ou constatadas a partir das relações estabelecidas com base nas análises das entrevistas obtidas com os docentes, buscando formular reflexões que possam vir a contribuir para o conhecimento do objeto de estudo.

Essa tese é composta por três capítulos.

No capítulo I, intitulado "Função social da escola", apresentamos alguns elementos teóricos que nos possibilitam pensar acerca da escola e do acesso à cultura. Dessa forma, essa etapa alicerça a reflexão que desenvolvemos considerando a formação cultural como uma dimensão importante da função social da escola. Com esse objetivo, trazemos relevantes contribuições do estudo do filósofo Theodor Adorno.

No segundo capítulo, trazemos como referencial teórico principal estudos de Herbert Marcuse que dedicou parte de sua obra a questão da experiência com arte e como sua instrumentalização se realiza na sociedade. Tais estudos dão suporte para a análise dos documentos e diretrizes curriculares, Base Nacional Comum Curricular e alguns exemplares do Currículo da Cidade de São Paulo. O recorte para a análise do conteúdo trazido pelos documentos oficiais foi direcionado para a formação cultural dos adolescentes, naquilo que considera o contato e a experiência com a arte, a literatura e os saraus.

Por fim, no capítulo "O sarau literário como realidade na escola: a formação cultural e crítica dos alunos", sendo o terceiro antes da conclusão, apresentamos as fontes, ou seja, a

transcrição de trechos das entrevistas realizadas com quatro docentes, bem como suas análises. E, também, o detalhamento das etapas do procedimento metodológico adotado.

Segue ainda um Apêndice, contendo o questionário de entrevista aplicado aos professores, as devidas declarações e demais documentos relacionados aos trâmites exigidos para garantia dos aspectos éticos em pesquisa.

CAPÍTULO 1 – FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

1.1 Função social da escola que vise a promoção do acesso à cultura

> A educação não é necessariamente um fator de emancipação.
> (MAAR, 1995, p. 11).

Se a educação não é necessariamente um fator de emancipação, o que ela é, então? Se tomarmos de antemão o possível pessimismo de Theodor Adorno referente a sua particular constatação diante da educação, quais fatores poderiam ser os desencadeadores da conversão de uma educação fechada em seu condicionamento social para uma outra educação, realizada em termos de uma experiência formativa capaz de tornar o indivíduo autônomo?

Esta primeira parte do capítulo tem como objetivo apresentar algumas contribuições do filósofo Theodor Adorno, um dos autores mais expressivos da teoria crítica da sociedade, o que faremos a fim de pensar a relação entre formação cultural e educação com vista à resistência e à autonomia na sociedade moderna. Para isso, foram estudados os seguintes textos do autor: "A filosofia e os professores", de 1962, e "Educação - para quê?", de 1967. Com a finalidade de introduzir alguns aspectos bastante relevantes acerca das principais ideias do autor, apresentaremos, antes de tratar propriamente dos textos, a intepretação teórica e reflexiva que o professor, pesquisador e tradutor Wolfgang Leo Maar faz dos estudos de Adorno no texto introdutório da obra *Educação e emancipação* (ADORNO, 1995d).

Uma das premissas básicas presentes nos estudos acadêmicos publicados acerca das potencialidades e da importância de se realizar saraus nas escolas, bem como a justificativa para a sua inserção nos documentos curriculares, é a ideia de que essa atividade teria capacidade de promover a formação cultural e crítica, desencadeando posturas reflexivas e autônomas nos alunos. Dessa forma, tal prática cultural, alocada em novos arranjos didáticos e pedagógicos, reafirmaria a ideia de que a escola é o lugar privilegiado para a promoção da diversidade cultural e das transformações sociais, fomentando a busca de condições de vida mais igualitárias e qualitativas para todos.

No entanto, ao invés de promover, em uma mesma experiência formativa, as dimensões pedagógica e cultural, tem-se uma adequação prática de ambas em posições polares: a primeira restringe-se ao ensino formal, em classe, e, a segunda, um tipo de atividade que fica restrita ao não formal, ao extraclasse. Assim, tem-se a defesa de um modelo particular de formação cultural, que é padronizado e legitimado a partir da função social da escola, a qual,

por sua vez, está condicionada de modo fundante às determinações sociais que se impõem e que pesam sobre ela.

Comecemos pela definição do termo *formação*, indicada no *Dicionário de Filosofia*, de Nicola Abbagnano (2012):

> Formação, no sentido específico que esta palavra assume em filosofia e pedagogia, em relação com o termo alemão correspondente, indica o processo de educação ou de civilização, que se expressa nas duas significações de *cultura*, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos (ABBAGNANO, 2012, p. 545).

Na obra de Adorno, os termos formação (*Bildung)* e semiformacão (*Halbbildung*) são fundamentais, tanto nas suas reflexões ligadas à crítica da sociedade, como naquelas que dizem respeito a como se dá, para ele, a formação do indivíduo. Adorno trata da relação entre educação e emancipação, abordando, também, a experiência formativa, em diferentes contribuições presentes na obra *Educação e emancipação* (ADORNO, 1995d), que reúne textos originalmente formulados como palestras e entrevistas radiofônicas, os quais foram reunidos e publicados, inicialmente, em 1971. Embora sejam várias as problematizações trazidas, a crítica que perpassa esses registros tem como objetivo, de modo central, o "ofício de desencantamento".

No texto introdutório, intitulado "À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa", e redigido por Wolfgang Leo Maar, o autor inicia com a provocação que utilizamos, também, como epígrafe desta seção:

> A educação não é necessariamente um fator de emancipação. Numa época em que educação, ciência e tecnologia se apresentam — agora "globalmente", conforme a moda em voga — como passaportes para um mundo "moderno" conforme os ideais de humanização, estas considerações de Theodor W Adorno podem soar como um melancólico desânimo (MAAR, 1995, p. 11).

Esse início provocativo toma o leitor pelo fato de que muitas pessoas do campo da educação e, também, de fora dele, equiparam, de maneira ingênua, educação e processo emancipatório. Essa constatação comum faz com que se perca de vista, cada vez mais, a relação desses elementos com a sociedade capitalista. Isso ocorre mesmo em momentos quando se tenta explicar, defender e/ou reformar seus aspectos, características e modelos, uma vez que essas tentativas de reformulação conceitual são feitas de forma isolada do sistema produtivo, procedimentos que se revelam infrutíferos porque, nas palavras de Maar: "quanto mais a educação procura se fechar ao seu condicionamento social, tanto mais ela se converte em mera presa da situação social existente" (MAAR, 1995, p. 11).

Nesse sentido, é exatamente pela existência e ocorrência dessa contradição que Leo Maar (1995) resgata, do pensamento de Adorno, a relação que ele faz com a barbárie.

> O desenvolvimento da sociedade a partir da Ilustração, em que cabe importante papel à educação e formação cultural, conduziu inexoravelmente à barbárie. Ou, para dizer o mesmo pelo reverso: o próprio processo que impõe a barbárie aos homens ao mesmo tempo constitui a base de sua sobrevivência (MAAR, 1995, p. 11-12).

Nesses termos é que emerge a percepção de que a educação está numa encruzilhada. Com isso, se impõe, ao mesmo tempo, o questionamento: se ela não é necessariamente um fator de emancipação, como poderia tornar a ser? Nesse ponto, ao refletir a respeito da função da teoria crítica, o autor propõe que ela seria, justamente, a de "analisar a formação social em que isto se dá, revelando as raízes deste movimento — que não são acidentais — e descobrindo as condições para interferir em seu rumo". Também para ele: "O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir" (MAAR, 1995, p. 12).

Ainda de acordo com Maar, para que a análise e a crítica da formação social na sociedade capitalista sejam realizadas com seriedade e êxito, em primeiro lugar, deve haver "dedicação e abertura total frente ao objeto, frente à coisa — assim poderíamos resumir a atitude de Adorno (MAAR, 1995, p. 12). Num segundo momento, deve-se ter claro que, em relação ao objeto de análise, "uma das dimensões fundamentais da experiência formativa se refere ao compromisso inegociável que cabe ao indivíduo", postura que significaria "abrir-se à experiência do objeto focalizado, experimentá-lo para tornar-se por esta via experiente e, por isso, autônomo" (MAAR, 1995, p. 13).

Maar (1995, p. 15) lembra também que, segundo Adorno, o problema central em relação à disjunção representada pelo fato de termos, de um lado, desenvolvimento científico e, de outro lado, miséria está no "confronto com as formas sociais que se sobrepõem às soluções racionais". Esse aspecto, quando negligenciado, torna o objeto nebuloso, o que tende a impedir a experiência formativa. E essa dificuldade não se refere somente aos aspectos ligados ao desenvolvimento científico, mas o autor nos chama a atenção também para a constatação de que, assim, como ele "não conduz necessariamente à emancipação, por encontrar-se vinculado a uma determinada formação social, também acontece o desenvolvimento no plano educacional" (MAAR, 1995, p. 15).

Como conclusão, se não mantivermos a atenção e a crítica em relação à formação cultural, ela, sendo um "caminho tradicional para a autonomia", também "pode conduzir ao contrário da emancipação, à barbárie" (MAAR, 1995, p. 15), posto que "a crise da formação é a expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna (MAAR, 1995, p. 16).

Nesse sentido, o autor salienta, ainda, que "a consciência seria apreendida como sendo experiência objetiva na interação social e na relação com a natureza, ou seja, no âmbito do trabalho social" (MAAR, 1995, p. 16). Isso, de maneira mais ampla, destaca o papel do trabalho social na formação e, em consequência, deve-se considerar que "cultura e formação (cultural), educação e ética, subjetividade e consciência articulam-se ao plano do trabalho (MAAR, 1995, p. 17).

Contudo, Maar (1995) resgata a reflexão de que, apesar do papel do trabalho social ser incontestável na sua relação com a formação, "muito cedo ficaria claro que [...] o que se observava era a universalização da forma social do trabalho alienado, deformador (MAAR, 1995, p. 17). Isso significa, também nas palavras dele, que "a experiência formativa pelo trabalho social acompanha o desenvolvimento do processo de trabalho e tudo o que isto representa em termos de transformações culturais, científicas, tecnológicas etc." (MAAR, 1995, p. 17). Posto isto, e elevando ainda mais as reflexões e análises de Theodor Adorno, inclusive acerca da problemática do conceito hegeliano de "trabalho forma", Maar conclui que:

> A crise do processo formativo e educacional [...] é uma conclusão inevitável da dinâmica atual do processo produtivo. A dissolução da formação como experiência formativa redunda no império do que se encontra formado, na dominação do existente (MAAR, 1995, p. 19).

Nesse sentido, a formação, assim como a educação, não deve se refugiar no "encantamento" da ideia de educação ou em uma concepção de que a formação, por si só, é emancipadora. Pelo contrário, conforme afirma Leo Maar (1995, p. 19):

> A formação que por fim conduziria à autonomia dos homens precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza. O poder das relações sociais é decisivo, sofrendo ainda os efeitos das pulsões instintivas: para os frankfurtianos, Marx e Freud desvendaram os determinantes da limitação do esclarecimento, da experiência do insucesso da humanização do mundo, da generalização da alienação e da dissolução da experiência formativa. As relações sociais não afetam somente as condições da produção econômica e material, mas também interagem no plano da "subjetividade", onde originam relações de dominação.

Quanto às "relações de dominação", o autor destaca um dos exemplos mais bárbaros da história da sociedade moderna, ao mencionar que "a manipulação das massas no nazifascismo e a expansão das sociedades consumistas seriam exemplos concretos dessas formas de dominação" (MAAR, 1995, p. 19). Assim como no campo das relações sociais, no que se refere à dominação, no plano da subjetividade também há elementos a se considerar quando se trata das limitações do esclarecimento. Esse aspecto foi identificado por Adorno,

juntamente com Max Horkheimer, ao tratar do conceito de "dialética do esclarecimento", expressão que também é o título de uma de suas obras e que indica, na leitura de Maar (1995, p. 20), a "subjetividade ameaçada, a 'semiformação'" e, além disso, "as forças anônimas que ameaçam a subjetividade, a 'indústria cultural'".

Com respeito à indústria cultural, cabe notar que ela tem papel decisivo na "semiformação" dos indivíduos, isso porque, de acordo com Maar (1995, p. 20), ela "expressa a forma repressiva da formação da identidade da subjetividade social contemporânea". Tal abordagem é explicada considerando que:

> Em primeiro lugar, há uma transformação básica na chamada superestrutura, confundindo-se os planos da economia e da cultura. A indústria cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula nos bens culturais enquanto se convertem estritamente em mercadorias; a própria organização da cultura, portanto, é manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, à situação vigente (MAAR, 1995, p. 21).

O autor segue na explicação destacando que, além disso:

> [...] ocorre uma interferência na apreensão da sociedade pelos seus "sujeitos" pelo mecanismo da "semiformação": seja com conteúdos irracionais, seja com conteúdos conformistas. Em ambos os casos se mobilizam traços autoritários da personalidade, conforme os estudos sobre "A personalidade autoritária", desenvolvidos pelos frankfurtianos nos EUA (MAAR, 1995, p. 21).

Nos dois casos apresentados por Maar, cada situação atende à seguinte exigência, a saber: "no primeiro caso, para apelos contra a razão e a vida intelectual e cultural; e no outro caso, favorecendo a fraqueza do eu, estimulando o comportamento de assimilação e adaptação das massas, canalizando os interesses ao existente" (MAAR, 1995, p. 21).

Como indicado, é interessante notar o papel indiscutível que a indústria cultural exerce sobre as pessoas, principalmente no que diz respeito à realização de desejos e satisfações imediatas, ou seja, como formula o autor, "os bens da indústria cultural efetivamente produzem satisfação de interesses objetivos, assim como as mercadorias da sociedade consumista do capitalismo tardio têm valor de uso (MAAR, 1995, p. 21).

Segundo o que acertadamente propõe Adorno, o autor destaca também que "a indústria cultural reflete a irracionalidade objetiva da sociedade capitalista tardia, como racionalidade da manipulação das massas" (MAAR,1995, p. 21). Conforme nos leva a crer, um dos argumentos centrais para isso seria o de que:

> A indústria cultural obscurece por razões objetivas, aparecendo como uma função pública da apropriação privada do trabalho social. Na continuidade de seu próprio desenvolvimento, o esclarecimento se inverte em obscurantismo e ocultamente. Para Adorno, a indústria cultural corresponde à continuidade

> histórica de condições sociais objetivas que formam a antecâmara de Auschwitz, a racionalização da linha de produção industrial — seja fordista, seja flexível — do terror e da morte (MAAR, 1995, p. 21-22).

Tratando-se de uma outra possibilidade de experiência formativa, contrária à deformação do espírito e a favor da autonomia e emancipação dos indivíduos, tal alternativa exigiria uma outra postura diante das questões objetivas de formação:

> A exemplaridade da experiência formativa prejudicada tornaria a educação contra a barbárie de Auschwitz em educação com sentido emancipatório. Vincular a educação a um tal sentido ético não passa pelos bons conselhos ou pelo aperfeiçoamento moral, mas implica a necessidade de intervenções objetivas, materiais, no nível das condições sociais e psicológicas em que se embala Auschwitz (MAAR, 1995, p. 22).

Para recuperar sua posição inicial, e não esquecendo que a "indústria cultural" e seus produtos são transformados em mercadorias, Maar (1995) reforça que:

> O esclarecimento como consciência de si, como autoconscientização, já vimos anteriormente, é condicionado culturalmente e, nos termos da indústria cultural, limita-se a uma "semiformação", a uma falsa experiência restrita ao caráter afirmativo, ao que resulta da satisfação provocada pelo consumo dos bens culturais. Esta é uma satisfação real, ela corresponde a interesses objetivos, representa uma determinada satisfação concreta dos sentidos. Mas é uma satisfação que trava as possibilidades da experiência formativa, provoca uma regressão de sentidos (MAAR, 1995, p. 23).

Como prova disso, o autor argumenta que:

> a "indústria cultural" é um conceito político e ético materialmente embasado no processo produtivo. Do mesmo modo, o conceito de "semiformação" constitui a base social de uma estrutura de dominação, e não representa o resultado de um processo de manipulação e dominação políticas (MAAR, 1995, p. 23).

Nesse escopo, Maar explica que a formação, ou melhor, a experiência (*Erfahrung*, no termo original em alemão presente no texto), é fundamental para a tomada de consciência:

> A experiência é um processo auto-reflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua "objetividade". Neste sentido, a experiência seria dialética, basicamente um processo de mediação. Pela via dessa mediação, destaquem-se então dois momentos do processo vinculados ao conteúdo de verdade da experiência, isto é, referentes à experiência formativa num sentido emancipatório (MAAR, 1995, p. 24).

Com respeito aos dois momentos mencionados, Adorno os identifica como necessários para que a experiência formativa se realize de forma satisfatória, a fim de atingir seu propósito. Leo Maar (1995) descreve ambos da seguinte forma:

> Por um lado, o momento materialista da experiência como disponibilidade ao contato com o objeto, como abertura ao empirismo. Nesta medida, Adorno desenvolveria o processo de mimese como caracterização da arte fora dos parâmetros da indústria cultural. Por outro lado, o momento histórico: a

> experiência dialética no sentido de "tornar-se experiente", isto é, aprender pela via mediada da elaboração do processo formativo, assumindo-se a relevância tanto dos resultados quanto do próprio processo (MAAR, 1995, p. 24).

Em consequência, como explica Maar (1995), esse afastamento da indústria cultural, em favor de um movimento para "tornar-se experiente" na disponibilidade com o objeto, traria uma outra síntese, distinta da que é oferecida pela indústria cultural. A síntese da indústria cultural é a seguinte:

> A indústria cultural impõe uma síntese pelo mercado, cria um sujeito social identificado a uma subjetividade socializada de modo heterônomo, que rompe a continuidade do processo formativo de um modo fortuito. Os bens culturais que alimentam as massas tornam dominante o momento de adaptação, enquandrando-se numa sociedade adaptada, e rompem a memória do que seria autônomo (MAAR, 1995, p. 24-25).

Esse enquadramento traz um malefício para a autonomia do indivíduo, já tão fragilizada pela imposição persistente da indústria cultural. O consumo dos bens culturais e as representações que estes impetram fazem com que as pessoas percam consubstancialmente "a capacidade de se relacionar com o outro, com algo efetivamente exterior, permanecendo apenas a capacidade de se referir à representação que eles próprios fazem desse outro externo". Nesse sentido, afirma igualmente o autor, "a formação seria anulada pela integração, por ser imediatamente controlada" (MAAR, 1995, p. 26). E, diante dessa realidade, em termos gerais, "a crítica imanente está impossibilitada" (MAAR, 1995, p. 27).

Dessa forma, no que se refere às limitações das condições para a formação, no âmbito de uma sociedade pautada pela indústria cultural, Adorno, em suas análises e pela experiência formativa com o objeto revelou, segundo Maar:

> A inviabilidade tendencial da formação pela socialização da semiformação; as dificuldades da formação da subjetividade autônoma pela via da educação e da cultura nos parâmetros da sociedade burguesa, sem o apoio de uma crítica objetiva da própria formação social. (MAAR, 1995, p. 27).

Também para o autor, em linha com Adorno, "não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização". Sob esse aspecto, "a educação crítica é tendencialmente subversiva" e, em consequência disso, e diante dos aspectos analisados na sociedade capitalista, "é preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado" (MAAR, 1995, p. 27). Dessa forma, à medida que se rompe com o que está posto na questão da semiformação, a experiência formativa, como conclui Maar (1995), tomaria um lugar indiscutível nesse processo emancipatório:

> A recuperação da experiência formativa permitiria reconstruir um padrão para o que seria efetivamente "racional", sem o déficit emancipatório que a racionalidade instrumental impõe. Esta não seria simplesmente uma necessidade "intelectual", ou "cultural", mas corresponde a uma necessidade material, já que tem a ver com os rumos da barbarização que inexoravelmente progride na sociedade vigente. É uma questão de sobrevivência (MAAR, 1995, p. 27).

Os malefícios causados à humanidade e à sociedade pela semiformação, alternativa sustentada e mantida progressivamente pelas mercadorias da indústria cultural e da formação pelo trabalho alienado, são amplamente conhecidos. Frente a isso é que Maar afirma: "no capitalismo tardio, a preservação das condições objetivas da experiência formativa no contato com o outro e na abertura à história — ao modo de um trabalho social alternativo — é a única possibilidade de evitar a repetição de Auschwitz" (MAAR,1995, p. 28).

Adorno, segundo o autor, em um irreparável esforço intelectual em seu tempo, mostra-nos o quão é urgente retomar uma postura crítica diante do modo como a sociedade se organiza. Ainda que haja mais e mais incentivos a essa persistência para a regressão da consciência, a experiência formativa proposta e explicada pode ser uma alternativa promissora diante de um cenário tão catastrófico.

1.2 A noção de formação cultural – contribuições de Theodor Adorno

A questão da semiformação também afeta diretamente os professores. São estes os que tratarão da formação de estudantes desde a infância até a fase adulta. Na palestra proferida por Theodor Adorno, em 1962, intitulada "A filosofia e os professores", o filósofo aborda uma série de aspectos a partir da situação que observa na aplicação de uma prova de filosofia, proposta, em um concurso, para os candidatos à docência em ciências em escolas superiores na Alemanha. Nessa oportunidade, realiza a crítica de como apreende, nesse contexto, a formação cultural de futuros professores. Tal abordagem é justificada, da seguinte forma, pelo autor:

> Creio que consigo sentir o mal-estar dos mesmos [os examinandos] em relação à prova; alguns duvidam de seu sentido. Penso na necessidade de falar acerca do assunto porque o resultado da prova depende ele próprio muitas vezes das situações com que me deparei e, de que nem sempre o candidato tem consciência (ADORNO, 1995a, p. 51).

Na sequência de sua fala, Adorno (1995a) elucida alguns aspectos referentes à dimensão que se avalia na prova. O dilema, em parte prático, é resolvido considerando mais as imposições sociais do que, de fato, o que o próprio exame propõe em suas normas e letras. Esse parece ser, conforme apontado pelo filósofo, um outro aspecto importante:

> Com frequência temos a impressão de precisar aprovar este ou aquele, porque ele respondeu de uma maneira mais ou menos correta à maioria das questões concretas ou passíveis de controle. Mas esta decisão, por mais agradável que seja para o indivíduo, não é inteiramente satisfatória. Se avaliássemos rigorosamente conforme o sentido e não conforme a letra do disposto no exame, tais candidatos deveriam ser avaliados negativamente, sobretudo pensando naquela juventude que lhes será confiada enquanto futuros professores, e com que me identifico plenamente, pois me considero suficientemente jovem para isto. A mera falta de professores não deveria favorecer aqueles que pela sua própria formação provavelmente acabarão prejudicando a própria demanda de docentes (ADORNO, 1995a, p. 52).

Em relação a isso, faz o seguinte complemento:

> [...] a prova geral, na medida em que isto é possível para um exame, pretende avaliar se os candidatos conseguem ir além do seu aprendizado profissional estrito, na medida em que desenvolvem uma reflexão acerca de sua profissão, ou seja, pensam acerca do que fazem, e também refletem acerca de si mesmos (ADORNO, 1995a, p. 54).

Nesse sentido, a crítica que se faz é a de que o exame, ou melhor, o seu sentido, é muito mais abrangente no que se refere à formação dos professores, ou seja, nas palavras de Adorno:

> O que se pretende avaliar neste exame é se aqueles que terão uma pesada responsabilidade quanto ao desenvolvimento real e intelectual da Alemanha, enquanto professores em escolas superiores, são intelectuais ou meros profissionais, como já dizia Ibsen há oitenta anos. Que o termo "intelectuais" tenha sido difamado a partir dos nazistas, parece-me um motivo a mais para assumi-lo positivamente: um primeiro passo da conscientização de si mesmo é não assumir a estupidez como integridade moral superior; não difamar o esclarecimento, mas resistir sempre em face da perseguição aos intelectuais, seja qual for a forma em que esta se disfarça (ADORNO, 1995a, p. 54).

O autor também faz uma defesa do resgate da posição e atuação dos intelectuais e complementa a questão elucidando como compreende a relação destes com o meio social. Dessa forma, enfatiza que, "se alguém é ou não é um intelectual, esta conclusão se manifesta sobretudo na relação com seu próprio trabalho e com o todo social" (ADORNO, 1995a, p. 54-55). E, ao se voltar à filosofia, faz a defesa de que: "ela pode ser lida como sendo o potencial de resistência por meio do próprio pensamento que o indivíduo opõe à apropriação parva de conhecimentos, inclusive as chamadas filosofias profissionais (p. 56).

Em sua exposição, Adorno (1995a) também observou que a filosofia foi separada do conjunto de outras áreas do conhecimento e que, ao ser inserida como prerrogativa em determinados processos de formação, ela acaba por ocupar um lugar não prioritário. Diante desse fato, o filósofo faz um alerta, o de que "a reunificação do que se encontra separado não pode ser esperada a partir de um toque de mágica" e, da mesma forma, "também o ofício filosófico deveria se precaver frente a essa ilusão (ADORNO, 1995a, p. 56).

Tal situação fica bastante clara e de fácil constatação quando, mais adiante, Adorno (1995a) assevera que: “com frequência ouvimos a queixa de que a filosofia sobrecarrega os futuros professores com uma disciplina a mais, e ainda por cima uma disciplina com que a maioria não mantém vínculos”. Ao que ele contrapõe: “Sou obrigado a devolver a provocação: muitas vezes não somos nós, mas os próprios candidatos os responsáveis pela transformação do exame numa avaliação profissional específica” (ADORNO, 1995a, p. 58).

Em seguida, em meio a uma longa consideração que desenvolve a respeito das preferências e resistências em relação ao aprofundamento no estudo de temas ou de autores da filosofia, feitas por candidatos aos exames de que trata, Adorno afirma, a partir de diálogos com diferentes examinandos, que essa experiência evidencia uma falta de aptidão daqueles futuros professores ao “comportamento livre e autônomo em relação a qualquer assunto”, o que, em suas palavras, é incoerente com “‘a verdadeira formação do espírito’, o objetivo das escolas superiores” (ADORNO, 1995a, p. 60), ou seja, é contraditório com o que justificaria a própria avaliação.

Nessa linha, como forma de concluir a reflexão que fizera anteriormente, a respeito da reclamação de que filosofia seria “uma disciplina a mais”, Adorno arremata, contra-argumentando que: “aqueles que ficam indignados com a sugestão da disciplina filosofia são precisamente os mesmos para quem a filosofia é nada além de uma disciplina” (ADORNO, 1995a, p. 60).

Em seguida, Adorno (1995a) relata a dificuldade de alguns examinandos de, em exames orais, formularem considerações a respeito de seus filosóficos escolhidos que fossem além dos conhecimentos básicos esperados a respeito deles. Em um desses casos, diz ter recebido, como resposta a um questionamento, ao invés de uma elaboração mais bem formulada e original do candidato, o que lhe pareceu uma mera “frase de efeito”. Adorno utiliza, então, o exemplo desse evento para refletir a respeito da crença no que ele chama de “palavras de prestígio” e de “repertório do jargão da autenticidade”.

Nesse sentido, ampliando o significado do fato ocorrido, declara que “onde falta a reflexão do próprio objeto, onde falta o discernimento intelectual da ciência, instala-se em seu lugar a frase ideológica” (ADORNO, 1995a, p. 62) e, acusando, nessa forma de proceder, também a existência de um olhar estereotipado sobre o mundo, o autor evidencia indícios de um comportamento totalitário, o que expõe nos seguintes termos: “nesta aliança entre a ausência pura e simples de reflexão intelectual e o estereótipo da visão de mundo oficialista delineia-se uma conformação dotada de afinidades totalitárias” (ADORNO, 1995a, p. 62).

Na sequência, mantendo a linha reflexiva que vem desenvolvendo, o autor alia às suas considerações o problema a respeito de qual seria uma formação cultural mais apropriada para futuros professores, mostrando que isso se apresenta como algo fundamental para a não repetição e/ou propagação de ideologias devastadoras. Nesse sentido, no trecho a seguir, Adorno aponta a necessidade de superar a crença no que chama de "determinadas conformações formais de pensamento":

> Hoje em dia o nazismo sobrevive menos por alguns ainda acreditarem em suas doutrinas — e é discutível inclusive a própria amplitude em que tal crença ocorreu no passado — mas principalmente em determinadas conformações formais do pensamento. Entre estas enumeram-se a disposição a se adaptar ao vigente, uma divisão com valorização distinta entre massa e lideranças, deficiência de relações diretas e espontâneas com pessoas, coisas e ideias, convencionalismo impositivo, crença a qualquer preço no que existe (ADORNO, 1995a, p. 62-63).

Referindo-se, novamente, às respostas dadas pelos candidatos nas provas orais, as quais trata como um amálgama de "declamações ideológicas" e de "fatos apropriados", que foram, na maioria das vezes, memorizados, Adorno (1995a, p. 63) afirma que elas revelam um rompimento do nexo entre "objeto e reflexão", o que, para ele, leva "imediatamente a concluir pela ausência da formação cultural (*Bildung*) necessária a quem pretende ser um formador".

Em sua percepção, a ruptura é tão nítida que pode ser comprovada a partir da resposta de um candidato ao prestar o exame. A passagem a seguir, referente a uma candidata a um exame, descreve bem a situação:

> Para saber se ela tinha noção do que se chama de contexto histórico-intelectual, ele [o examinador] a inquiriu acerca de pintores mais ou menos contemporâneos daquele filósofo e cuja obra tivesse algo a ver com o espírito de sua filosofia. Primeiro ela respondeu que se tratava do naturalismo. Perguntada quanto a nomes, inicialmente ela citou Manet, depois Gauguin e, finalmente, após muita conversa, Monet. O examinador insistiu em perguntar como se chamava aquele grande movimento geral da pintura do fim do século XIX, e ela respondeu, convicta de sua vitória: expressionismo. Ora, ela não havia escolhido como tema o impressionismo, mas apenas Bergson, contudo a formação cultural viva deveria consistir precisamente em ter havido a experiência de relações como essas entre a filosofia da vida e a pintura impressionista. Quem não compreendeu nada disso, também não tem condições de compreender Bergson; e de fato a candidata demonstrou ser totalmente inapta para relatar os dois textos que afirmara ter lido [...] (ADORNO, 1995a, p. 63).

A formação cultural, enfatiza Adorno, não é algo que se pode adquirir em determinados tipos de educação formal. Ela exige uma outra abordagem, a qual se dá de acordo com um processo cujas circunstâncias o autor se propõe a definir. Assim, de acordo com ele:

> [...] a formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço

> espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da freqüência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo "cultura geral". Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável (ADORNO, 1995a, p. 64).

A fim de recuperar o argumento inicial, e no exercício de síntese, o autor declara, tomando como base a doutrina psicanalítica de Eros, que: "para haver formação cultural se requer amor; e o defeito certamente se refere à capacidade de amar". Para ele, esse tipo de formação tem sua "definição decisiva" na mais tenra idade e "seria melhor que quem tem deficiências a este respeito, não se dedicasse a ensinar". Buscando justificar essa afirmativa, Adorno diz, de modo grave, que o problema de um docente com limitações nessa área se dedicar a reger aulas com temática voltada à cultura é o de que ele acabará por dar "prosseguimento a essa deficiência nos alunos, produzindo *ad infinitum*, aquele estado intelectual que não considero ser o estado de uma ingenuidade inocente, mas que foi co-responsável pela desgraça nazista" (ADORNO, 1995a, p. 64).

Tornando a tratar das dificuldades e insuficiências dos candidatos ao exame, o autor aponta que eles apresentam, também, muita confusão ou mesmo completa ausência de conhecimento acerca da linguagem. Assim, conforme relata o professor e filósofo:

> Somente muitos poucos pressentem algo na diferença entre a linguagem como meio de comunicação e a linguagem como meio de expressão rigorosa do objeto; acreditam que basta saber falar para saber escrever, conquanto seja certo que quem não sabe escrever em geral também não consegue falar (ADORNO, 1995a, p. 64-65).

A respeito desse tópico, após lembrar a "sensibilidade linguística" de seus professores e de a comparar ao que chama de "descaso hoje predominante" (ADORNO, 1995a, p. 65), o autor lista diferentes problemas que observa, nesse âmbito, nos examinandos, entre os quais: a ocorrência de clichês; o encadeamento de sentenças, problema que, como ele avalia, causa incongruências lógicas nas sentenças formuladas pelos candidatos; a dificuldade na pronúncia de palavras estrangeiras; e uma completa ausência de estilo, habilidade em lugar da qual, para Adorno, os candidatos buscam colocar "aquilo que muito impropriamente consideram ser o tom científico" (ADORNO, 1995a, p. 66).

Ainda tratando das questões ligadas à linguagem, especialmente no que se refere ao dialeto, Adorno retorna ao tema da formação cultural para dizer que se espera que esse tipo de formação "amenize a rudeza da linguagem regional com formas mais delicadas (ADORNO, 1995a, p. 66). Com respeito a isso, o autor assevera ainda que "a formação cultural precisa

corresponder a urbanidade, e o lugar geométrico da mesma é a linguagem. Ninguém pode ser recriminado por ser do campo, mas ninguém deveria também transformar este fato em um mérito, insistindo em permanecer assim (ADORNO, 1995a, p. 67).

Para o autor, como já sinalizado a partir do texto de Maar (1995), a formação cultural, ou a falta dela, substituída pela semiformação, é um dos fatores determinantes para que a emancipação não se realize. Nesse sentido, referindo-se ainda à constatação da falta de adequação de linguagem por parte dos candidatos ao exame, Adorno afirma:

> O indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico já superado, de um morto que nem ao menos sabe de si mesmo que está morto (ADORNO, 1995a, p.67-68).

A análise realizada pelo autor diante do que pôde observar durante a aplicação do exame para futuros professores é a de que há, em voga, um ciclo de difícil interrupção, na medida em que quem deverá estar apto para formar carrega uma formação precária, paralisadora e não crítica. Adorno, no caminhar final de sua análise acerca da relação entre a filosofia e os professores, faz a seguinte síntese, com respeito à formação cultural:

> É justamente esta tentativa e não um resultado fixo que constitui a formação cultural (Bildung) que os candidatos devem adquirir, e, gostaria de acrescentar, também aquilo que o exame exige em termos de filosofia; que os futuros professores tenham uma luz quanto ao que eles próprios fazem, em vez de se manterem desprovidos de conceitos em relação à sua atividade. As limitações objetivas que, bem sei, se abatem sobre muitos, não são invariáveis. A auto-reflexão e o esforço crítico são dotados por isso de uma possibilidade real, a qual seria precisamente o contrário daquela dedicação férrea pela qual a maioria se decidiu. Esta contraria a formação cultural e a filosofia, na medida em que de antemão é definida pela apropriação de algo previamente existente e válido, em que faltam o sujeito, o formando ele próprio, seu juízo, sua experiência, o substrato da liberdade (ADORNO, 1995a, p. 69).

Essa reflexão acerca da formação dos professores se junta a um conjunto de palestras, entrevistas e publicações nas quais o autor expôs suas convicções sobre educação. Em uma dessas oportunidades, Adorno participou de um debate, com um interlocutor chamado Helmut Becker, na rádio de Hessen, cuja transmissão ocorreu em 26 de setembro de 1966, evento que foi transcrito e publicado, sob o título "Educação – para quê?", na obra *Educação e Emancipação* (ADORNO, 1995d).

Ao longo do programa, uma das primeiras indagações que o próprio Adorno se faz é a seguinte: "para onde a educação deve conduzir?" (1995b, p. 139), questão que desenvolve, mais adiante, da seguinte forma:

> A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de

> pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995b, p.141-142).

Assim, a educação como "produção de uma consciência verdadeira", para o autor, está estritamente ligada à democracia. A emancipação é um fator preponderante neste caso, ou seja, em sua concepção, "numa democracia, quem defende ideais contrárias à emancipação, e, portanto, contrárias à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata" (ADORNO, 1995b, p. 142). Nesse sentido, há a preocupação com ideias e posturas reacionárias, as quais são vistas como ameaças contundentes à democracia, conforme alerta o filósofo:

> As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos (ADORNO, 1995b, p. 142).

Na sequência, em seu turno de fala, Becker alerta para a necessidade de prudência a respeito do conceito de "homem emancipado" pois, para ele, essa ideia também pode acabar por se converter em um "ideal orientador". Nesse ponto, traz a temática da educação do adolescente e, apresentando argumentos que acredita serem, também, os de muitos professores, afirma:

> [...] a juventude não deseja uma consciência crítica. A juventude quer modelos ideais, quer exatamente aquilo que o senhor criticou há pouco, e eles [os professores] lhes trariam uma grande quantidade de exemplos concretos da sua prática cotidiana que aparentemente lhes dariam razão (ADORNO, 1995b, p. 142).

Ao mesmo tempo, porém, Becker lembra que, se os jovens querem modelos ideais, esse também é um período do desenvolvimento humano no qual há, paradoxalmente, uma ameaça a modelos ideais, de modo que, em suas palavras, "essa ameaça aos ideais vincula-se a uma mania por modelos ideais". Nesse sentido, ele questiona Adorno sobre se não seria importante que o princípio de esclarecimento da consciência fosse aplicado na prática educacional em relação a essa idade, evidenciando-se, assim, que existe, nesse momento da vida, ao lado da mania por modelos ideias, uma demanda por esclarecimento, fato que, na visão de Becker, é comumente esquecido (ADORDO, 1995b, p. 142-143).

Diante dessa questão, Adorno insiste na importância da educação para a consciência e reconhece que o tema da emancipação precisa ser inserido "no pensamento e na prática educacional" (ADORNO, 1995b, p. 143). Ao mesmo tempo, porém, indica haver certa dificuldade, em se tratando da educação dos adolescentes, devido à fase de desenvolvimento na qual estão e, também, em decorrência do caráter intangível do tema, uma vez que, para ele, "a ideia da emancipação, como parece inevitável com conceitos deste tipo, é ela própria ainda demasiado abstrata, além de encontrar-se relacionada a uma dialética" (ADORNO, 1995a, p. 143).

Ao tratar dos problemas ligados ao conceito, Adorno traz a ideia de que as formas sociais se sobrepõem às respostas racionais que são possíveis no contexto exigente, ao que acrescenta que, além dessa sobreposição, há as ideologias, o chamado "caminho das pedras" ou das receitas e roteiros prontos que os jovens têm a tendência de seguir. Adorno também observa essa questão quando afirma que a ideologia:

> [...] exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente (ADORNO, 1995b, p. 143).

As proposições de Adorno (1995b, p. 143) sempre acentuam que "emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade". Uma outra crítica, nesse sentido, diz respeito à relação entre educação e ideologia, questão abordada nos seguintes termos:

> A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em conseqüência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambigüidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (ADORNO, 1995b, p. 143-144).

Conforme indicado pelo autor, quando tratou acerca da formação dos professores, na palestra a respeito dos exames para candidatos à docência, a linguagem, ou melhor, o empobrecimento e precariedade desta, também pode ser identificada nas crianças. Esse fato se torna preocupante diante da impossibilidade de reversão do quadro. Quando questionado sobre o que as crianças devem aprender, Adorno postula o reverso dessa situação e identifica que "seria preciso estudar o que as crianças hoje em dia não conseguem mais apreender: o indescritível empobrecimento do repertório de imagens, da riqueza de imagens sem a qual elas crescem, o empobrecimento da linguagem e de toda a expressão (ADORNO, 1995b, p. 146).

Ao longo do debate, Adorno tratou, ainda, dentre outros temas, a relação entre sociedade, democracia, consciência e inconsciência, autonomia e emancipação. Especificamente sobre educação e formação cultural, esses aspectos estão intrinsecamente articulados. O tema da alienação também aparece como uma das preocupações intelectuais do autor:

> Os chamados fenômenos da alienação baseiam-se na estrutura social. O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor. Penso aqui sobretudo também no papel desempenhado na consciência e no inconsciente pela técnica, possivelmente muito além de sua função real. Uma educação efetivamente procedente em direção à emancipação frente a esses fenômenos não poderia ser separada dos questionamentos da psicologia profunda (ADORNO, 1995b, p. 148-149).

Durante a conversa, às voltas com o tema da consciência, e no esforço intelectual e comprometido de apresentar o conceito e o sentido que ele releva em suas análises, Adorno apresenta uma síntese de seu pensamento a respeito. Entre as características do que envolve a consciência e/ou do que significa tê-la, o filósofo faz o seguinte esclarecimento:

> Em geral este conceito é apreendido de um modo excessivamente estreito, como capacidade formal de pensar. Mas esta constitui uma limitação da inteligência, um caso especial da inteligência, de que certamente há necessidade. Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo — a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. (ADORNO, 1995b, p. 151).

E, complementando essa reflexão, postula que “nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (p. 151).

Essa é uma das importantes contribuições que o filósofo realizou para pensarmos a formação cultural e a educação na sociedade do capitalismo tardio. Fazendo um movimento entre teoria e prática, ele nos alerta para não nos deixarmos iludir com um conceito de educação sem que nos coloquemos à disposição do objeto, a fim de que possamos conhecê-lo no contato da experiência com ele e, ao mesmo tempo, fazermos a crítica, de modo a desvendar qualquer tipo de ilusão ou encantamento que as formas sociais possam impor.

CAPÍTULO 2

2.1 O sarau como prática educativa do nacional ao local: o que diz a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Cidade de São Paulo

Na educação, o reconhecimento dos saraus como prática importante no processo de formação crítica, estética e política, além de espaço para produção e expressão artístico-literária dos alunos pode ser verificado nos planos de ensino e nos projetos político-pedagógicos das escolas. Mas, o documento que mais concedeu legitimidade e reconhecimento ao sarau como prática educativa na educação escolar foi a BNCC. Por isso, a partir do que é expresso nela, sistemas de educação de estados e municípios tiveram que observar a inclusão, não somente do sarau, mas de outras práticas culturais que dialogam igualmente com os adolescentes e jovens, em atendimento a urgência de respeitar e valorizar as diferenças e a diversidade.

O portal do Ministério da Educação (MEC) apresenta uma linha do tempo decrescente (Figura 1) com o objetivo de mostrar o pavimento legal, político e social que constitui e legitima a necessidade de uma Base Nacional Curricular Comum, como a que se apresenta. Em consequência desses "marcos", pode pairar a impressão de que a BNCC é um marco de progresso do seu tempo. Vejamos, a partir da publicação do próprio MEC como esta linha é constituída, para em seguida passarmos para a análise crítica do documento.

Figura 1 – Linha do tempo: histórico da BNCC

2018

Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. Agora o Brasil tem uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica.

Em 02 de agosto de 2018, escolas de todo o Brasil se mobilizaram para discutir e contribuir com a Base Nacional Comum Curricular da etapa do Ensino Médio. Professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário online, sugerindo melhorias para o documento.

5 de Abril

5 de abril institui-se o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular ProBNCC.

Acesse a PORTARIA:

Acesse aqui.

Em 02 de abril de 2018 o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. A partir daí o CNE iniciou um processo de audiências públicas para debatê-la.

Acesse a versão da BNCC do Ensino Médio:

Acesse aqui.

Em 06 de março de 2018, educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a Base Nacional Comum Curricular, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira.

Acesse os materiais de apoio sobre o Dia D da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental:

Acesse aqui.

2017

22 de Dezembro

Em 22 de dezembro de 2017 o CNE apresenta a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

Acesse a Resolução:

Acesse aqui.

Em 20 de dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho.

Acesse a PORTARIA:

Acesse aqui.

Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE irá elaborar parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que serão encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares.

2016

Agosto

Em agosto, começa a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na versão 2.

Link para os pareceres e estudo comparativo:

Acesse aqui.

De 23 DE JUNHO A 10 DE AGOSTO/2016 aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários.

Link para os dados dos seminários estaduais:

Dados dos seminários disponível em:

Acesse aqui.

Relatórios disponíveis em:

Acesse aqui.

Em 3 de maio de 2016 a 2ª versão da BNCC é disponibilizada.

Link para o PDF da 2ª versão da BNCC:

Acesse aqui.

2015

Dezembro

De 2 a 15 de dezembro de 2015 houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNC.

Link para a página do Dia D da BNCC:

Acesse aqui.

Em 16 de setembro de 2015 a 1ª versão da BNCC é disponibilizada.

Link para o PDF da 1ª versão da BNCC:

Acesse aqui.

Link para os relatórios e pareceres:

Acesse aqui.

Entre 17 a 19 de junho acontece I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC. Este Seminário foi um marco importante no processo de elaboração da BNC, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

Link para Portaria de Nomeação:

Acesse aqui.

2014

Entre 19 e 23 de novembro é realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira e é um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular.

Link para o Documento:

Acesse aqui.

25 de Junho

A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 (quatro) delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNC).

Conheça a Base Legal do PNE:

Acesse aqui.

Conheça as 20 Metas do PNE:

Acesse aqui.

2013

Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

A Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013, institui o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM).

Link para a Portaria:

Acesse aqui.

Veja mais documentos sobre o Pacto:

Acesse aqui.

2012

PNAIC
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

A Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as ações do Pacto e define suas Diretrizes Gerais.

Link para a Portaria:

Acesse aqui.

Veja mais documentos sobre o Pacto:

Acesse aqui.

30 de Janeiro

A Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Link para a Resolução:

Acesse aqui.

2011

14 de Dezembro

A Resolução n.7, de 14 de dezembro de 2010, fixa a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Link para a Resolução:

Acesse aqui.

2010

17 de Dezembro

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Em 2010 é lançado o documento.

Link para o DCN para a Educação Infantil:

Acesse aqui.

13 de Julho

A Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.

Link para a Resolução nº 4:

Acesse aqui.

CONAE 2010 Conferência Nacional de Educação

Entre 28 de março e 01 de abril é realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com a presença de especialistas para debater a Educação Básica. O documento fala da necessidade da Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação.

Link para o Documento Final da CONAE:

Acesse aqui.

2008

É instituído em 2008 e funciona até 2010 o Programa Currículo em Movimento que busca melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio.

Conheça os Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre o Programa Currículo em Movimento:

Acesse aqui.

2000

PCN+ Ensino Médio

São lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em quatro partes, com o objetivo de cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias.

Link para o PCNs do Ensino Médio:

Acesse aqui.

1998

São consolidados, em dez (10) volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. A intenção é ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade.

Link para o PDF do Volume 01 - Introdução aos PCNs do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano):

Acesse aqui.

Fonte: Brasil, 2023.

Com o *slogan* Educação é a base, o Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), lançou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja definição técnica diz que:

> É um documento de caráter normativo que defini o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o §1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, LEI nº9.394/96), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas

> Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018, p. 7).

A natureza institucional é federal e interessa orientar e articular os demais entes federativos no que se refere às políticas e a elaboração dos documentos curriculares:

> Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p. 8).

Um outro ponto que a BNCC traz refere-se à preocupação com as fissuras que existem nas políticas educacionais, por exemplo, a sua fragmentação. O documento ainda aponta outras duas questões sob as quais o documento visa dirimir:

> Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2018, p. 8).

Tendo como objetivos gerais *superar a fragmentação*, o *fortalecimento do regime* e ser *balizadora da qualidade,* a BNCC propõe uma abordagem bastante ampla no que considera ser os principais aspectos que o documento deve privilegiar.

Embora esteja descrito no próprio texto que a BNCC "é um documento de caráter normativo" (BRASIL, 2018, p. 7) e, também, "referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios" (BRASIL, 2018, p. 8), pesquisadores do campo da educação contestam essa natureza jurídica pedagógica e afirmam que, na verdade, se trata de um currículo, conforme aparece na citação a seguir:

> A BNCC traz uma concepção de currículo travestida de direitos de aprendizagem que, sob a ótica tecnicista e meritocrática, constituem-se em deveres de aprendizagens. Obviamente não é possível reduzir toda a complexidade do currículo às prescrições contidas no documento homologado [...] (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 66).

Por conseguinte, segue a crítica em relação à BNCC e sua proposição de concepção curricular, mesmo não se apresentando como currículo, o que para alguns autores causa "confusão conceitual" e "uma orientação curricular centralizadora e antidemocrática" (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 66). Essa constatação deixa claro que a proposta "se encontra muito

aquém de uma concepção freiriana" (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 67) que visa a emancipação, dentre outros aspectos.

Quanto a isso, os autores fornecem evidências de que a BNCC tem natureza curricular e insistem na afirmativa que defendem. Para eles fica claro, sem dúvida, porque "a insistência em negar a natureza curricular é desvelada pela forma e o conteúdo apresentados pela BNCC com um nível de detalhamento que visibiliza o compromisso com o estabelecimento de um currículo nacional (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 68).

Ainda, no entendimento dos autores, o trabalho de um grupo de especialistas na formulação de uma proposta curricular, por si só, deve ser passível de análise e crítica, no que diz respeito a desmistificar a neutralidade de qualquer concepção curricular que deva ser aplicada em todos os sistemas e redes de ensino pelo país. Nesse sentido, argumentam que:

> A BNCC é uma proposta curricular obrigatória e imobilizadora que parte do centro do poder para todas as escolas, centralizada na confiança na capacidade de especialistas tomarem as decisões sobre os conhecimentos, competências e habilidades que nossos estudantes podem acessar. Decisões que deveriam se fundar nos pilares constitucionais de uma sociedade plural e comprometida com a não discriminação e com os valores sociais do trabalho (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 61).

Diante da análise do documento e do cotejamento com autores que tratam da definição de currículo, tais autores afirmam que a BNCC é "uma proposta de currículo nacional" (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 71). Essa constatação reitera que, na visão dos autores, "não há como negar que o currículo é campo de disputa entre os projetos que se colocam em conflito na sociedade", de modo que "retirar da BNCC a característica explícita de currículo é aceitar a naturalização do conhecimento válido a ser distribuído", ou seja, significa "conformar-se com um empreendimento curricular que se faz neutro e, consequentemente, acima das ideologias (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 71-72).

O texto introdutório da BNCC apresenta sua natureza jurídica, finalidades, objetivos e, também estabelece um conjunto de competências a serem adquiridas pelos estudantes de todo o país. No total são descritas dez competências e suas respectivas definições e finalidades:

> Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8).

As competências são apresentadas assim:

> COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. (grifo nosso)

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 9-10).

No conjunto de dez itens transcritos acima, a competência 3 trata objetivamente da questão do repertório cultural e indica, em síntese, que os estudantes deverão expandir seu conhecimento sobre as práticas culturais e artísticas e fruir as manifestações, “das locais às mundiais”, adquirindo a capacidade de valorizar, desfrutar e produzir arte e cultura, participando “de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”.

Nesse sentido, Linguagens e Ciências Humanas são as áreas com as quais a competência mais dialoga e, sendo mais específica, será no ensino de Artes e Língua Portuguesa que as manifestações artísticas e culturais serão tratadas. O sarau aparece com mais indicações nessas áreas, com maior frequência em Linguagens, sendo seis incidências ao longo das 660 páginas do documento da BNCC. Desse registro, em Língua Portuguesa, para o Ensino Fundamental, é mencionado em três passagens, juntamente com um aglomerado de outras práticas e produtos da cultura pop e da cultura em geral.

Os documentos curriculares estaduais e municipais precisam incluir um conjunto de habilidades de modo que relacionem a capacidade dos estudantes de fruir, de apreciar os mais diversos tipos de manifestações, tanto artísticas como culturais. Esses elementos são imprescindíveis também para o amadurecimento da formação estética.

Da mesma forma, o currículo deve propor a ampliação da capacidade dos alunos de se expressarem, de desenvolver a sua sensibilidade, por meio da arte e da cultura. Nesse ponto, atividades *performáticas*, a produção autoral de textos literários, de artes visuais e demais formas de manifestar e materializar os sentimentos e o conhecimento subjetivo contribuem para esse fim.

Outro ponto relevante refere-se ao desenvolvimento de habilidades relacionadas a identidade, ao sentimento de pertencimento, em consequência, o processo pedagógico deve fazer com que os estudantes compreendam a cultura na qual vivem e possam, com discernimento e respeito, conviver com outras culturas.

No currículo se deve privilegiar o tema da diversidade. De acordo com essa afirmação, será necessário que os estudantes possam identificar e respeitar a diversidade de manifestações artísticas e culturais, aprendendo com o diferente e valorizando todo o conjunto da dimensão multicultural.

Portanto, os estudantes precisam observar o debate sobre a diversidade, entender como surgem as contradições, respeitar as diferenças e aprender e exercitar o convívio em uma sociedade diversa e que, dotado de autonomia e liberdade, sejam capazes de produzir e manifestar suas preferências estéticas e visão de mundo.

Segundo o expresso na BNCC, o tema do repertório cultural deve ser mais bem trabalhado nas áreas de Artes e Língua Portuguesa. Com base nessa informação, acredita-se ser necessário observar alguns aspectos que o próprio documento traz acerca do ensino de Arte e de Literatura.

O primeiro aspecto refere-se ao campo da Arte e de seu ensino nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com esse objetivo, adiante transcrevemos alguns excertos do documento que estabelecem as proposições do ensino de Artes e como se deve tratar a prática artística na sala de aula.

Quanto à Arte no Ensino Fundamental, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 193) afirma que "a prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos". Conforme indicado, isso se dá "por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais". Porém, para que se obtenha êxito nesse processo, o documento afirma que:

> Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo (BRASIL, 2018, p. 193).

No que se refere à Arte no Ensino Médio, as proposições acentuam a questão do protagonismo dos estudantes nas experiências artísticas. Isso vai ao encontro com todo um discurso público e privado de que o protagonismo juvenil é um marcador importante, tanto para a personalidade do futuro adulto, quanto para o progresso da sociedade.

> Nesse sentido, é fundamental que os estudantes possam assumir o papel de protagonistas como apreciadores e como artistas, criadores e curadores, de modo consciente, ético, crítico e autônomo, em saraus, performances, intervenções, happenings, produções em videoarte, animações, web arte e outras manifestações e/ou eventos artísticos e culturais, a ser realizados na escola e em outros locais. Assim, devem poder fazer uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais, em diferentes meios e tecnologias (BRASIL, 2018, p. 483).

Certamente, tanto no Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio exige-se também o conhecimento acerca das dimensões do conhecimento sobre o ensino de Artes. A BNCC apresenta seis dimensões e as define da seguinte forma:

> Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico,

> processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.
>
> Crítica: refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.
>
> Estesia: refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.
>
> Expressão: refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades (BRASIL, 2018, p. 194).

Adiante, aponta a questão da fruição, termo que se refere a uma das experiências mais destacadas quando se trata da experiencia da arte, de modo que:

> Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.
>
> Reflexão: refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor (BRASIL, 2018, p. 195).

O segundo aspecto a ser observado faz referência ao campo artístico-literário. Sem dúvida, elemento privilegiado na área de Língua Portuguesa que, como disciplina escolar, tem sido um espaço propício para a realização de saraus na escola e como meio de expandir o acesso acerca das obras literárias. Em consequência disso, a BNCC apresenta sua definição e lhe confere um papel educativo, ou seja, "trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações" (BRASIL, 2018, p. 138). Em segundo lugar, "está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita" (BRASIL, 2018, p. 138).

O documento continua elucidando uma questão de importante destaque, que se trata da função da literatura, de maneira que coloca em xeque as dimensões utilitárias e humanizadora. Há uma percepção de que a literatura possui uma multiplicidade de objetivos, alguns mais estritamente literários e outros que tem a ver com outras demandas, de cunho cultural mais geral. Por isso, a BNCC (BRASIL, 2018) traz a seguinte proposição acerca da superação da forma utilitarista da literatura na escola:

> Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de "desvendar" suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BRASIL, 2018, p. 138).

Para tanto:

> [...] as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos (BRASIL, 2018, p. 138).

Quanto a poesia, a dimensão imaginativa e criativa deve ser privilegiada. Por isso, o texto trata o assunto da seguinte forma:

> No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética. Ressalta-se, ainda, a proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que concorrem para a capacidade dos estudantes de relacionarem textos, percebendo os efeitos de sentidos decorrentes da intertextualidade temática e da polifonia resultante da inserção – explícita ou não – de diferentes vozes nos textos (BRASIL, 2018, p. 138).

Não obstante, observa que a relação entre textos e vozes:

> [...] se expressa, também, nas práticas de compartilhamento que promovem a escuta e a produção de textos, de diferentes gêneros e em diferentes mídias, que se prestam à expressão das preferências e das apreciações do que foi lido/ouvido/assistido (BRASIL, 2018, p.138-139).

Ao finalizar a passagem acerca do campo artístico-literário, a BNCC (BRASIL, 2018) destaca a "relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo", posto que:

> [...] tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos

> distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BRASIL, 2018, p. 139).

Importante destacar que em ambos os documentos considerados, a BNCC e o Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019), tanto a arte quanto a literatura são tomadas como campos possíveis para a transformação social, considerando seu "potencial transformador e humanizador" (BRASIL, 2018, p. 156). Nesse sentido, o texto paulistano reproduz o que é definido em âmbito federal.

De acordo com a BNCC, o campo artístico-literário possibilita "às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial", além de "oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e frui-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica" (BRASIL, 2018, p. 156).

Ainda segundo o documento, a relação com as manifestações bem como a aprendizagem e a formação crítica podem ocorrer por meio "da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações" (BRASIL, 2018, p. 156). Além disso, a experiência com a arte permite "(re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir [...] e de desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade". Também de acordo com o texto, "para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de frui-lo" (BRASIL, 2018, p. 156).

O tema da diversidade tem sido incluído cada vez mais nos currículos, o que se deu especialmente a partir das leis nº 9394/96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB[1]), nº 10.639/2003 (BRASIL, 2021b), nº 11.645/2008 (BRASIL, 2021c) e demais normativas, as quais, ao incluir novas temáticas, têm exigido maior flexibilização dos currículos.

A experiência da arte é considerada como lugar propício para dar forma e sustentação aos conteúdos curriculares que tratam de temáticas que tenham a ver com a diversidade. De acordo com o documento da BNCC, "a aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e

[1] "Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...] X –valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial." (BRASIL, 2021a).

a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores" (BRASIL, 2018, p. 193).

Ao entrelaçar diversas culturas e saberes, o trabalho com a Arte, segundo o documento, poderá possibilitar o exercício da crítica, da apreciação e da fruição. E, a partir disso, afirma:

> A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais. Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos (BRASIL, 2018, p. 193).

Tais manifestações artísticas constituem o Campo Artístico-Literário como um espaço fértil para o desenvolvimento de práticas de linguagem, cujo objetivo é definido pelo documento a partir da seguinte descrição:

> O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e frui-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica (BRASIL, 2018, p. 156).

As manifestações artísticas e as produções culturais, especialmente a arte literária, recebem, no documento da BNCC, ênfase quanto ao seu potencial crítico e transformador da sociedade. Partindo da relevância do campo artístico literário para o "exercício da empatia e do diálogo", a crítica e o potencial transformador da arte literária aparecem de forma elevada no seguinte trecho:

> [...] destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente (BRASIL, 2018, p. 139).

O documento retoma várias vezes a relevância do potencial crítico e transformador que o trabalho com a arte literária pode possibilitar aos alunos e que os objetivos do Campo Artístico-Literário podem ocorrer por meio:

> Da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade; - do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e

> artística. Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador [...] (BRASIL, 2018, p. 157)

De sua parte, a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo (SME-SP) elaborou seus documentos de diretrizes curriculares a partir do que orienta a BNCC sobre "as aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito ao longo da Educação Básica". E se alinha à ela ao também se estruturar "com foco em conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para promover o desenvolvimento integral dos estudantes e a sua atuação na sociedade" (SÃO PAULO, 2019, p. 12).

No documento *Currículo da Cidade* (2019), na seção que diz respeito ao Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, é possível identificar a referência inicial que o texto faz às manifestações e produções artístico-culturais, entre eles os saraus e os *slams*. Essas práticas aparecem na passagem que trata da interculturalidade e que tem no multiletramento o conceito principal para fundamentar as diretrizes e ações curriculares, conforme mostra o trecho destacado:

> Partindo da concepção de linguagem, compreendida como forma de interação entre os sujeitos e do conceito de multiletramento, que envolve a multiplicidade de culturas em circulação e linguagens/mídias – impressas e digitais – que compõem a contemporaneidade, compreende-se que o trabalho em Língua Portuguesa deve considerar que os discursos existentes e em circulação estão diretamente relacionados aos seus produtores e às condições em que são produzidos e que, com a presença da diversidade cultural e de modos de produção e reprodução (diversidade de mídias), tornam-se cada vez mais dinâmicos. Trata-se, assim, de uma abordagem de trabalho com a língua e a linguagem que, tendo o texto como unidade de análise, busca relacioná-lo em toda a sua multissemiose (SÃO PAULO, 2019, p. 83).

Os discursos existentes, atrelados às condições de sua produção, seriam aqueles que circulam fora da escola, no seu entorno, e que enxergam nos alunos a possibilidade de dar voz a essas produções:

> Acredita-se que o acesso, pela leitura, à diversidade de culturas contribui para ampliação da visão dos estudantes sobre as especificidades da vida de diferentes pessoas e, além disso, fortalece uma educação permanente orientada pelo respeito à pluralidade. Assim, cabe à escola trazer as vozes dos estudantes para o interior do currículo, articulando, nas práticas de leitura e de produção de textos orais e escritos, as práticas letradas não valorizadas historicamente, que se fazem presentes, por exemplo, na literatura marginal/periférica em circulação no entorno da escola (SÃO PAULO, 2019, p. 83).

Assim, o documento enfatiza a importância da participação dos estudantes em atividades que dão forma à arte literária, em específico, a literatura marginal/periférica. A inserção e circulação de manifestações artístico-culturais na educação escolar são mostradas

como possibilidade de dar voz aos alunos, valorizar a diversidade e formar indivíduos que "sejam capazes de trabalhar por uma sociedade na qual todas essas produções ocupem um espaço de importância social" (SÃO PAULO, 2019, p. 84). A voz dos alunos, em várias ocasiões, compreendida como protagonismo juvenil, quando se expressa nos eventos de saraus e *slams* no contexto escolar e não escolar, reforça-se a ênfase dada ao potencial político e transformador da arte literária como campo possível para mudança da realidade.

Tanto o documento da BNCC como o Currículo da cidade de São Paulo definem e, de certo modo, disciplinam o trabalho com a arte e a literatura como estratégia de formação, especialmente as manifestações advindas dos meios populares, além, é claro, dos conteúdos curriculares tradicionais, cujo objetivo principal seria desenvolver a formação estética, crítica e que vislumbre a transformação social. Caberia uma análise mais pormenorizada de tais prescrições curriculares, o que foge ao escopo desta tese, para analisar em que medida incorporam de fato as demandas sociais e as manifestações culturais das populações marginalizadas, excluídas e periféricas e em que medida tal inclusão curricular visa neutralizar o potencial crítico e transgressor destas demandas emanifestações.

2.2 Formação cultural tendo como base a experiência com a arte – contribuições de Herbert Marcuse

2.2.1 Função social da arte – educação estética nos currículos

Em síntese, ambos documentos analisados conferem e enfatizam o papel político da arte e da literatura na formação dos alunos. Sobre arte e engajamento mobilizamos as contribuições do autor Herbert Marcuse (1969, 1973, 1999).

Marcuse (1969), crítico da reificação, chama a atenção em suas análises para a transformação das coisas do mundo e do próprio ser humano em objetos de consumo, em mercadoria. Esses elementos criaram um universo unidimensional no qual as ideias e os modos de comportamento são homogeneizados e o pensamento crítico é paralisado.

Nesse contexto, o verdadeiro significado da repressão cultural ao longo dos períodos históricos fomentados pela sociedade unidimensional (modo como o autor se refere às sociedades dos países de capitalismo avançado na década de 1960), a compreensão das noções de cultura, estética e arte são fundamentais para que seja possível identificar as reais possibilidades que cada um desses elementos pode ter na constituição dos indivíduos para a adaptação e resistência a essa sociedade.

Seja como for, a utilização da literatura, bem como dos saraus na escola, tem conferido à arte o sentido de prática e arte engajada. Em um de seus textos, Marcuse (1975, p. 156) tenta mostrar que a "existência estética está condenada" pelo "tribunal da razão teórica e prática, que modelou o mundo do princípio de desempenho". O autor afirma também que a dimensão estética, cuja realização se dá no âmbito da imaginação, "não pode validar um princípio de realidade", ou seja, ele se constitui e serve ao prazer e não à sua realização a partir de adaptações socialmente adequadas.

Ele ainda nos alerta que "tal como a imaginação, que é sua faculdade mental constitutiva, o reino da estética é essencialmente 'irrealista'". Assim, ela, a imaginação tende a se manifestar em um "reino" desprovido de elementos de regressão e de enquadramentos, fatores que são externos a essa esfera do pensamento. Portanto, a dimensão estética, privada de cerceamentos adquiridos a partir da relação com o mundo exterior, "conservou a sua liberdade, em face do princípio de realidade, à custa de sua ineficiência na realidade" (MARCUSE, 1975, p. 156).

Para Marcuse, o significado e função originais de estética envolve a "associação íntima entre prazer, sensualidade, beleza, verdade, arte e liberdade". Nesse sentido, o "termo preserva a verdade dos sentidos e reconcilia, na realidade da liberdade, as faculdades 'inferiores' e 'superiores' do homem, sensualidade e intelecto, prazer e razão" (MARCUSE, 1975, p. 156).

Para desenvolver o exame acerca do termo *estético* e de seu significado, Marcuse (1975) retoma a filosofia de Kant, da segunda metade do século XVIII e descreve as três faculdades mentais que mostram o antagonismo básico entre sujeito e objeto: sensualidade e intelecto (entendimento), desejo e cognição e razão e teórica. O autor comenta as faculdades da seguinte forma:

> A razão prática constitui a liberdade sob leis morais auto-outorgadas, para fins morais; a razão teórica constitui a natureza sob as leis da causalidade. [...] Enquanto a razão teórica (entendimento) fornece os princípios apriorísticos da cognição e a razão prática os do desejo (vontade), a faculdade de julgamento é a medianeira entre essas duas, em virtude do sentimento de dor e prazer. Combinado com o sentimento de prazer, o julgamento é estético, e o seu campo de aplicação é a arte (MARCUSE, 1975, p. 157).

Ao expor as contribuições da filosofia kantiana, Marcuse (1975, p. 157) afirma que, apesar de apresentar as contribuições de Kant em "termos rudimentarmente reduzidos", assume essa concepção para conduzir sua análise por considerá-la "o melhor guia para entender todo o âmbito da dimensão estética".

Ao transcorrer sua exposição, considerando as alterações ou a "repressão cultural" da noção estética, o autor comenta que o uso moderno do termo foi estabelecido por Alexander

Baumgarten. A mudança do significado foi assim sintetizada por Marcuse (1975, p. 162): a função estética passou de "pertinente aos sentidos" para "pertinente à beleza e à arte".

Em ensaio publicado em 1977, com o intuito de contribuir para a estética marxista, o filósofo faz uma crítica à ortodoxia marxista, que na sua época era predominante no campo das esquerdas. Ao contrário, no entanto, dos especialistas em estética marxista, a posição do autor era de que ele via "o potencial político da arte na própria arte, como qualidade da forma estética"; além disso, "em virtude da sua forma estética, a arte é absolutamente autônoma perante as relações sociais" e, portanto, "o potencial político da arte baseia-se apenas na sua própria dimensão estética" (MARCUSE, 2018, p. 9).

Ainda sobre o potencial revolucionário da arte, Marcuse (2018) afirma que ela não é "revolucionária por ser escrita para a classe trabalhadora ou para 'a revolução'. Se tem algum sentido falar de arte revolucionária, então só se pode fazê-lo em referência à própria obra de arte, como forma de deveio conteúdo" (MARCUSE, 2018, p. 11), ou seja, o potencial político da arte não tem somente a ver com os indivíduos que a fazem ou com o público a quem a arte se dirige e a crítica, nesse sentido, também se refere ao imediatismo do seu potencial político e sua aplicação ou apropriação instrumentalizada. Tal abordagem da arte tende a diminuir seus "objetivos radicais e transcendentes de mudança" e alerta para o cuidado da relação entre a arte e a *práxis* ou a arte engajada, pois:

> A sua relação com a *práxis* é inexoravelmente indireta, mediatizada e frustrante. Quanto mais imediatamente política for a obra de arte, mais ela reduz o poder de afastamento e os objetivos radicais e transcendentes de mudança. Nesse sentido, pode haver mais potencial subversivo na poesia de Baudelaire e de Rimbaud do que nas peças didácticas de Brecht (MARCUSE, 2018, p. 11).

As contribuições de Marcuse a partir dos seus estudos sobre certas qualidades da arte ao longo das mudanças de estilos e significados, buscando referência em filósofos como Kant, Schiller, Herder, Hegel, Novalis e, também, em Freud, tendem a dar subsídios teóricos para a análise do significado e da noção que a escola e os documentos curriculares têm atribuído à literatura e às manifestações de saraus e *slams* como forma de revelar a realidade, dar esclarecimento, organizar o pensamento e transformar a realidade a partir da ênfase política da arte.

Embora demonstrado a priori que a finalidade principal da intervenção de tais manifestações nos processos educativos escolares seja pedagógica, em uma análise prévia dos resumos de trabalhos que tratam da relação "escola e literatura marginal/saraus/*slams*/hip hop" foi possível identificar que há um conjunto de temáticas que emergem das análises dos

pesquisadores: ensino de literatura e produção de texto, ressignificação da escola, educação intercultural, multiculturalismo na educação, formação da juventude, existência e resistência, escola e culturas juvenis, literatura periférica e currículo, formação cultural, escola e engajamento, escola e comunidade, pedagogia do sarau.

A forma como tais assuntos são apresentados no resumo dos trabalhos pode sugerir de que há uma tendência por parte das escolas e dos professores envolvidos nas atividades de que, ao anunciar tais temas e problematizá-los, a escola teria a oportunidade, por meio da denúncia da realidade – do belo e da barbárie –, de contribuir para uma transformação da sociedade.

De sua parte, Marcuse (2018) defende a tese de que:

> As qualidades radicais da arte, em particular da literatura, ou seja, a sua acusação da realidade existente e da "bela aparência" da libertação baseiam-se precisamente nas dimensões em que a arte transcende a sua determinação social e se emancipa a partir do universo real do discurso e do comportamento, preservando, no entanto, a sua presença esmagadora (MARCUSE, 2018, P. 17).

A escola tem buscado estabelecer interações com conhecimentos não escolarizados que têm se avizinhado ao seu contexto. Nessa situação o professor ocupa papel fundamental e decisivo nos modos como tais expressões circulam na escola. Essas atividades tendem a interferir de forma direta no trabalho do docente, na relação deste com seus pares, na forma como estabelece contato com movimentos sociais, nas relações entre professor e alunos, alunos com alunos e alunos e movimentos sociais.

2.3 Formação e resistência à sociedade unidimensional: os impasses teóricos de uma proposta curricular – os ciclos de aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP)

Esta subseção tem como objetivo realizar breves considerações a respeito da estrutura administrativa e curricular da RMESP. O esforço será o de identificar e destacar o instrumental teórico crítico que foi utilizado para pavimentar a implementação da reforma que estabeleceu as novas bases das etapas de ensino, em especial, aquela que se dirige aos adolescentes.

Esse contexto se torna importante de ser analisado para que possamos ter a dimensão de como a Secretaria Municipal de São Paulo utilizou-se de conceitos, tais como, emancipação, crítica e autonomia para sedimentar seu propósito.

Essa reflexão será feita tendo como fonte os três primeiros capítulos do documento *Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral* (SÃO PAULO, 2016),

publicado pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo que são: "Emancipação curricular e os diálogos interdisciplinares a caminho da autoria"; "Interdisciplinaridade, ciclos, conhecimento, componentes curriculares" e "Currículo e conhecimento, currículo crítico e emancipatório".

Sobre o início do processo, no ano de 2013, a Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de São Paulo lançou uma proposta de reforma administrativa e curricular para a Rede de Ensino na qual divulgava, como principais objetivos, em primeiro lugar, sanar a questão do problema do fracasso escolar, que, de acordo com os dados estatísticos apresentados, localizava o menor desempenho dos alunos no período que compreende a passagem do ensino fundamental I para o II e, em segundo, a necessidade de a escola admitir como sua função social, no que se refere à formação dos alunos, o combate à desigualdade social.

A proposta de reforma, que recebeu o título de "Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo", foi lançada à consulta pública em forma de um conjunto de minutas e, posteriormente, em documentos de diretrizes curriculares. Todo esse arcabouço teve como objetivo levar adiante a tentativa de consolidar na rede o discurso que pregava a necessidade de que houvesse uma reforma educacional e que, dentre outros aspectos, priorizasse processos de formação escolar, nos quais fosse possível estreitar o nexo conceitual e político entre escola, formação e sociedade a partir da perspectiva crítica.

Como todo início de ciclo político, especificamente na gestão pública, tanto o resgate de ações e modelos de outrora como a necessidade da inovação educacional se fizeram presentes no texto político. Os referenciais adotados no documento de diretriz curricular, fonte de análise do presente trabalho, são a teoria crítica da sociedade e as teorias críticas e pós-críticas, que, de acordo com os seus formuladores, ajudariam a estabelecer o modo como se deve realizar tanto uma compreensão crítica da prática social como o papel que cabe à escola.

O levantamento[2] de pesquisas acadêmicas relativas à esse reforma apontou a existência sete trabalhos, sendo:

a) *A proposta de reorganização de ciclos implantada em 2014 no município de São Paulo:* impactos iniciais e a reação dos professores (MONTAVAN, 2017);
b) *Direitos de Aprendizagem, currículo crítico emancipatório e inclusão*: proposta de reorganização curricular do componente História na Rede Pública de Ensino do município de São Paulo (ALBUQUERQUE, 2018);

[2] O levantamento dos estudos foi realizado no segundo semestre de 2019.

c) *A autoria na escola*: um estudo da implantação da proposta curricular ciclo autoral em uma escola da rede municipal de São Paulo (AFONSO, 2018);

d) *As práticas avaliativas no Ciclo Autoral*: proposições para o seu aperfeiçoamento (SOUSA, 2018);

e) *Análise da implantação dos trabalhos Colaborativos de Autoria em escolas da região de Itaquera, no município de São Paulo* (COSTA, 2018);

f) *A proposta curricular Mais Educação São Paulo*: a docência, o ensino da geografia e o Ciclo Interdisciplinar como constituintes de políticas públicas para educação (SILVA, 2018); e

7) *Autoria Interdisciplinar*: o reconhecimento do professor da educação básica como intelectual do ensino e a emancipação dos alunos (DIAS, 2019).

Após a seleção e leitura dos resumos foi possível identificar as seguintes abordagens nas pesquisas: a Reorganização Curricular a partir da perspectiva dos professores: Afonso (2018), Sousa (2018), Albuquerque (2018), Mantovan (2017), Dias (2019), Silva (2018). Ainda, nos resumos, foi possível verificar a dedicação ao aspecto da prática docente nas pesquisas de Albuquerque (2018), Mantovan (2017), Sousa (2018), Silva (2018), Dias (2019) e Afonso (2018). O único trabalho que tratou das práticas avaliativas foi Sousa (2018). sobre o processo de implantação e seus primeiros impactos, temos os estudos de Afonso (2017) e Montavan (2017). Sobre o Ciclo Autoral, especificamente, temos as pesquisas de Costa (2018), Afonso (2018) e Sousa (2018) e, destas, duas fazem menção ao processo de implantação e desenvolvimento do Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA).

Os resumos não indicaram o interesse imediato acerca da abordagem e da análise dos referenciais teóricos críticos que foram utilizados para fundamentar a proposta de reforma em questão. Aspectos que dizem mais respeito a implementação, recepção e avaliação da reforma foram mais privilegiados nos estudos citados.

Mesmo tendo observado essa lacuna referente a ausência de estudo sobre o aspecto teórico, propriamente dito da proposta, dedicaremos, a partir de agora, um pequeno esforço para tratar de noções que consideramos importantes e que aparecem na fundamentação dos documentos, quais sejam, a noção de sociedade, a de emancipação e a de autonomia. Embora sejam muitas as problematizações que podem ser realizadas, a abordagem será feita à luz de estudos de Herbert Marcuse e de Theodor Adorno.

A questão se coloca diante dessa reforma e os conceitos que a embasam tem a ver com o fato de que referencial teórico foi fundamentado em uma linha crítica, que define como

objetivo que a diretriz curricular esteja voltada à um conceito de formação no qual se desenvolva nos alunos um pensamento que os emancipe e leve ao esclarecimento.

Aqui se faz necessária uma síntese sobre o "Programa de reorganização curricular e administrativa, ampliação e fortalecimento da rede municipal de ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo" (SÃO PAULO, 2013).

Os Ciclos de Aprendizagem (na SME havia apenas dois ciclos) foram reorganizados. A nova proposta foi elaborada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo com a participação de profissionais do quadro do magistério municipal e do meio acadêmico. O principal argumento para a mudança eram os dados estatísticos revelados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que apontavam resultados aquém do esperado para os anos finais de cada ciclo (5º e 9º anos), ou seja, o fracasso escolar[3]. A política educacional deveria superar o problema da fase de transição pela qual os educandos entre 10 e 12 anos tinham que passar.

Em resumo, o Ensino Fundamental foi reorganizado em três ciclos, a saber: o Ciclo de Alfabetização, o Ciclo Interdisciplinar e o Ciclo Autoral. O Ciclo de Alfabetização compreende do 1º ao 3º ano e tem como foco a organização de tempos e espaços para a alfabetização das crianças. O Ciclo Interdisciplinar atende os educandos do 4º ao 6º ano e prioriza o planejamento integrado e à docência compartilhada, ou seja, processos pedagógicos que trabalham com a interdisciplinaridade, e o Ciclo Autoral, que abrange do 7º ao 9º ano e se caracteriza pela construção do conhecimento a partir de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social.

Mainardes (2007) explica que a arena da formulação de políticas, como qualquer uma, envolve contestações, conflitos, interesses e motivações. Assim, é preciso considerar, mesmo que de modo breve, o contexto político de elaboração da reorganização dos Ciclos de aprendizagem e do currículo municipal. Nesse sentido, havia, por parte de setores da opinião pública e de profissionais da educação, um descontentamento com a organização do Ensino Fundamental em dois ciclos somado à progressão continuada. Considerava-se que havia uma falta de "rigor" por parte do Estado com a passagem dos alunos pela educação escolar. No senso comum, isso era chamado de "aprovação automática". No entanto, outros setores da sociedade

---

De acordo com o documento "Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (SÃO PAULO, 2013)", as hipóteses levantadas para compreender os motivos pelos quais o índice do IDEB dos anos finais do 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental ter ficado abaixo do esperado em 2001 referem-se: 1) à abrupta ampliação das disciplinas segmentadas na passagem do Ciclo I para o Ciclo II; 2) à pouca integração e muitos professores, 3) à existência de ciclos longos, que podem acabar dificultando o acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimentos dos (as) alunos (as).

e da educação refutavam a ideia do retorno da seriação com reprovação, justamente por considerarem que haveria o aumento da evasão escolar, principalmente daqueles alunos que não iriam encontrar na escola possibilidades de superar suas possíveis dificuldades em um espaço curto de tempo.

A Secretaria considerava "a organização em ciclos a estrutura mais apropriada do ponto de vista da luta contra o fracasso escolar, e mais exigente" (SÃO PAULO, 2014, p. 74). Um dos desafios políticos da gestão pública na época era o de acomodar as críticas a partir de um discurso político que abarcasse a manutenção dos Ciclos de Aprendizagem – descartando o retorno da seriação – e, ao mesmo tempo, o compromisso com o que se entendia como "rigor" e, consequentemente, a qualidade da educação. Para dar conta do "rigor", foram inseridos na proposta curricular o boletim de notas (de 0 a 10), as lições de casa obrigatórias e constantes e a possível reprovação dos educandos ao final de cada ciclo.

A proposta de ciclos não é um tema novo no cenário das políticas de organização da escolarização, conforme aponta Mainardes (2007):

> Desde a década de 1980, várias iniciativas de reorganizar e melhorar o ensino fundamental vêm sendo experimentadas no Brasil. Um número significativo dessas tentativas inclui a implementação de programas de organização da escolaridade em ciclos, com o objetivo de superar as limitações do regime seriado, principalmente em virtude das taxas de reprovação e evasão e da disparidade idade/série, bem como construir uma educação menos seletiva e excludente (MAINARDES, 2007, p. 11).

No caso de São Paulo, a Política Pedagógica Curricular deveria estar alinhada ao Projeto Político de Gestão da cidade, cuja proposta estava fundada nos valores da democracia, da equânime distribuição da cultura e das riquezas e da justiça social (SÃO PAULO, 2019, p. 2), portanto, o programa apresenta como forma de superar as práticas que impedem o atendimento integral dos educandos e a qualidade social da educação as seguintes proposições:

> O Programa Mais Educação São Paulo pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica propõe, desde a sua implantação, garantir os direitos de aprendizagem e promover a autoria, na construção permanente de um currículo crítico e emancipatório que prioriza o desenvolvimento integral de educandas e educandos. Um currículo que deve integrar toda a Educação Básica, tendo como princípio a inclusão. Essa perspectiva de currículo considera que a centralidade está no sujeito e nos processos vividos, em que compreendem, reconhecem, consideram e incorporam as diferenças como identidades dos sujeitos, na perspectiva histórica da transformação social. Está comprometido com a experiência escolar e a formação ética, o que tem orientado a construção do Currículo Integrador da Infância, a reorganização curricular do Ensino Fundamental em ciclos: Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar e Ciclo Autoral (SÃO PAULO, 2016, p. 8).

Como já destacado, o programa organizou a Rede Municipal de Ensino de São Paulo da seguinte forma: o Ensino Fundamental de nove anos passa a ter três ciclos, sendo o Ciclo de Alfabetização, o Ciclo Interdisciplinar e o Ciclo Autoral. O Ciclo de Alfabetização (que compreende os 1º, 2º e 3º anos) tem como meta principal a alfabetização. O Ciclo Interdisciplinar (4º, 5º e 6º anos) dá continuidade ao ciclo de alfabetização/letramento, com o objetivo de:

> Ampliar a autonomia nas atividades de leitura, de escrita e as habilidades relacionadas à resolução de problemas. Além da Arte, da Educação Física, do estudo da Língua Estrangeira, das Ciências Humanas e da Natureza, que estarão presentes com professores especialistas como forma de contribuir no desenvolvimento dos estudantes para o exercício da cidadania (SÃO PAULO, 2016, p. 11).

Nas proposições do Ciclo Interdisciplinar, o tema da formação para a cidadania vincula-se às habilidades de resolução de problemas, a partir do domínio e manejos das diferentes áreas do conhecimento. Assim, como o título do Ciclo sugere de antemão, a interdisciplinaridade é o foco dessa etapa da formação dos educandos:

> A interdisciplinaridade pressupõe um trabalho integrado com as áreas de conhecimento do currículo, na garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e para que os alunos aprendam a olhar o mesmo objeto de conhecimento na perspectiva dos diferentes componentes curriculares. Importante destacar a inovação posta para o Ciclo Interdisciplinar que apresenta a docência compartilhada, conforme Nota Técnica número 17. Essa docência é composta por um professor polivalente/professor de Educação Infantil - Ensino Fundamental I e professores especialistas/professores do Ensino Fundamental II para o desenvolvimento de projetos, visando à integração dos saberes docentes e discentes, a partir da reflexão, análise, avaliação e busca de respostas cada vez mais adequadas às necessidades de aprendizagem dos estudantes (SÃO PAULO, 2014, p. 78-79).

O Ciclo Autoral compreende os 7º, 8º e 9º anos, a última etapa do Ensino Fundamental de nove anos. É nesta etapa que está colocada, para a formação do aluno adolescente, a proposta com foco na autonomia, na autoria, na responsabilidade social, no trabalho colaborativo (grupo) e nos projetos de intervenção social, aspectos já mencionados anteriormente. Esse Ciclo tem como principal característica a "construção de conhecimento a partir de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social" (SÃO PAULO, 2014), o chamado Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA).

No Ciclo Autoral, o projeto de intervenção social se apresenta para os alunos como uma forma de mudar o mundo, e essa responsabilidade deve ser ensinada e apreendida a partir de um modelo de prática de investigação social, engajamento e protagonismo juvenil. O TCA

também é, antes de qualquer coisa, um instrumento de avaliação para que os alunos possam concluir o ensino fundamental e, além disso, tem o objetivo de:

> questionar os valores excludentes desta sociedade e apontar caminhos para a superação das desigualdades, agir em busca de autonomia, de reflexão, de autodeterminação das escolas e dos aprendizes e do enfrentamento das dificuldades, por uma educação transformadora e uma sociedade justa (SÃO PAULO, 2016, p. 9).

Para Marcuse (1998), as sociedades industriais e seus aparatos construíram falsas necessidades, fazendo com que os indivíduos não apenas fossem influenciados ou sofressem com os efeitos da tecnologia, como também se constituíssem "grupos sociais que direcionam sua aplicação e utilização" (MARCUSE, 1998, p. 73).

O autor afirma ainda que a comunicação de massa, a cultura, a publicidade e o modo de pensamento contemporâneo são fatores que reforçam o sistema de controle, mantendo os indivíduos em um universo unidimensional, no qual o pensamento e os modos de comportamento tornam-se os dominantes em determinadas classes e grupos sociais, inviabilizando o pensamento crítico.

Se a educação, como elemento essencial do esclarecimento, e a escola, como instituição capaz de possibilitar uma formação que aponte para a postura crítica, encontram-se imersas nesse universo unidimensional, a emancipação e a autonomia dos indivíduos se veem constantemente inviabilizadas de realizar seus propósitos diante da regressão da própria sociedade. Adorno (1986, p. 67) complementa tal interpretação, uma vez que "paralela à regressão da sociedade corre uma regressão do pensamento sobre ela". Ainda, segundo o autor, isso ocorre porque "a dominação sobre seres humanos continua a ser exercida através do processo econômico" (ADORNO, 1986, p. 67).

A escola, ao tentar alterar os padrões de comportamento dos seus alunos, busca, na realidade, torná-los mais sensíveis, ou melhor, dispostos e providos da responsabilidade pela diminuição do impacto causado pelo sistema capitalista na vida das pessoas. Uma proposta de educação para a emancipação, cujo elemento central seja o pensamento crítico e o esclarecimento, não poderia deixar de problematizar os elementos centrais que geram a desigualdade social e reificam as relações sociais. Para Marcuse (1999), a tecnologia ocupa papel central nessa discussão sobre os aspectos e os modos como se dão as relações sociais.

> A tecnologia, como modo de produção, como a totalidade dos instrumentos, dispositivos e invenções que caracterizam a era da máquina, é assim, ao mesmo tempo, uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação (MARCUSE, 1999, p. 74).

Assim, poderíamos questionar: como a escola seria capaz de educar para um novo modo de relação entre os indivíduos se “as relações entre os homens são cada vez mais mediadas pela máquina” e se essa mediação acaba “distanciando da possibilidade de experiência com o outro” (MARCUSE, 1999, p. 81)? Marcuse afirma, ainda, que “o homem médio dificilmente se importa com outro ser vivo com a intensidade e persistência que demonstra por seu automóvel”. Para ele, “a máquina adorada não é mais matéria morta, mas se torna algo semelhante a um ser humano” (MARCUSE, 1999, p. 81).

Marcuse (1999), ao examinar de forma breve a racionalidade tradicional e os padrões de individualidade para demonstrar como a racionalidade individualista foi transformada em racionalidade tecnológica, discorre sobre como, no seu entendimento, esse processo se deu. De acordo com ele, “no decorrer do processo tecnológico, uma nova racionalidade e novos padrões de individualidade se disseminaram na sociedade, diferentes e até mesmo opostos àqueles que iniciaram a marcha da tecnologia” (MARCUSE, 1999, p. 74).

Ao comentar sobre a racionalidade tradicional, o autor afirma que:

> o indivíduo, como ser racional, era considerado capaz de encontrar essas formas através de seu próprio raciocínio e, uma vez que tivesse adquirido a liberdade de pensamento, capaz de efetuar a ação que as transforma-se em realidade. O dever da sociedade era conceder ao indivíduo tal liberdade e eliminar todas as restrições à sua linha de ação racional. [...] O princípio do individualismo [...] o interesse próprio era racional, quer dizer, que resultava de e era constantemente guiado e controlado pelo pensamento autônomo. [...] O homem tinha de superar todo o sistema de ideias e valores que lhe era imposto, para encontrar e apossar-se das ideias e valores que se ajustassem a seu interesse racional (MARCUSE, 1999, p. 75).

Para Marcuse, esse princípio de individualismo encontraria acomodação firme na sociedade liberal, o que fica evidente quando afirma que ela “era considerada o ambiente adequado à racionalidade individualista” (MARCUSE, 1999, p. 76). A sociedade tecnológica alterou os modos e as condições do pensamento livre dos indivíduos. Portanto, diante desse novo modelo e do aparato, “a racionalidade individualista se viu transformada em racionalidade tecnológica [...] caracterizando um modo difundido de pensamento e até mesmo as diversas formas de protesto e rebelião” (MARCUSE, 1999, p.77).

Assim, se torna exposta a condição desfavorável na qual se insere uma proposta de formação para a emancipação dos indivíduos e a liberdade de pensamento, assim como uma postura crítica diante daquilo que é o existente, como a opressão e a barbárie. Aderir, sem maior resistência, aos enquadramentos das relações sociais e de produção, na maioria das vezes, soa como o caminho mais rápido para o sucesso. Para o autor,

> [...] o comércio, a técnica, as necessidades humanas e a natureza se unem em um mecanismo racional e conveniente. Aquele que seguir as instruções será mais bem-sucedido, subordinando sua espontaneidade à sabedoria anônima que ordenou tudo para ele (MARCUSE,1999, p. 80).

No documento curricular analisado, a democracia carece de ser conquistada. Ela fica vinculada a priori e à mercê da emancipação dos indivíduos. O trecho do texto aponta essa condição:

> A emancipação se anuncia para a conquista da democracia, que só pode se constituir numa sociedade livre, composta por pessoas livres. A formação para a emancipação supõe a luta contra a desigualdade, buscando criar uma ordem em que todos sejam acolhidos, possam pensar, arriscar ideias, servir-se do seu próprio entendimento, vivenciar experiências, formar sua identidade com base em relações carregadas de sentido, lutar contra a impotência que nos deixa como meros espectadores da história, agir em busca de autonomia, de reflexão e de enfrentamento diante de imposições e autoritarismos. Significa defender a educação como formação de sujeitos livres, autônomos, emancipados – dimensões que se complementam e não se separam na formação humana (SÃO PAULO, 2016, p. 24).

A diretriz curricular, ao afirmar que "a formação para a emancipação supõe a luta contra a desigualdade (SÃO PAULO, 2016) direciona para que o esforço, mais prático do que teórico das ações pedagógicas, deve mirar o resultado nefasto da desigualdade e não suas causas. Talvez possamos fazer a leitura de que o contundente investimento da proposta de reforma de que tratamos, em torno de práticas de engajamento e intervenção social, em detrimento de mais experiências que privilegiem a reflexão, pode ter a ver com o fato de que a própria escola carece de uma estrutura política que também privilegie o pensar. "Ser bem-sucedido é o mesmo que adaptar-se ao aparato. Não há lugar para a autonomia" (MARCUSE, 1999, p. 80).

A formação para a emancipação, segundo a diretriz curricular, carece do resgate da discussão sobre a contribuição de alguns estudos desenvolvidos ao longo do século XX. Como se vê abaixo, na linha em que o documento segue o referencial teórico crítico, este é adotado como princípio para a discussão acerca da compreensão da sociedade no qual os indivíduos estão inseridos:

> O pensamento interdisciplinar nasceu da crítica à tentativa das ciências explicarem totalmente o que é a vida humana e o conjunto de suas relações [...]. A euforia trazida pelas promessas de melhorias da vida urbana e a percepção dos males de seu desenvolvimento descontrolado foram logo denunciadas por duas frentes do pensamento contemporâneo: a interdisciplinaridade e a contracultura [...]. A desigualdade social e econômica se ampliou e as culturas hegemônicas se expandiram em nome do único conhecimento plausível: o científico hegemônico [...]. A denúncia feita pela contracultura e pela Escola da Teoria Crítica de Frankfurt veio a relativizar e pôr em xeque a tecnologia enquanto finalidade em si mesma, levando toda a

> sociedade a um estado de unidimensionalidade e de esvaziamento político. Os anos 1960 foram marcantes na tomada de consciência de que as ciências não nos permitem conhecer a vida humana, nem seu sentido, nem sua inteireza. Elas estão marcadas pelas características das ciências modernas e pós-modernas: a fragmentação. Dividir, dividir sempre para compreender. No entanto, a vida humana individual, coletiva ou social não se explica pela fragmentação em tantas áreas do saber. A explicação da vida como fenômeno se compreende pelo todo. A vida é mais que a soma de suas complexas partes (SÃO PAULO, 2016, p.17-18).

Esse trecho apresenta uma tentativa de sintetizar o que a instituição compreende como sendo as principais contribuições do referencial crítico para a proposta que se almeja. Diante do exposto, caberia analisar frase por frase, pois a síntese acabou por ocultar e simplificar reflexões mais completas que poderiam qualificar melhor a reflexão proposta aos professores, grupo a quem se dirigiu esse material como proposta de formação.

O texto, ao afirmar que "os anos 1960 foram marcantes na tomada de consciência de que as ciências não nos permitem conhecer a vida humana, nem seu sentido, nem sua inteireza" (SÃO PAULO, 2016), nos faz questionar: qual seria, então, o papel da ciência? E, ainda: qual noção de interdisciplinaridade tem se avizinhado aos debates sobre educação?

O debate que constituiu a proposta curricular relativa à criação de projetos educacionais emancipatórios é marcado pela defesa do trato-relacional e questionador frente às desigualdades da sociedade e, também, pela crítica ao pensamento pós-moderno e seu pessimismo:

> O que se deseja é contribuir para formar pessoas que possam caminhar com autodeterminação e constituir relações sociais igualitárias, não hierarquizadas. No entanto, esse é um dos pontos mais criticados no pensamento pós-moderno, no qual se afirma que não existe esse sujeito livre, emancipado, autônomo – uma vez que somos todos sujeitos fragmentados, descentrados, múltiplos, contraditórios, determinados, sempre frutos das relações e interações sociais, no mais das vezes, desfavoráveis a essa formação. Por outro lado, mesmo reconhecendo que só nos constituímos sujeitos no jogo das relações sociais, com seus limites e possibilidades, entendemos que é legítimo, no mundo contemporâneo, considerando, especialmente a história dos brasileiros e brasileiras, não se aceitar mais relações de subserviência, exploração, o que exige posicionamento firme e luta continuada, para que se alarguem as margens para a atuação mais autônoma, emancipada e livre, dos educandos e de todos nós (SÃO PAULO, 2016, p. 54-25).

Apesar de recorrer aos estudos desenvolvidos pelos autores da escola de Frankfurt, os quais formularam um referencial teórico crítico que fundamenta as principais noções trazidas pela proposta da Secretaria de Educação, tais como emancipação, liberdade e autonomia, apresentadas como princípios norteadores da diretriz curricular, o documento acaba por apresentar uma proposição voltada para a necessidade de um certo tipo de engajamento, que,

no entanto, corre o risco de, na própria dinâmica da escola, acabar se distanciando da sua motivação inicial, a qual nos recordou as reflexões de Adorno (1995c):

> A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. [...]. O *pathos* da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existe, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto. Com barbárie não me refiro aos Beatles, embora o culto aos mesmos faça parte dela, mas sim ao extremismo: o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura; não deve haver dúvidas quanto a isso. Na situação mundial vigente, em que aos menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola (ADORNO, p. 117).

2.4 As escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo e os saraus

Este item tem como objetivo verificar as *escolas e seus saraus*. Portanto, apresentaremos um panorama de quais escolas realizam ou realizaram saraus. Essas informações foram levantadas por meio de pesquisa realizada nas redes sociais das unidades, em páginas do *facebook*, conforme descrição a seguir.

É útil esclarecer que, inicialmente, antes de explorar as redes sociais, buscamos ter em mãos um levantamento de todas as escolas ativas, públicas e privadas, registradas pela Prefeitura do Município de São Paulo. Esses dados foram obtidos por meio do documento Cadastro de escolas da cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2021). Com esse documento em mãos foi possível filtrar e selecionar somente as unidades escolares pertinentes para esse estudo de acordo com sua tipificação, o que resultou na elaboração da Tabela 1.

Tabela 1: Escolas cadastradas pela Prefeitura do Município de São Paulo, por tipo.

Tipo	*Sigla*	*Quantidade*
Escola Municipal de Ensino Fundamental	EMEF	502
Escola Municipal de Ensino Fundamental no Centro Educacional Unificado	CEU EMEF	46
Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos	CIEJA	16
Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos	EMEBS	6
Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio	EMEFEM	8
Total		578

Fonte: Elaborado pela autora.

O critério de escolha inicial por tipo de escola refere-se ao fato de que, é perceptível que há mais ênfase curricular para que os saraus sejam difundidos no Ensino Fundamental II, Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos. Cabe salientar que essa prática cultural também está inserida nas Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e, apesar de não ser objeto deste estudo, deve-se atentar para a importância da sua presença também nos anos mais iniciais de escolarização, apesar dos poucos registros encontrados nos documentos curriculares e nas pesquisas acadêmicas a esse respeito.

Tendo estabelecido a rede social *facebook* como a plataforma digital para encontrar as escolas, alguns requisitos foram estabelecidos a priori, a saber:

a) a página da rede social da escola deveria ser administrada pela equipe escolar;

b) no *layout* da página, haver a disponibilidade do recurso de busca por palavra-chave;

c) a escola deveria ser tipificada como Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), Escola Municipal de Ensino Fundamental no Centro Educacional Unificado (CEU EMEF), Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) e Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio (EMEFEM).

Realizado o levantamento das escolas a serem buscadas no *facebook,* a etapa seguinte foi efetivar a busca pelas 578 escolas, uma a uma, de forma nominal, verificar se tinham página ou não, a quantidade de registros de páginas que continham a denominação da escola, selecionar a página tida como oficial, descartando as demais, e, em seguida, buscar, com o auxílio da ferramenta de busca textual, a palavra sarau nas postagens. Por fim, coube identificar e selecionar as postagens que diziam respeito a dois tipos de divulgação da atividade: 1) divulgação do próprio sarau da escola e, 2) divulgação de saraus em contextos não escolares ou de outras escolas.

Cabe salientar que essa etapa foi realizada ao longo de seis meses, o tempo dedicado a essa tarefa justifica-se pela necessidade de realizar a leitura na íntegra de cada postagem que tratava da atividade sarau e, ser possível assim, identificar os tipos de sarau realizados, a periodicidade e os temas mais recorrentes.

O resultado desse levantamento identificou que, das 578 escolas pesquisadas a partir das postagens do *facebook,* 195 tinham registros em suas páginas que realizavam ou divulgavam, ou realizavam/divulgavam algum tipo de sarau. Dessa forma, conclui-se que aproximadamente um terço das escolas divulgam suas atividades de saraus em suas redes sociais.

2.5 Literatura marginal, sarau, leitura e literatura na escola

A produção literária de obras reconhecidas como pertencente a literatura marginal e/ou periférica tem, cada vez mais, sido incorporada ao ensino de literatura nas escolas (BARBOSA, 2018; SOARES, 2008; CARNEIRO, 2011).

O trato dessas obras com os estudantes tem gerado outra possibilidade de compreender o mundo, de novas formas de expressão estética, de conhecer ou se reconhecer a partir da representação de costumes e do modo de vida de uma parte da sociedade que sempre esteve aí, alijada, se fazendo ausente nas produções artísticas reconhecidas pela indústria cultural ou presente, pela rejeição. Afinal, é comum se rejeitar aquilo que se sabe existir, mas que não se quer saber ou incluir.

Seja qual situação for, o fato é que a literatura, a produção poética marginal foi entrando no meio social, primeiro no âmbito privado, como produção e consumo locais, familiares e comunitários. Depois, teve seu *status* consolidado, tanto pelo mercado como pelo Estado.

Por uma ou outra via, a literatura marginal e as práticas culturais produzidas nas periferias foram sendo inseridas na educação escolar, inicialmente, há de se registrar, por iniciativa pessoal de algum professor e, nesse tempo, temos diversas manifestações, típicas da juventude, locais e regionais inseridas nos documentos de orientação curricular, nos currículos, planos de ensino e projetos político-pedagógicos. Sendo essa dimensão educacional consolidada, o tema da leitura de textos marginais/periféricos na escola e seu papel pode ser destacado em alguns estudos acadêmicos.

Dentre eles, a pesquisa de Soares (2008) que, ao analisar o processo de leitura dos textos marginais e periféricos por alunos de turmas do ensino fundamental II, verificou o valor desse tipo de texto vinculado a representatividade social e, ao mesmo como possibilidade dos grupos historicamente desfavorecidos, oprimidos e silenciados poderem se apropriar da escrita a partir da identificação que os leitores, no caso, os alunos, teriam com tais produções literárias. Essa relação da leitura de textos literários marginais com os alunos, cuja identidade é atrelada à condição de sujeitos oprimidos, também foi abordada por Pimenta (2017), que investigou a leitura desses textos como resultado da implementação das leis nº 11.645/2008 e nº 10.639/2003. O destaque da autora foi relacionado às questões de negritude, preconceito e branquitude.

Outro estudo que trata das práticas de linguagem mostrou que o trabalho realizado com a obra *Quarto de despejo,* da escritora Carolina Maria de Jesus, é tido como uma possibilidade de ampliação da percepção do mundo (RODRIGUES, 2018). Ainda no que se refere à escrita a partir da leitura e da produção literária, temos os estudos de Silva (2019), que investigou as experiências com a linguagem de jovens poetas, que participaram do *slam* interescolar na cidade de Belo Horizonte, enfatizando a formação de alunos leitores e escritores. Tal recorte também foi sugerido por Dantas (2019), ao concluir, em sua pesquisa, que o *Poetry Slam* pode diminuir o problema do desinteresse dos alunos pela leitura e escrita na escola a partir dessas outras práticas de leitura.

Outros trabalhos citam a abordagem da escola a partir da relação entre o ensino da literatura marginal , seja com o objetivo termos outro olhar, mais positivo sobre a periferia, seja no sentido de ela ser um instrumento de transformação social, perspectivas verificadas por Carneiro (2011), mas também como meio de engajamento dos alunos (XAVIER, 2018), tendo como estratégias a educação intercultural, os processos de afirmação das identidades culturais e o estímulo para que os estudantes "mostrem a sua voz" em atividades literárias, segundo Eble (2013).

Tais estudos demonstram que a inserção, cada vez mais permanente da literatura marginal na escola, seja no que cinge ao conhecimento e ensino de literatura para além dos cânones, no exercício de práticas de linguagem, como possibilidade de condutas de engajamento, como experiência estética que oportunize um sentimento de pertencimento, seja atuando como prática e manifestação política, tem agregado à formação cultural dos alunos novos interesses estéticos e intelectuais.

A escolha de obras e autores da literatura marginal, segundo as pesquisas, parece responder, em síntese, a três questões: a primeira refere-se à relação entre o ensino de leitura, literatura e produção de texto e o problema do desinteresse dos jovens pela aprendizagem da literatura como um todo; a segunda diz respeito à valorização das culturas típicas da juventude, às formas de socialização dos jovens e à relação com o que se produz na periferia; e a terceira trata a fruição da literatura como possibilidade de prática política frente às desigualdades sociais.

Nos saraus, a literatura poética é o elemento central da prática social e é considerada "como un medio facilitador para proyectar una persona con una valoriación específica en el marco de un colectivo que le otorga protección y promueve el desarrollo de un sentimiento de pertinência" (TENNINA, 2018, p. 47)

Desvinculados de qualquer tipo de proposta de competição, os saraus se diferenciam do *poetry slam*[4] por privilegiar a experiência do expressar-se poeticamente sem manter relações com qualquer tipo de controle, de regras rígidas de performance e de avaliação por parte de quem assiste.

Segundo Tennina (2013), o fato de a palavra sarau ser encontrada em diversos registros, documentos e obras literárias do século XIX, comprova a existência desse tipo de prática na sociedade burguesa como forma de demarcar prestígio de determinadas classes, ou seja, "um microcosmo social que evidenciava uma sociedade em formação". A autora observa que no início do século XXI, devido à "cultura letrada", houve o deslocamento dessa prática para as periferias da cidade, onde adquire novos sentidos e configurações. Apoiada no que diz Vaz, a autora descreve os saraus que ocorrem nas periferias da seguinte forma:

> Os saraus das periferias podem ser definidos, de um modo breve, como reuniões em bares de diferentes bairros suburbanos da cidade de São Paulo, onde os moradores declamam ou leem textos próprios ou de outros diante de um microfone, durante aproximadamente duas horas. Muitos bares – espaços nos quais normalmente acontecem os episódios que se transformam em estatísticas posteriormente (os assassinatos e os alcoolismo) funcionam, desde então, como centros culturais (VAZ apud TENNINA, 2013).

A produção poética declamada nos saraus literários, em sua maioria, é identificada como pertencente à literatura marginal. Esse determinado tipo de literatura é identificado pela "junção das categorias literatura e marginalidade" (NASCIMENTO, 2006). A fruição da literatura marginal tem sido capaz de produzir nos indivíduos um sentimento de pertencimento, de resistência à opressão e, também, uma experiência de liberdade de expressão. De acordo com Tennina (2018):

> El sentimiento de pertenencia en relación con la identidad negra y periférica que define a los saraus se profundiza, también, en un sentido más simbólico a partir del trabajo alrededor de la lengua, en sintonía con la tradición del rap. Las letras de rap y los poemas declamados en los saraus hacen uso permanentemente de un portugués tal como se lo escucha en las calles de los barrios periféricos. Hay una clara valorización de la tradición de la voz frente a la letrada no solamente como marca de estilo, sino también como marca identitária (TENNINA, 2018, p. 51).

Sobre as produções culturais da periferia, procedente de uma junção de fatores políticos, sociais e econômicos, autores têm defendido seu reconhecimento. O termo periferia (D'ANDREA, 2013) foi sendo apropriado ao longo dos últimos anos, de forma que representa

[4] *Poetry slam* é uma competição poética cuja performance e o impacto discursivo do texto são submetidos a um grupo de jurados que, ao atribuírem notas, estabelecem vencedores e perdedores.

uma visão de mundo, sendo esta cotidianamente elaborada a partir de um conjunto de experiências compartilhadas sobre violência e pobreza.

Essa experiência de opressão compartilhada, por exemplo, nas letras do rap, gerou um forte sentimento de orgulho, acompanhado de uma crítica à sociedade que os condena à segregação (FREDERICO, 2013). De acordo com a pesquisa de D'Andrea (2013), os *Racionais MC's* foi o grupo que desencadeou a visibilidade da violência a partir das letras de suas músicas. As representações da violência nas letras desse grupo foram analisadas na pesquisa de D'Andrea (2013), que pôde verificar como e em que medida as amarguras da realidade social encontrou eco junto aos moradores da periferia e como essa reverberação pode ser considerada um motivo desencadeador de uma nova forma subjetividade ligada ao emergente sujeito periférico (FREDERICO, 2013).

Assim como o rap, a literatura marginal e os saraus têm buscado se posicionar criticamente diante da opressão e dos padrões estabelecidos pela sociedade capitalista. Esse esforço dedicado à defesa de um posicionamento crítico e de resistência dos indivíduos tem incentivado experiências nas quais se busque o esclarecimento.

A produção artística da periferia não está desvinculada dos modos de produção capitalista; do mesmo modo a escola, que reproduz os ditames da sociedade capitalista adaptando os alunos aos padrões culturais de comportamento e de produção, ou seja, limitando os indivíduos a "pseudocultura" (HORKHEIMER; ADORNO, 1971). Assim, "o mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural" (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 104). Indústria cultural, termo cunhado por Adorno e Horkheimer na obra *Dialética do esclarecimento* (1985), refere-se à manipulação das consciências pelos meios de comunicação. De acordo, com Adorno, em outro de seus textos, "através da ideologia da indústria cultural, o conformismo substitui a consciência; jamais a ordem por ela transmitida é confrontada com o que ela pretende ser ou com os reais interesses dos homens" (ADORNO, 1986, p. 97).

CAPÍTULO 3 - O SARAU LITERÁRIO COMO REALIDADE NA ESCOLA: A FORMAÇÃO CULTURAL E CRÍTICA DOS ALUNOS NA VISÃO DE SEUS PROFESSORES

Na Introdução e no Capítulo 1 deste estudo procurei mostrar algumas questões que tem emergido a partir das pesquisas e reflexões que investigam aspectos da presença do sarau na escola, particularmente no ensino fundamental. Além das pesquisas mencionadas, sabe-se da existência de alguns aspectos mais evidentes porque são frequentemente colocados em questão por colegas de profissão.

Além da preocupação específica com a função do sarau na escola, especialmente no que se refere ao uso instrumental em detrimento da natureza dessa prática cultural e da própria literatura, dois aspectos básicos levaram à reflexão e estudo, a saber: a indagação da existência e do papel que o sarau na escola tem proporcionado à formação dos estudantes e o tipo de interação, relação e experiência que os docentes têm com o sarau de forma pessoal e na prática docente.

Diante disso, procurei obter dados que pudessem revelar o fenômeno e que respondessem a três eixos: de que forma se deu a experiência dos docentes com a arte/ literatura, poesia e sarau; o papel da literatura e do sarau na formação cultural dos alunos e percepções sobre o sarau na escola.

Para tanto, realizei uma pesquisa-piloto, utilizando um único roteiro de entrevista, que foi destinado a quatro docentes que atuam na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo (RMESP), sendo três professoras e um professor. Todos lecionam para o Ensino Fundamental II e na mesma unidade. Vale ressaltar que a pesquisa não foi realizada na escola, somente com contato direto com os professores, em período distinto de sua jornada de trabalho.

Conforme já mencionado, é importante observar que essa é uma pesquisa-piloto e de caráter exploratório. Essa característica propicia uma grande abertura para o desenvolvimento de estudos posteriores, visto que as perguntas não seguiram um critério rígido e permitiu respostas mais livres, que intercalaram respostas objetivas precedidas ou seguidas de relatos descritivos que narram situações exemplos da mensagem que se quer comunicar. Dessa forma, possibilitou-se o aparecimento de situações e dados com riqueza de detalhes, reflexões que os professores não lembravam de outra situação na qual puderam refletir sobre suas experiências pessoais, sua prática docente e as análises sobre a própria realidade que, muitas vezes, na labuta do dia a dia não encontram espaço para ocorrer.

Em consequência disso, foi possível explorar, a partir do que expressaram os professores, realidades e situações exemplares acerca da presença do sarau na escola. Ainda que possa parecer demasiado extensivo e prolixo, as respostas foram transcritas na íntegra, mesmo que em algumas delas haja dispersão durante o que foi narrado pelos docentes.

3.1 Busca, critério de seleção, abordagem dos professores entrevistados e o processo de desenvolvimento das entrevistas

Em primeiro lugar se faz pertinente esclarecer que esse estudo foi realizado durante quase todo período pandêmico da Covid-19. Muito do planejamento inicial do projeto de pesquisa teve que sofrer drásticas alterações, de maneira que: inicialmente, buscou-se por procedimentos de pesquisa que exigissem uma burocracia viável de ser atendida, por exemplo, a autorização de diferentes autoridades e dirigentes para a realização da coleta de dados na escola; em seguida, e dada a morosidade em receber as autorizações requeridas, uma nova estratégia de abordagem dos sujeitos foi elaborada, embora, também houvesse certa dificuldade pois, como é compreensível, a educação e seus profissionais acabaram por receber uma carga nefasta de trabalho, durante a pandemia, situação que contribuiu para o adoecimento e cansaço desses profissionais; por fim, foi necessária uma adequação das etapas em virtude do prejuízo que o cronograma sofreu devido a agenda conturbada de todos os envolvidos.

A busca pelos professores para participar das entrevistas considerou, primeiramente, a experiência pessoal da pesquisadora e o conhecimento prévio que se tinha sobre uma docente que, na sua trajetória pessoal e profissional já tinha uma relação com os saraus em contexto escolar e não escolar. A partir dessa abordagem inicial de contato foram feitos os demais contatos com os professores, bem como o processo de acesso, escolha e realização das entrevistas.

Com a primeira docente contatada, os demais professores foram abordados e selecionados pelo método bola de neve (*snowball*), que "é uma forma de amostra não probabilística, que utiliza cadeias de referência (VINUTO, 2014, p. 203). O método prevê que a indicação dos informantes adequados, ou seja, que atendam o perfil desejado, seja da própria rede de relações sociais do informante, atuando como um tipo de "semente". Esse procedimento mostra-se útil diante do difícil acesso a determinados grupos, em determinados contextos. Dessa forma, a partir do método *snowball* foi possível encontrar outros docentes para participar do estudo. Vinuto (2014) descreve os passos a serem seguidos para tal objetivo:

> [...] lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como *sementes*, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. [...] assim as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado. Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador (VINUTO, 2014, p. 203).

O conjunto de professores, a partir do método escolhido, foi composto por quatro docentes, sendo três professoras e um professor; todos atuavam na mesma unidade escolar, apesar de não ser um critério a priori para participar da entrevista. É importante registrar que as identidades dos participantes foram mantidas em sigilo, atendendo as boas práticas e as normas de ética que regulam as pesquisas, como também, o atendimento à solicitação feita pelos próprios professores, cuja condição para participar do estudo, fornecendo as entrevistas, era a não identificação deles. Esse compromisso foi firmado antes da entrevista e registrado no documento Termo de Consentimento de Livre Esclarecido (TCLE).

Sobre o perfil dos professores para a realização das entrevistas, foram estabelecidos os seguintes critérios para sua seleção: a) ser professor ou professora da RMESP a mais de três anos; b) ter formação acadêmica em Letras, Artes ou História; c) ter tido experiência pessoal (apreciando ou participando) com a prática dos saraus em contextos urbanos não escolares; d) exercer ou ter exercido a prática docente em escolas que realizam saraus, mesmo que não frequentemente.

O esquema de realização das entrevistas obedeceu a alguns critérios: a) elaboração do roteiro de entrevista semiestruturada; b) contato e convite aos participantes; c) realização da entrevista; d) audição integral dos conteúdos das entrevistas; e) transcrição das entrevistas; f) revisão das transcrições; g) leitura e seleção dos conteúdos objetos de análise; e h) análise das entrevistas.

3.2 Elaboração do roteiro de entrevista semiestruturada

Com base nos estudos de Triviños (1987) sobre pesquisa e ciências sociais, a escolha pelas entrevistas semiestruturadas se deve a que elas “oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Essa flexibilidade de busca de novas informações é permitida na técnica que empregada neste estudo, o que permitiu, em consonância com Triviños (1987, p.

170), “a passagem constante entre informações que são reunidas e que, em seguida, são interpretadas, para o levantamento de novas hipóteses e nova busca de dados”.

3.3 Contato e convite aos participantes

Para realizar o contato com os docentes, alguns procedimentos foram adotados e seguidos. Antes de mais nada cabe aqui alguns breves esclarecimentos quanto a essa etapa.

O contato com a primeira professora participante deu-se de forma pessoal, pois, como já mencionado anteriormente, já havia conhecimento acerca do perfil dessa colega. A partir de indicações dela, outros colegas foram sendo contactados, num total de oito, contudo, apenas quatro quiseram e puderam participar. Importante ressaltar que todos os professores deram retorno positivo em responder as questões, no entanto, declinaram em função das constantes alterações do calendário escolar e o aumento de demanda de tarefas devido as adaptações necessárias para desenvolver o trabalho docente no período de distanciamento social.

Recapitulando a explicação da presente etapa, o contato e o convite foram realizados seguindo a ordem: primeiro, entramos em contato via mensagem de *WhatsApp*. A mensagem trazia uma breve saudação e menção à pessoa que fez a indicação para que entrasse em contato, em seguida, o texto apresentava de forma breve as principais informações da pesquisa e, por fim, uma proposta para prosseguir com o contato por *e-mail*.

No caso de aceite, foi enviado um email contendo uma Carta Convite e o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TLCE). Depois de receber o retorno do *e-mail* com os documentos preenchidos e assinados, foi retomado o contato via aplicativo de mensagens, agendando a data, horário e a plataforma para a realização da entrevista de meio audiovisual e síncrona.

3.4 Processo de desenvolvimento das entrevistas

As quatro entrevistas ocorreram de forma tranquila, nas datas e horários marcados. Os participantes estavam receptivos e demonstraram disposição. Em média, cada uma durou entre 1h30 e 2h15. Evitou-se, dentro do que foi possível, interromper a fala dos entrevistados. Cabe registrar que o contato por chamada de vídeo gerou, nos momentos iniciais, uma sensação de desconforto por parte dos professores, pouco habituados com esse tipo de situação, mas foi sendo superado a partir de um tom de conversa amistosa e respeitosa.

Antes de iniciar a entrevista propriamente dita, foi falado ao participante como o processo iria ocorrer. Foi solicitado autorização para realizar a gravação e assim transcorreu. Ao final registramos nosso agradecimento e nos colocados à disposição para eventuais dúvidas que pudessem surgir em momento posterior.

O roteiro de entrevista aplicado deu margem a expressão livre dos professores, privilegiou áreas de enfoque, que serão detalhadas na sequência do capítulo. As perguntas variavam na ordem de apresentação, conforme a resposta do participante, outras questões também foram inseridas de forma oportunista com o objetivo de estimular o aprofundamento em certos temas, trazidos de forma espontânea pelos professores, de tal forma que a entrevista pudesse transcorrer satisfatoriamente.

A saber, este estudo não se trata ou tem a pretensão de representatividade estatística de uma realidade. São apenas *flashes*, um retrato de um determinado contexto, que circunscreveu professores de escolas públicas, com mais de três anos de carreira, com formação acadêmica em Letras, Artes e História e que tenham algum tipo de relação com sarau em contexto não escolar e escolar.

Nas investigações realizadas no campo da educação, embora seja recorrente encontrar os termos *quantitativo* e *qualitativo* ou *quanti-quali* como forma de adjetivar a pesquisa, optou-se neste trabalho não fazer uso desse tipo de classificação. Ocorre que, em um trabalho como este, em que se pretende analisar aspectos de um determinado fenômeno a partir da expressão pessoal de experiências de outrem, tanto os levantamentos de dados, possivelmente quantificáveis numericamente, quanto as informações produzidas de forma subjetiva, pela linguagem, não são vistas como passíveis de serem apresentadas apenas de uma ou outra forma. Os aspectos quantitativos e qualitativos se relacionam na tessitura do objeto, à medida que formam o todo complexo e não cabe neste trabalho elevar um aspecto em detrimento do outro.

Em relação as respostas, identifica-se o encadeamento das ideias e percepções, bem como passagens dispersas, uma vez que os professores tiveram total liberdade de expressão, espaço e tempo para se exprimirem.

3.5 Os professores e a entrevista

O roteiro de entrevista destinado aos professores é composto de quatro partes, denominadas de eixos. No total, o roteiro de entrevista é composto de 28 questões que se distribuem de acordo com os objetivos de quatro áreas essenciais para este estudo e que visam abranger os seguintes aspectos:

Primeiro aspecto: *Informações sobre a vida dos sujeitos – Formação e trajetória docente*: composto por apenas uma questão, possuí caráter informativo e teve como finalidade levantar dados sobre o professor e sua formação técnica e acadêmica, ou seja, se é graduado, licenciado e em quais áreas, se cursou em instituições públicas ou privadas, onde lecionou e ainda leciona.

Segundo aspecto: *Sobre experiências com a arte, literatura e sarau*: é organizado em seis questões: qual o lugar da cultura e da arte na vida do docente; experiências marcantes de sua relação com cultura e/ou a arte; como foi a sua primeira experiência com a literatura poética; se conhece ou já participou de algum sarau na cidade de São Paulo; que tipos de experiência objetiva teve em algum sarau; qual a importância do sarau para a sociedade e para a juventude.

Terceiro aspecto: *Formação cultural dos alunos: o papel da literatura e do sarau*: possuí oito questões: quais temas ou conteúdos são mais trabalhados nas suas aulas; qual a finalidade do ensino de artes na escola e da literatura; contribuição do sarau na escola para a formação cultural dos alunos; descrição de um jovem de 18 anos, completada a etapa do Ensino Médio, com um bom repertório cultural; o que considera como contribuição do sarau para a formação humana, o respeito a diversidade e as diferenças culturais; que concepções tem a respeito do que é ter uma visão crítica da sociedade.

Quarto aspecto: *Sarau como realidade na escola*: sentidos, aspectos objetivos do sarau na escola, temas e questões em evidência, é composto de treze questões: quais seriam os sentidos educativos e políticos dos saraus; surgimento da ideia de fazer sarau na escola; que tipo de expectativas se tinha com a realização do sarau na escola; participação dos professores no sarau; engajamento da gestão nesse e das famílias nesse contexto; que temas considera que mais chamaram a atenção no sarau; consegue saber se a participação de alunas, alunos e alunes é igualitária e/ou equânime; presença de temas que tratam das questões de gênero, classe e raça no sarau e a influência na formação dos alunos e dos jovens e as implicações políticas.

Das 28 perguntas (APÊNDICE A), foram selecionadas apenas uma parte delas para terem suas análises expostas neste trabalho. Estas são apresentadas quase que seguindo a sequência conforme foram feitas aos participantes. No entanto, poderá ser percebido *idas* e *vindas* e repetições, em determinados pontos. Alguns temas são retomados e reutilizados para sustentar a nova proposição.

Em consequência da explicação anterior, foi possível a apreensão mais aprofundada acerca das atitudes dos docentes, de tal forma que se complementam ou se opõem em determinados fatos. Da mesma forma, poderá ter havido algumas anulações, quando o professor faz uma afirmação em caráter definitivo, anulando uma outra feita anteriormente.

À medida que a entrevista foi avançando, os professores registraram como o trabalho docente, nas condições muitas vezes sacrificantes que se impõem, os afastam do exercício de pensar a sua prática. Passagens como, “a gente faz as coisas e não se pergunta muito o sentido, não éh? Nossa, a (pessoa) que está no chão da fábrica só faz, néh! Eu estou lá no chão da fábrica, néh. Deixa-me pensar...” (A.C.) e “nossa, é que eu estou falando com você e estou construindo isso porque...agora... olha, eu nunca parei para pensar...” (A.C.)

A análise dos materiais obtidos por meio das entrevistas, com o intuito de transpor os resultados, foi realizada, considerando-se três aspectos:

Em relação ao eixo 1 de perguntas, verifiquei, entre outros dados: a formação acadêmica, a instituição de origem, as escolas onde trabalhou e a trajetória profissional na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo.

Em seguida, nos eixos 2, 3, 4, procurei levantar e analisar os principais aspectos que fossem relevantes para o objetivo desse estudo e que tivessem sido abordados por todos ou pela maioria. Em consequência, selecionei as respostas dos professores, transcrevendo-as integralmente. Há uma variedade de aspectos ilustrativos que buscam explicar alguma afirmação feita pelo professor.

Para concluir, finalmente, de posse das respostas selecionadas e agrupadas em blocos, realizei uma análise crítica das situações que foram expressas pelos docentes.

3.5.1 Eixo I – Formação acadêmica e trajetória profissional

Ao analisar o primeiro eixo, que se refere aos dados acerca da formação acadêmica dos professores, temos o seguinte quadro:

Quadro 1 – Formação acadêmica por área

Entrevistados*	Formação em nível médio ou técnico	Gradua-ção	2ª Graduação	3ª Graduação	Pós-graduação *stricto sensu*	Especialização *lato sensu*
A.C.	- - -	Letras	Filosofia (incompleto)	- - -	- - -	- - -
A.L.	Processamento de dados	História	Pedagogia	- - -	- - -	Arte e Educação
O. P.	- - -	Pedagogia	Artes	Arquitetura (incompleto)	- - -	- - -
E. L.	Magistério	Educação Artística	Pedagogia	- - -	Mestrado Interdisciplinar Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades (em andamento)	Ética, valores e cidadania

Fonte: Elaborado pela autora.

∗ Os professores entrevistados são identificados apenas pelas letras iniciais de seus nomes.

Conforme já exposto, o perfil dos entrevistados quanto à formação acadêmica estava bem delimitado, de maneira que não houve variação quanto à origem dos cursos universitários. O que chamou atenção foi que, todos os professores possuem uma segunda graduação, conforme as respostas a seguir:

> [...] minha formação foi em educação, começando pela pedagogia. Eu fiz pedagogia na USP. Depois, eu me interessei e fiz especialização na ECA, em arte e Educação. Mas daí, pesquisando, eu decidi, antes de fazer a especialização, eu falei "vou fazer uma licenciatura", assim eu posso ser professor de Artes também. Daí, eu fiz uma licenciatura à distância, de Artes. (O.P.)

> Eu sou formada em Letras Português/Espanhol, pela USP. [...] trabalhando na prefeitura eu fui fazer filosofia também, fiquei dois anos e meio fazendo filosofia... porque ...eu não sei...acho que eu achava bonito ((risos)), porque não tem nada a ver comigo, eu sou muito ((risos)) ...abstração assim, para uma pessoa que gosta muito da coisa concreta, sabe? ((risos)). Ai...não dava, não dava não. Mas, assim, foi muito bom, abriu vários horizontes... assim, muitas perguntas na filosofia. Mas o que eu gosto mesmo é da literatura. Eu descobri que eu gosto mais da... a gente também divaga na literatura, dá uma divagada, é aberto, é amplo, e na filosofia não dava, daí... eu larguei. Deixei lá no meio do caminho. (A.C.)

> [...] eu fiz graduação de Educação Artística, na Unesp, num curso meio que acabou... ah, fiz Pedagogia, depois também...É, então, mas eu não sentia necessidade de fazer pedagogia, por causa do Cefam... Eu já tinha feito educação artística...e educação artística também era... era uma polivalência nas Artes, né? Eu acho que, mais ou menos. Então, eu não sentia necessidade, mas aí eu fiz por causa do diploma né, e tal, também, e eu falei "Ah, vou fazer, né, vai que...". Aí... aí, eu fiz isso... Ah, fiz aquela complementação na Uninove. (E.L.)

> Então, eu tenho uma formação inicial de processamento de dados, que eu fiz técnico. Depois eu fiz faculdade de História, na USP e, por último, eu fiz Pedagogia no Singularidades. (A.L.)

Com relação ao tipo de instituição em que se formaram, como se vê no Quadro 2, todos fizeram o primeiro curso de graduação em instituição pública.

Quadro 2 – Formação acadêmica por tipo de instituição.

Entrevistados	**Formação em nível médio ou técnico**	**Graduação**	**2ª Graduação**	**3ª Graduação**	**Pós-graduação *stricto sensu***	**Especialização *lato sensu***
A.C.	- - -	pública	pública (incompleta)	- - -	- - -	- - -
A.L.	privada	pública	privada	- - -	- - -	Pública – com pagamento de mensalidade
O. P	- - -	pública	privada	Pública (incompleto)	- - -	- - -
E. L	pública	pública	privada	- - -	pública (em andamento)	Pública – com pagamento de mensalidade

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dessas informações, um dado que chamou a atenção foi que, dos quatro professores, apenas uma buscou uma segunda graduação por motivos pessoais de formação cultural. Os demais, como se pode perceber, mesmo buscando áreas afins, buscaram tais cursos, considerados até como uma complementação, como estratégia para conseguir mais aulas e outras oportunidades no campo educacional. Claro que, sem tirar o mérito daqueles de bom nível, possuir tais cursos tornou-se uma exigência para se manter no mercado de trabalho e/ou acessar cargos de gestão e coordenação escolar. Isso consiste em ter uma carreira com formação institucional diversificada, tendência dos tempos atuais.

No transcorrer das entrevistas, constatei, pelas respostas, que tanto a formação acadêmica, quanto as aspirações pessoais, no seu conjunto contribuíram de forma significativa para que esses docentes desenvolvessem uma relação com a arte, literatura e sarau e que essa experiência foi projetada em alguns aspectos da prática docente.

A partir de agora, transcrevo algumas respostas dos professores referentes às perguntas que compuseram cada eixo. Por conseguinte, farei algumas análises acerca do conteúdo expresso por eles.

3.5.2 Eixo II – Sobre experiências com a arte, literatura e sarau

a) Para você, qual é o lugar da arte, da literatura na sua vida?

> Assim, é... meio clichê o que eu vou falar agora, mas a filosofia... a literatura na minha infância, assim, de dar uma escapada da realidade, assim... de ir para outro lugar. Eu nasci no interior, no meio de uma família muito humilde, pouco letrada, pobre materialmente e, livros sempre foi sempre uma coisa muito escassa, e por ter sido uma coisa escassa, era uma coisa muito preciosa e, assim, quando caia na minha mão, eu lia que nem uma doida... minha escola não tinha biblioteca, só tinha uma salinha assim, que ficava trancada, aparecia uma mulher lá, de vez em quando, para limpar e arrumar... aí, eu pegava uns livros sabe?... e lia. (A.C.)

> Ai, ai... nossa... hoje, hoje, exatamente hoje, pra mim tem um lugar até, assim, tanto de expressão, quanto espiritual, pra mim hoje. (risos)É... ai, tem um lugar de encantamento, de... como é que fala? Tem um lugar de conexão. Assim, tanto eu comigo quanto com as pessoas, né, tem um lugar de conexão, de diálogos e... de apresentar assunto... É, aí é isso, né, pode ser música, imagem, fazer, né? (E.L.)

> Eu trabalhei durante 23 anos, numa escola, uma escola particular, que tinha muita ligação com a arte, assim, né, eles tinham, inclusive, a arte... eles trabalhavam através de projetos e a arte sempre estava envolvida nos projetos, tal. Então, tinha um superateliê na escola e as crianças tinha aula, enfim. Então, sempre essa foi uma área que eu gostei muito, assim, muito, muito, muito. Eu gosto muito. Eu não sei fazer, tipo artes plásticas, por exemplo, eu não sei. Não sei desenhar, não sei nada. Sei algumas técnicas, porque a gente tinha aula. A gente tinha aula com a professora de artes na outra escola, para poder dar aula paras crianças. Então, eu sei algumas técnicas, mas não que eu seja "uau", né? Mas eu gosto muito, assim, sempre fui muito... sou muito frequentadora de museu, muito, muito, muito, assim, bastante mesmo. Teatro, também. Leio bastante, sou uma pessoa que lê bastante, aí vai muito da fase, assim, da minha vida. Tem fase que eu tou lendo muita poesia, tem fase que eu tou lendo... ah, alguma literatura específica, então vai variando muito, assim, mas eu sempre leio, sou uma leitora bastante voraz, assim. E aí vão fases, tem... eu não sei se é isso que você perguntou, mas, enfim (risos), eu estou falando [inaudível – 2:32] que eu da arte. Então tem fases, por exemplo, que aí eu estava... tem uma fase [inaudível – 2:36] que eu lia só autores africanos. Aí li, li, li, li. Aí, depois é... aí eu gosto muito de realismo fantástico, então, depende... vou muito... vou mudando, assim, lendo muitas coisas diferentes. É... que mais? Deixa eu ver... sobre... Então, acho que muito da minha relação com a arte é essa, muito da literatura, artes plásticas, de visitar muito museu, ter essa vivência, que eu gosto muito, muito, muito, muito. É... do tipo assim, tem alguns, alguns... (risos), é meio doido, assim, então, eu gosto, sempre... eu gosto muito do Leonardo Da Vinci. Muito: bastante, assim. É... não tanto pela obra dele, que eu acho... é bonita, tal, mas, mais pelo

> conjunto de tudo, né, por ele ter sido, assim, um gênio, enfim. Então, por exemplo, aí eu ficava... fico encafifada, então eu fui, teve uma vez que eu fui viajar, eu fui direto... eu fui pra Cracóvia pra ver uma obra específica do Leonardo Da Vinci, é desse nível, assim. Então, é... aí isso acaba influenciando eu ir... às vezes até eu ir pra alguns lugares pra ver algumas obras específicas de alguns... de alguns pintores que eu gosto bastante, assim, então eu tenho essa relação sempre e acabo estudando bastante, enfim. Aí também tem de música, né, que a gente escuta bastante, mas eu acho que o mais, assim, forte na minha vida, de experiência, assim, é com a arte plástica e com literatura mesmo. (A.L.)

Em geral, as afirmações feitas traduzem sobretudo uma diversidade de funções que a arte e a literatura tem em determinadas fases da vida de cada docente. Há uma multiplicidade de objetivos, uns mais estritamente artísticos, outros culturais. Há uma experiência com a arte para cada um, mas a função que parece predominar, no que foi manifestado, é a função libertadora, que tem a ver muito com o tipo de relação entre a obra e o apreciador.

Essa relação tem um caráter de intercomunicação, de intersubjetividade e apresenta aspectos psicológicos, sociológicos, psicanalíticos e antropológicos. Relacionar-se com o simbólico, com a ficção, parece ser uma necessidade de todos os indivíduos e são respostas, muitas vezes, a uma necessidade universal de fazer atividades que tragam uma sensação de bem-estar.

Outro dado é a que para os professores, a literatura ainda é uma das formais mais habituais de explicação do mundo, de transmissão de valores; o problema que se impõe é saber se se pode usar a arte como um meio e não como um fim.

b) Você poderia falar sobre como foi a sua primeira experiência com a literatura poética?

> É, a poesia em si, ela sempre me intrigou muito. Eu tive contato com poesia, sem contar as músicas que sempre tem a questão poética, mas, foi na escola mesmo, e muitas vezes era difícil para mim porque, principalmente, quando você começa a estudar literatura, pega aqueles textos de referência e a interpretação é complicada né, é difícil. Eu ficava meio perdido nas coisas, mas com o empo eu comecei a ter contato com pessoas e... essa dificuldade, eu lembro, foi desde os anos finais do fundamental e o ensino médio todo, né. E no ensino médio ficou com mais força essa dificuldade, com certeza. No ensino médio era mais recorrente porque a gente analisa, quer dizer, não somente analisava, mas também com relação aos textos poéticos. Vira e mexe aparecia até fora das aulas de português, quer dizer, sempre tinha. É, dificilmente algumas referências me colocavam em ação. Para eu produzir poesia, né, eu sabia que tinha alguns colegas lá que produziam, mas muito pouca habilidade que eu tinha para produzir poesia. Então, era mais lida e analisando, interpretando, do que produzindo. Mas, o tempo foi passando e eu conheci uma namorada minha que gostava muito de poesia, ela gostava muito de ler, ela trabalhava em livraria e tal. Então, ela tinha relação bem próxima assim, e daí, ela lia poesia pra mim e eu comecei a perceber outras maneiras de me relacionar com a poesia e, também tinha um amigo meu, na pedagogia,

> que é de um pessoal que organiza o Sarau da Brasa, sabe, aquele sarau na Brasilândia e, ele convidou a gente para ir lá no sarau e daí, eu e mais dois colegas, a gente começou a frequentar, principalmente, para as coisas que ele convidava, ou para o Sarau da Brasa ou outros eventos que ele também estava envolvido. Então, isso me deu uma outra relação assim e daí, com certeza uma visão de como o poeta vê é poderoso, a partir da poesia, né. Inclusive, durante a faculdade a gente chegou a fazer um trabalho lá, na faculdade de educação sobre um poeta de sarau, que trabalhava com educação social e, nesse trabalho a gente colocou o sarau como um desses espaços para a educação social. Porque, o poeta que a gente investigou mostrou como era a pesquisa dele sobre a educação social e a gente viu no sarau características desse trabalho. Então, nesse trabalho a gente considerou os saraus como um desses espaços de educação social. Então, eu conheci os saraus no meu processo de formação e reconheci esses espaços também como um espaço de formação. (O.P.).

Em contrapartida ao primeiro exemplo de resposta, transcrevo uma que que se refere a mesma questão:

> Eu ganhei concurso de poesia na escola! Eu fiz uma poesia chamada "A primavera", eu ganhei prêmio, bateram palmas... nossa, eu sou Drummond, sou Adélia Prado, eu não lembro qual foi minha classificação, mas eu lembro de... porque, assim, eu tenho uma memória meio falha, eu tenho uns buracos, assim. Eu lembro de 'a A.C. ganhou!" e, aí eu fiquei surpresa, assim, aí, eu não lembro se era da minha sala, ou da minha escola. Eu lembro que tive que passar a limpo, e ficou lá na diretoria, colado na parede lá, e quem passava via, e aí, bateram palmas, não lembro se foi na sala de aula ou se foi no pátio. Eu lembro que eu cheguei em casa e falei "mãe, eu ganhei um negócio, um prêmio". Aí, beleza e... eu gostava de ler e de escrever. Era uma coisa que era fácil para mim, então... eu tinha isso, não tinha dificuldades. Eu tive cupim no ano passado nas minhas estantes e tive que ver isso aqui, aí, eu achei o Tonico e falei "gente, Tonico", ele me acompanha, eu não tenho coragem de dar esse livro embora, nem emprestar, porque, sabe... ele... eu lia e viajava com o menino e chorava porque o menino sofre para caramba, e eu tinha dó do Tonico. A literatura poética vinha assim, no meio do currículo, sabe? Esse livro em prosa foi o que mais marcou, mas, eu tenho... eu tenho lembranças assim, fragmentadas, assim, de ler poemas, assim... mas de livros didáticos. Eu tenho meus livros didáticos da 5ª e 6ª séries. Da 6ª série, eu gosto muito dos que estão lá dentro... pessoa que guarda papel, não éh? ((risos)).
>
> Eu tenho os livros da 5ª e 6ª séries, os dois... porque ... minha turma pegou o final da ditadura militar, a minha geração. É quando eu vou para a escola, o livro didático ainda ... Eu fui para escola em... lá em 1985, deve ser... eu sou de 1979, então, eu fui para a escola com 6 anos, em 1986, eu deveria estar no primeiro ano. E... eu tenho os meus livros. Hoje, eu olho para eles... caraca! Que coragem a pessoa que fez esses livros, porque tem Solano Trindade no livro. *Tem gente com fome*, sabe aquele... *tem gente com fome, tem gente com fome*, que é um poema é... de denúncia néh?... da miséria e tal. Eu tenho ele, e eu lembro desse poema, e eu guardei os dois livros, eles tem trinta anos comigo aqui. E... eu olho para traz néh?... agora, e eu falo "que coragem!". Tem Ferreira Gullar, que eu amo, um poeta que eu amo que está num livro didático da 5ª e 6ª séries, assim, sabe? Que é... o poema chama *Açúcar*, que vai falar que a pessoa que faz o açúcar é pobre, é miserável, está sofrendo. Esse açúcar branco que chega no nosso pote vem de usinas escuras, de vidas vazias. É um negócio louco, assim. Aí eu falo "que coragem que a pessoa teve... porque os caras estavam lá ainda, néh?... os militares ainda estavam lá.

> E, eu lembro de tudo isso me marcando assim, e esses poemas... e guardei os livros didáticos também. Tá tudo aqui em casa se você quiser depois. São poemas de cunho social, assim... sabe? Mas era muito esporádico. A poesia veio mesmo no livro didático, e nesses concursos que minha professora fazia de poema. Eu fiz um soneto, sabe? Um soneto... eu quase matei os meninos ((risos)), não sei por que ((risos)), era o que eu mais via... não sei dizer. (A.C.).

Os professores responderam que a primeira experiência com a literatura poética foi na escola.

Para muitos estudantes, a escola ainda é o lugar, ou o único lugar, no qual eles terão as primeiras experiências com a arte, com a literatura, para o bem ou para o mal. E, de acordo com as respostas, nos deparamos com essas duas questões polares. Por terem sido relatados com certo rigor de detalhes podemos concluir que foram experiências marcantes para esses professores, referente ao tema perguntado. As respostas à questão "b" trouxeram uma problemática do ensino de literatura na escola.

Os docentes relataram experiências que se remetem a pré-adolescência e adolescência e, examinando a situação educacional relatada de cada um, nos deparamos com quadros distintos: uma atividade escolar de competição foi geradora de engajamento e realização: "Eu ganhei concurso de poesia na escola! Eu fiz uma poesia chamada 'A primavera', eu ganhei prêmio, bateram palmas... nossa, eu sou Drummond, sou Adélia Prado. Aí, beleza e... eu gostava de ler e de escrever. Era uma coisa que era fácil para mim, então... eu tinha isso, não tinha dificuldades (A.C.).

Em outra resposta, temos a seguinte situação: "Eu tive contato com poesia, [...] foi na escola mesmo, e muitas vezes era difícil para mim porque, principalmente, quando você começa a estudar literatura, pega aqueles textos de referência e a interpretação é complicada né, é difícil" (O.P.). Esse trecho revela a impossibilidade de acessar a literatura de forma a poder se expressar, pensar e ter algumas de suas necessidades atendidas enquanto indivíduo em formação.

c) Como você se relaciona com o sarau?

> Eu sou muito doente pelo Sérgio Vaz, assim. Sou doente pela Coperifa. Trabalho Sérgio Vaz com o 9º ano direto porque, são poesias mais com esse cunho social, de denúncia e tal. E... o que ele fez na Coperifa... assim, é um negócio fantástico, néh? Montar um bar... eu nunca fui na Coperifa, mas o SESC chama ele direto. Eu acho... sei lá quantas vezes que eu o vi em SESC. Bom, o Sarau da Coperifa vai estar no SESC... tal... é... teve um na Virada Cultural que ele estava. Eu assisti. Só assisti, eu nunca falei, nunca falei poema assim. É... porque eles são fechados, também, néh? Eles trazem os poetas da Coperifa e eles não abrem, a Coperifa, quando é chamada para fazer Virada Cultural, Virada Literária, quando ela é chamada para fazer SESC. (A.C.)

Então, eu fui em dois, assim, esses é... um no Centro, mas, agora, eu... eu acho que é o Sarau do Binho. É no Centro de São Paulo, não é? Eu acho que é [truncado]... Não, não foi na virada, foi num dia que que estava passando mesmo... Acho que eu estava até em greve... mas eu só assisti. É isso mesmo, só assisti, só assisti (risos). Eu sou bem tímida, muito tímida (risos)... É... aí também eu fui no Casulo, que é lá na Zona Sul também... perto da Guarapiranga e ele é meio famosinho também. Quando eu vou eu... ah, eu gosto muito! Eu vou, eu fico "Nossa!" Pra mim é tipo show, igreja (risos). Nossa, eu gosto muito, gosto bastante. É... nossa, eu acho que é... eu fico assim: "nossa, como é que pode", né? Ser uma coisa que parece tão... é... escurecida, assim, né, de... escurecida, assim, pra não usar "esclarecido", sabe? (risos) Sabe, eu vejo como é bom pras pessoas. Nossa! De consciência, né? Dá pra falar: nossa, de consciência da própria realidade, assim, né? De revelação, de... é... como é que fala... reflexão do dia a dia, de... como é que fala, fortalecimento ali. Você fica: meu Deus do céu! Essas pessoas aqui... todo mundo normalzinho no seu dia e chega aqui, é tudo isso, né? É, tipo mais ou menos isso. (E.L.)

Eu já fui em saraus. Mas, nos saraus eu produzi muito pouco, assim, uma ou outra coisa, nem tenho guardado, nem guardei o poema. Mas, o interessante é isso, quando você começa a ir bastante nos saraus ele te estimula a escrever, mas aí eu frequento o sarau e não escrevendo, de repente eu posso falar coisas do Patativa do Assaré, ou um amigo lança um livro e eu leio um poema dele, ou alguma coisa assim. Mas, eu acabei não me arriscando a falar, mas o interessante é que essa história minha, é que eu só ia de vez em quando , mas tem pessoas que frequenta e frequenta muito vezes, em todos os momentos ela estava lá. E daí, é aos pouquinhos mesmo, vira e mexe aquela pessoa que só estava assistindo, no outro ano ela já estava lá recitando o poema dela, então é um caminho normal para quem frequenta o sarau, um lugar de portas abertas. Eu acho que você ser frequente lá acaba estimulando. As pessoas que leem poesia lá na frente relatam isso, de que você começa indo para assistir e aos poucos vai se apropriando e quando vê, já está lendo as próprias poesias. Elas contam isso no microfone, isso é recorrente. (O.P.)

A poesia... eu gosto muito de poesia, assim, né, eu acho... acho que quando a gente pensa em sarau, a gente pensa mais em poesia. Eu, pelo menos, penso mais em poesia. É... eu acho que... é... tem várias, várias coisas, assim, que elas acontecem no sarau, mas eu acho que fica em torno da poesia e em torno desse fazer também, né, eu que tem muitas pessoas que elas acabam se arriscando de fazer poesia porque tem a questão do sarau, porque vai apresentar, porque tem aquele momento. Até porque, quando a gente tá produzindo alguma coisa, né, quando tá produzindo alguma coisa escrita, é pra alguém, né, tem a função associada à escrita, ou, que seja, só falado, não tem tanto a questão, mas... é... e o sarau eu acho que acaba incentivando que muitas pessoas produzam poesia, que em outros momentos eles não produziriam, é... pelo simples fato de produzir poesia, né, então eu acho que tendo o sarau, pra fazer essa apresentação e, também, os participantes [inaudível – 1:13] pra você apreciar, acaba tendo esse incentivo, eu acho isso, assim. Enfim, eu não escrevo poesia, nunca escrevi nem pra apresentar em sarau, nada, mas eu acho que talvez até escreveria, assim, se tivesse um sarau interessante. Ultimamente só participei como... como organizadora mesmo, desse último ano, por exemplo, que a gente fez alguns saraus, é... eu estava muito na organização, assim, então eu ficava muito ligada em outras coisas, e acaba não apresentando. Apresentei, apresentei sim, apresentei uma poesia do

> Sérgio Vaz, mas não que eu tenha escrito. Então, sarau, sempre eu participei dentro do universo escolar, nunca fora. Eu já fui, por exemplo, na Virada, é... eu já fui apreciar, não participar, né. Por exemplo, a gente... eu trabalhei, durante cinco anos, dentro de Paraisópolis, numa escola da prefeitura. E, no último ano, eu fui coordenadora de EJA. Então, a gente ia, por exemplo, na Coperifa, pra ver o sarau, né, da Coperifa. Com os estudantes, assim, né, da EJA. Depois dessa visita da Coperifa, a gente fez um sarau lá da EJA, com os estudantes da EJA. Então, aí, eles fizeram... era muito variado, né, então tinham desde produção deles, até cordel, muitas... muitos estudantes da EJA lá de Paraisópolis eram... são nordestinos. Eu diria que 95%. Então tinha, também, essa relação com o Nordeste, das coisas que eles foram trazendo, tudo. Então, assim, isso é uma coisa que a gente... que eu... às vezes em Virada Cultural, nos saraus, ou que tem slam, eu participei, mas como apreciadora, tudo, né, mas, com exceção disso, nunca fui de frequentar, assim, dizer: "Ah, eu vou pra um específico", não. Sempre foi dentro de um universo escolar, ou participando com outras classes, participando com os meus alunos, organizando e foi isso, assim, de sarau. Essa é minha vivência de sarau. (A.L).

Percebe-se, pelas respostas dadas, que os saraus causam entusiasmo e encantamento. Todos já frequentaram saraus em contextos não escolares, relataram suas preferências e destacaram que os temas sociais que aparecem nos poemas declamados são um elemento importante, o que acaba caracterizando esse tipo de prática cultural na periferia.

Outro dado refere-se ao fato de os professores, ao frequentarem os saraus, permanecerem em uma posição de apreciadores, por questão de traços de personalidade mais tímida ou por falta de alguma motivação a mais para produzir e declamar poemas. Ou ainda, precisam ter um pouco de coragem, conforme aparece nesse trecho: "tem muitas pessoas que elas acabam se arriscando de fazer poesia porque tem a questão do sarau, porque vai apresentar, porque tem aquele momento" (A.L.).

3.5.3 Eixo III – Formação cultural dos alunos: o papel da literatura e das manifestações artístico-literárias

Transcrevo algumas respostas dos professores, abrangendo as questões explícitas e implícitas do eixo III, ou seja, o que dizem a respeito acerca das finalidades e objetivos da literatura e do sarau e sua relação com a formação cultural dos alunos. A seguinte pergunta foi feita:

a) Para você, qual é a finalidade do ensino de literatura na escola?

> Para mim, o ensino de literatura na escola acaba sendo uma arte mais abrangente assim, por ela está... não porque ela é mais abrangente, mas ela está na escola de uma maneira mais espalhada. Então, ela aparece na aula de artes, ela aparece na aula de português, acho que é uma manifestação artística que acaba aparecendo bastante assim, néh... em várias questões e, às vezes até quando você não espera, como ela aparece na matemática, ou, na ciência e tal.

> Então, eu acho que ela é bastante abrangente. E é interessante porque ela é, é um jogo direto com a linguagem, é um jogo direto com a língua. A arte propõe imagem, mas a palavra pode propor diversas imagens diferentes. Então, eu acho também que é um jogo intelectual muito interessante e que eu vejo como as pessoas acabam se encantando, seja por causa do som... eu lembro quando eu coloquei Patativa do Assaré, eu li o Patativa do Assaré no sarau porque eu tinha lido na escola. Eu estava substituindo uma professora na sala de leitura e aí eu disse, vou ler uma coisinha aqui par vocês. Eu também não conhecia muita coisa do Patativa do Assaré e eu peguei o livro lá e... li pra eles e, alguns alunos ficaram assim, boquiabertos, porque... como eram interessantes essas construções dos ritmos que ele propõe e a gente foi usando as rimas, néh, principalmente usando as rimas, as métricas do... então, eu acho que a poesia é uma espécie de jogo que acaba atraindo muito as pessoas, justamente porque... é um jogo brincadeira, néh... e as vezes pode ser bem solto assim, mas que acaba atraindo é... a atenção, a curiosidade. E é isso, por isso que as pessoas ficam com vontade de fazer, nos saraus e tem, não são muitos, mas tem alguns estudantes que acabam gostando muito de produzir poesia. (O.P.)

> Assim como a arte, a literatura, eu acho que também tem o objetivo da fruição, das crianças, terem aquele momento bacana com a literatura, de.... de prazer mesmo, de apreciação. Então é muito importante. Para crianças tem toda uma questão lúdica, né... eu estou falando, agora, do 1º ano, tá, estou falando do ano passado, é... tem toda uma questão lúdica, da relação com o texto, com a brincadeira mesmo, né, é... pros menores, assim. E a gente usa a literatura... a gente acaba, no letramento, trabalhando a questão da alfabetização, porque não tem como você tirar essa função, né, do entrar em contato com o texto, do ler uma poesia, do ler um conto com eles. Então, é isso, assim, eu acho que a arte e a literatura, elas são estruturantes, na formação integral dos estudantes, da gente. Não tem como separar, né, não tem como você dar menos valor do que o que eles aprendem na matemática. (A.L.)

> A literatura é um lugar de descobrimento. Eu acho que o sarau é muito importante para esse descobrimento, é mais livre, néh? Eu fiz alguns saraus na escola, é que eu dou aula de português. Teve uma época eu comecei a levar os alunos para um espaço aberto com os livros de poemas, e falava para eles "escolha, leia e vai olhando, você tem meia hora para escolher, na próxima meia hora quem quiser pode levantar-se e ler". Daí, eles me perguntavam "qual que eu leio?", então, eu falava um pouquinho de cada autor que eu levava, que eu tinha levado, para dar uma curiosidade. Depois, quando um colega lia um poema, eles falavam "nossa, que legal, nossa que forte". Quando os alunos falam assim, eu acho que é porque ali, alguma coisa foi descoberta. Sabe, fazer um poema é outro nível, mas, assim, ler um poema já é uma descoberta, já entrar em um outro mundo, um que se abre quando você faz isso. Então, quando o aluno consegue escrever ele quer mostrar para mim, eles falam "professora, olha, eu fiz um poema". (A.C.)

> Acho que é a finalidade de... como é que fala, de... ser um instrumento, assim, de leitura de mundo, de interpretação e de se colocar, também, nesse mundo, assim. (E.L.).

As afirmações feitas traduzem sobretudo duas percepções. Em primeiro lugar, de que a literatura na escola possui uma finalidade lúdica, propicia um momento de relaxamento, de prazer, apreciação. Logo, sob esse ângulo, para ensinar literatura não é preciso lançar mão de

estratégias que tornem essa experiência, essencialmente, leve e prazerosa. Pode-se afirmar que, somente desse modo se alcançará o engajamento dos alunos e, assim, estimular a leitura e a produção de textos poéticos.

Embora a característica lúdica proporcione aos alunos uma relação com a literatura mais espontânea e menos reprimida, esse tipo de abordagem vai delineando a forma como esses estudantes devem se relacionar com as obras artístico-literárias ao longo da vida e, esse método privilegia mais o aspecto humano, cultural e de sensação de bem-estar, em detrimento da linguagem literariamente construída.

Em segundo lugar, aparecem nas repostas a questão dos valores humanos do estudo da literatura, os aspectos sociais, uma aproximação com sua própria realidade humana. Nesse caso, os relatos tratam do ensino de literatura na escola com objetivos finalistas, isto é, serve para alguma coisa e não algo em si.

Gostaria de fazer uma observação. Ao indagar sobre a finalidade da literatura na escola aos professores, não pretendi obter respostas definitivas. O objetivo foi identificar algumas impressões quanto à noção do tema e como o ensino de literatura tem sido feito na escola.

b) Para você, o sarau literário como prática cultural na escola contribui para a ampliação de repertório cultural dos alunos?

> É um momento que eles são expostos a literatura de forma mais livre. Eu acho que essa liberdade ajuda muito a despertar o interesse pela literatura, tira aquela obrigação, não é aquela lição de casa que se traz. Então, a liberdade... ela oferece uma gama de possibilidades, você escuta muita poesia de gente diferente, então, de repente, você é exposto há vários autores, há vários poemas de uma vez. Então, eu acho que é... quem sabe ali no meio daquilo tudo, ali, você não fale "nossa, gostei desse, quem fez esse poema?", e então, você descobre um autor. Eu acho que é isso que a liberdade traz. Então, você pode participar ou não, você pode só ouvir, você pode falar, você pode criar seu poema. Então, a liberdade de criação é ir lá e criar e falar o poema e essa exposição, feita dessa forma, faz você ter acesso a uma grande quantidade de poetas ao mesmo tempo. (A.C)

> Bom, contribuí muito e por isso é muito importante. É... eu acho que eles precisam ter contato com esses diferentes tipos... agora eu vou pensar nos maiores, tá? E nos menores também, enfim... que precisa ter contato com esses diferentes tipos de texto e com essa fruição, né, através de um sarau, né, de ouvir, de se emocionar, de transitar por gêneros diferentes, por ter a fala, a entonação a troca, ali, né, que acontece no sarau com as pessoas, pra ter, realmente, essa função social do texto. Eu acho que... eu, pensando um pouco na minha escolarização e na escolarização de muitas pessoas que até hoje é assim, eu acho que essa relação com a literatura, ela fica muito... sem sarau, né, sem sarau... ela fica muito individualizada. E nem sempre as pessoas, elas conseguem desenvolver uma relação de fruição com a literatura. E... às vezes fica uma coisa como sendo uma coisa chata, do jeito que é feito, né. E eu acho

> que o sarau é um bom caminho pra que se desenvolva isso, né. Eu fico, assim, assustada quando as pessoas falam, na minha família também: “ah, a gente não gosta de ler”. Aí eu fico pensando: “mano, mas tem tanta coisa, como é que você não gosta de ler?”. É impossível. Tem muita coisa, gêneros diferentes, autores diferentes, estilos diferentes, né? Então, eu acho que a escola, ela acabou contribuindo muito pra essa fala do “ah, eu não gosto de ler”, né? E o sarau é um momento dessa troca e dos estudantes, de eles poderem perceber que o ler é muito amplo, né, e que pode ser que tenha alguma coisa ali que ele goste. E com certeza vai ter, porque o sarau é o momento, né, da troca, ali, da... do uso social dessa escrita, dessa leitura, enfim, então eu acho que ele é muito importante para ampliar é... esse repertório dos alunos, principalmente porque... eu via, por exemplo, no caso, vou voltar lá pra Paraisópolis de novo, né, da EJA, eles viam, quando foram na Coperifa e quando eles fizeram o sarau deles, uma outra relação, diferentes, assim, daquela do livro. Então, muda totalmente a relação, então acho que importantíssimo. (A.L.)

> Sim, claro que amplia. Sem falar da questão da produção da poesia em si que, já é uma cultura milenar nossa, né, da cultura humana que aconteceu em quase todas as culturas e tal, é ... e acho que é um conhecimento muito importante na escola. Ela faz você relacionar as outras coisas, e não é então na hora que você está querendo que você está escrevendo e ta querendo é dá jeito na forma pela escrita lá onde que você vai colocar a palavra como que você vai relacionar as palavras você precisa às vezes pesquisar às vezes pensar trazer sentimentos que às vezes não estavam circulando naquele tema e você vê sentimentos que estão acontecendo ali buscar palavras que ilustrem então eu acho que essa questão de relacionar os assuntos é ela é importante ela é muito importante então eu acho que sim faz bem faz muita diferença assim no aprendizado no repertório dos alunos. (O.P.).

Nesse contexto, a presença do sarau na escola consiste em uma prática cultural que fornece sustentação às manifestações artístico-literárias. Isso significa que ele é um espaço que tende a gerar mais receptividade dos estudantes quanto à atividade literária. Certamente, trata-se de uma estratégia pedagógica para ganhar a atenção dos alunos no que se refere a enfrentar a resistência dos pré-adolescentes e adolescentes diante das obras literárias, ou seja, atualmente, o aluno só aceitaria ler e produzir algum tipo de texto literário se for muito agradável, divertido, tiver relação com seu ponto de vista ou experiência de vida. Caso contrário, o professor não consegue muita coisa.

Em consequência da finalidade do sarau na escola afirmada pelos professores até aqui, nessa prática cultural a quantidade de obras literárias diversas que aparece é bem maior do que na sala de aula, geralmente trazidas pelos livros didáticos. Com efeito, nesse contexto os estudantes demonstram menos resistência e maior aderência às obras oferecidas. Essa ampliação de acesso a repertórios literários, consequentemente, tende a contribuir para a expansão do repertório cultural dos alunos, embora o ensino de literatura fique majoritariamente com o objetivo de aquisição da cultura, aprimoramento do espírito humano, fomento a

curiosidade, satisfação estética. A isso, se soma um contato bem mais amplo com autores, obras, textos e poemas desconhecidos pela maioria dos alunos, até então.

c) Como você descreveria um jovem de 18 anos, completada a etapa do Ensino Médio, com um bom repertório cultural?

> Eu acho que é assim... uma coisa que eu bato muito com eles é que existem muitas formas de se expressar. Eu acho que uma pessoa que tem repertório cultural tem que saber escolher, saber muito gêneros textuais, e que, cada gênero, tem uma força, uma função. Então, ele pode dizer "eu gosto de artigo de opinião ou, eu gosto de crônica, ou eu gosto... ele deve ter esse conhecimento. Aos dezoito anos, o jovem deve ter conhecido uma gama de gêneros. Assim, deixa eu explicar melhor, é claro... tudo isso muito pincelado, não é uns gêneros mais outros e outros menos. O jovem, o aluno, deveria saber que existe um repertório muito grande de gêneros e de autores e, que cada época trouxe e despertou um tipo de sentimento na população. É isso, que eu acho que a história tem que estar grudada no ensino de literatura. Eu falo do tempo histórico, que aquilo foi criado em determinada época. Então, o jovem deveria conseguir ter uma visão, assim... claro, aos18 anos, mesmo que superficial, bem superficial... mas, saber que cada época histórica produziu um tipo de literatura, um tipo de... com tema específico. Por exemplo, vou dar um exemplo... assim, a gente falou sobre a ditadura militar com a sexta série. Os adolescentes nunca tinham ouvido falar em ditadura militar... aos quatorze anos...tudo bem. Então, eu falei "pessoal, nós tivemos um período que foi assim, sombrio", bom, isso aqui... uau... se perguntam se tem que chegar aos dezoito anos sabendo que a gente viveu esse inferno... com certeza. Então, eu continuo explicando que nesse período histórico foi produzida uma literatura, uma música, um teatro, e que essas artes fizeram enfrentamento a esse período histórico. Eu acho que é isso que o jovem tem que saber da história do país, minimamente e, o que foi produzido naquela época, porque eu acho que tem que entender tudo isso, como foi feito e o porquê...nossa, é que eu estou falando com você e estou construindo isso porque...agora... olha, eu nunca parei para pensar... mas, pensando assim, com dezoito anos precisa saber que a história e que a literatura, as artes, estão amarradas e que, cada arte se produz num tempo histórico e que ela conversa com esse tempo histórico, as coisas estão amarradas. (A.C.)

> Meu Deus do céu! Isso daí é muito difícil. Eu acho que, com bom repertório cultural tem a ver também com variedade. Não digo: "ah, ele tem que ter lido Machado de Assis, José de Alencar, lalalá, lalalá, conhecer quem é Bethoveen", não é disso que eu estou falando. É ele poder transitar por várias manifestações culturais, manifestações artísticas, né, não vão gostar de todas, claro que não. Mas você transitar por várias delas, se interessar e ter a habilidade, é... se eu quiser saber mais sobre aquilo, eu conseguir ir estudar, me interessar e relacionar entre elas. Então, é... eu acho que isso, é ele conseguir transitar e, para isso, ele tem que ter desenvolvido muitas habilidades, né, e... conhecer, estar aberto. Eu acho que um bom repertório cultural é, também, você estar aberto a conhecer coisas novas, né. Porque... conhecer coisas novas e, assim: "ah, disso eu gostei e disso e não gostei" e está tudo bem, entendeu? E não ficar presa numa coisa só. É... ficar com medo de transitar, não ter habilidade para transitar, né, então, se eu quero ler uma poesia de alguém, eu tenho essa habilidade para poder fazer essa leitura, quando eu transitar por esse campo. Ah, agora eu... é... eu poderia responder

> também para você o que ele deveria ter um bom repertório cultural pra gente lá na Base Nacional Curricular (risos), na BNCC do médio. Quando chegar ali no final da BNCC do médio, o que seria isso? É o que eu vou responder no meu, né. A gente, teoricamente... eu vou falar, agora, como pedagoga, né... a gente, teoricamente, a gente teria essa... essa resposta se a gente fosse procurar nos documentos oficiais. É... porque, teoricamente, a gente tem, tá, ainda, implantando, uma base nacional curricular, tem aí a ideia, pensando isso de repertório, de tudo, da formação do ser integral pro Brasil todo. Então, uma pista pra procurar, é essa. Mas agora eu vou responder, eu, né? (A.L.)

> É... isso é uma discussão, né! É uma discussão difícil. Eu não acredito que as pessoas têm que sair sabendo a mesma coisa, embora tenha alguns... é... como é que eu posso dizer... alguns elementos culturais que são muito compartilhados pela sociedade e que, é como, assim, uma coisa que aparece na fala das pessoas é como algo que você... é... já devia saber. Por exemplo, as pessoas não vão ficar te explicando para você quem é Mozart. As pessoas não vão ficar explicando para você quem é Van Gogh. Elas vão dizer: "há, tem Van Gogh e daí, se a pessoa não tiver esse conhecimento, acaba, isso sendo um ponto de exclusão. Isso não quer dizer que a pessoa não tem cultura que ela não tem cultura de maneira nenhuma pode ser que ela tenha uma formação muito peculiar, ela não passou por isso, só isso! Mas, tem essa discussão, né! De que de repente, teria coisas que todo mundo precisa saber, como a questão de inclusão. Tenho uma amiga, por exemplo, que tem uma preocupação com o vestibular. Ela fala: mas, olha, para quem produz o vestibular. Daí, você vai falar pro meu aluno, lá da periferia, que não precisa saber das coisas que cai no vestibular? Então, é uma questão interessante. Então, eu acredito nisso, de tratar a cultura de uma maneira abrangente, sem deixar de tratar também, em certa medida, da cultura tradicional, euro centrada, e tal... desse tipo. É, mas eu não sei é se dá para medir isso porque, as pessoas têm o seu tempo, eu já vi muitas pessoas, lá na pedagogia, que chegavam, estavam estudando comigo e falavam que ela não se formou na escola, que ela se formou na capoeira, por exemplo, né! É... então, é... dá para falar que as pessoas têm condições e é no seu tempo. Mas, eu acho que a capacidade de se expressar, ela é uma boa coisa que você tem que levar. Se aquela pessoa com 18 anos... ela tem uma capacidade de se expressar, se ela consegue refletir sobre um tema que é jogado, assim, se ela está atenta ao que está acontecendo a volta dela na sociedade, se ela consegue perceber e dizer o que ela percebe e, ela pensa, porque, se a gente pensar que uma das questões da educação é preparar para a cidadania, eu acho que isso é um ponto da cidadania muito importante, o jeito que a pessoa vai se colocar nessa sociedade. Porque, se ela não se colocar, ela tem menos condições de agir na sociedade. Então, eu acho que a capacidade de expressão é uma boa medida. (O.P.)

Pelos depoimentos, verifiquei que predomina e afirmação de que ter um bom repertório cultural, aos 18 anos, concluinte da etapa do ensino médio, significa saber se expressar e transitar, a partir de um conhecimento que envolva tanto saberes artísticos-culturais quanto assuntos que estejam em voga ou conhecimentos de cultura geral que sejam considerados como um saber já estabelecido, para além das experiências formativas que a pessoa teve acesso.

Mostram também, quanto a esse conjunto de saberes, de conhecimento, uma preocupação no sentido de que os alunos, caso não tenham habilidade para compreender a realidade na qual vivem, terão muita dificuldade para viver na sociedade de forma satisfatória e produtiva.

Também é citado que ampliar o repertório cultural dos alunos atende ao objetivo de inclusão social e cultural, ou seja, quanto mais o repertório cultural for amplo e ampliado constantemente, mais chances desses jovens conseguirem se posicionar na sociedade, pois terão os elementos linguísticos e simbólicos para serem aceitos em determinados grupos sociais e instituições.

Apareceu também, a questão de que é importante saber sobre temas que se gosta ou não. Isso vale também para as produções artísticas-literárias, de modo que a tendência dos estudantes de ler e produzir apenas levando em conta critérios de escolhas de caráter pessoal pode comprometer seriamente sua formação cultural, conforme delineado nas respostas.

d) Para você, o que significa ter uma visão crítica da sociedade?

> É... significa entender os fatos históricos, as coisas que aconteceram, como elas aconteceram, porque elas aconteceram, quem foram os agentes históricos daquele momento. Então, já que eu mencionei o tema da ditadura militar, vou usar como exemplo aqui, para explicar o que é ser crítico. Assim, sobre a ditadura, é ouvir sobre o momento histórico, é ler sobre... se questionar, néh? Por exemplo, a gente levou um grupo no memorial da resistência para ouvir os presos políticos lá, porque, tem os presos políticos, as balas... e tal. Senso crítico é se fazer perguntas, tipo do porquê que as coisas aconteceram, como elas aconteceram, como elas chegaram ao nível que chegaram. Não é como a gente está hoje...por exemplo, mas reflete, de alguma forma. Eu acho que é por aí, é perguntar. O senso crítico não é a criança sair da escola com todas as respostas do porquê a gente não vai ter mais esse tipo de regime, mas ela se perguntar, fazer as próprias perguntas... e ela vai atrás de respostas e saber que tudo tem causa e consequência, saber que as coisas estão amarradas, ontem e hoje, e não é somente o que acontece aqui no Brasil, mas também o que aconteceu na América Latina inteira, e o porquê. (A.C.)

> Então, daí eu vou ter que pegar um pouco do Paulo Freire, néh. Da pessoa ter uma opinião. A pessoa ter uma opinião não é o problema, néh ... a opinião é oferecida para gente, néh. Então, a gente não precisa fazer esforço para formar uma opinião, porque uma opinião é oferecida para a gente de bandeja, mas eu acho que o que o Paulo Freire faz é de sair do pensamento ingênuo, então, da pessoa talvez, o mais importante da gente saber que a pessoa não tem um pensamento, talvez, ingênuo, dela conhecer estratégias de como ela pode superar o pensamento ingênuo, ou seja, dela receber uma informação na internet e daí, ela ter condição de consultar outras fontes, ou saber fontes, ou saber compreender outras fontes para ela conseguir é ... de ter a condição de uma compreensão mais ampla sobre aquele assunto que, de repente, foi dada para ela de forma mais rápida, ou, de repente de exercitar a sensibilidade. Se alguém está falando sobre um ser humano e ela entender que, se ela

> conversando com pessoas que tem essa característica ou, ela lembrando de pessoas que tem essa característica ela não vê paralelo, e ela não vendo paralelo ela sabe que ela não precisa concordar com aquele tipo de opinião que está vindo de uma maneira muito fácil para ela, néh. Eu acho que, éh, essa capacidade dela superar esse pensamento ingênuo, eu acho que é o que seria essa capacidade de crítica. (O.P.)

> Eu acho que, primeiro, saber, que eu não o ser único, universal, e que tem muitos jeitos de ser e estar no mundo, né, isso eu acho que é muito importante. É... eu acho que também... hoje em dia, eu diria que é saber que... eu preciso estudar para saber o que está rolando na vida, o que rola na vida, gente. E eu preciso estudar e não acreditar em absolutamente tudo, mas entender como é que eu faço esse estudo, né? Por exemplo, que eu preciso... para poder ter uma posição, eu preciso... uma visão crítica de qualquer coisa, eu preciso estudar sobre aquilo. Não que eu preciso ser um "expert em", vamos pensar sobre os dias de hoje, né, eu não preciso ser um expert em infectologia pra entender que eu preciso usar máscara, mas eu preciso saber que é preciso procurar a pessoa que manja disso, e ouvir o que ela tem a dizer, né, e que, no caso, assim, da ciência, se faz de muitas formas diferentes. Não é lá, as lendas, as *fakes news crazy* que as pessoas estão mandando. Então, assim, para eu ter essa visão crítica, eu preciso passar... eu preciso ouvir pessoas que entendam do assunto, eu preciso ler, eu preciso ter várias fontes para poder construir a minha posição, né? Então essa visão crítica, ela passa por isso. E passa pela escolarização, não tem como, né, você conseguir ler várias coisas, para você ter a sua opinião, e saber que existe opinião e existe fato, né, gente? Então, assim: "Ai, a minha opinião é que eu não gosto de usar máscara". Meu amor, é a sua opinião, né, isso daí não tem a ver com o fato científico. Isso é uma coisa que é importante entender que é... isso passa pela escolarização, isso passa por uma construção, aí, de uma visão crítica de tudo isso, né? Então, acho que quando você também tem ideia de que o seu mundo não é único, que existem outras visões e tudo mais, você começa a procurar estudar e entender mais sobre isso que... agora... acho que é isso. (A.L.).

Na questão referente ao que o professor entende por visão crítica da sociedade, as respostas se apresentaram de forma diferente, porém indicaram percepção semelhantes.

As características que, segundo os docentes, são determinantes para o pensamento crítico podem ser agrupadas assim: compreender a realidade e desenvolver métodos de estudos para tal; superar o pensamento ingênuo muito alimentado por opiniões alheias, dando lugar ao aprofundamento das reflexões autônomas e racionais e saber fazer perguntas certas para compreender a real crise dos fatos.

3.5.4 Eixo IV – O Sarau como realidade na escola

a) Para você, quais seriam os sentidos educativos dos saraus?

> A gente faz as coisas e não se pergunta muito o sentido, não éh? Nossa, a que está no chão da fábrica só faz néh! Eu estou lá no chão da fábrica, néh. Deixa-me pensar... educativo, sim. Por que a gente está ali para ampliar repertório

> das crianças, néh? Utilizar os saraus como eu te falei, a quantidade, a qualidade e a variedade ajudam a ampliar o repertório, o sarau dá essa liberdade para a criança criar também, escrever o que ela quer ler. Então, ali a gente está trabalhando a criação literária, você está trabalhando nisso... você está ampliando o repertório cultural das crianças de uma forma muito rápida, assim, em pouco tempo você vê aquele monte de gente falando de um monte de autores que você nunca viu, talvez desperte ali alguma curiosidade, você entre para a literatura por ali, por que é bonito néh? O sarau é muito bonito. Vem uma pessoa com poema e emociona e fala... tal. (A.C.)

> Bom, o sarau educativo, eu acho que tem a fruição, tem de ampliar o repertório, tem toda a relação com o texto, tem... é... a própria... né, se a gente for pensar, a própria comunicação oral, que está ali. Tem, tem se a pessoa fez a produção. Então, educativo tem milhares, né. Você pega, ali, as habilidades da BNCC e pauta praticamente tudo ali da, do sentido educativo. (A.L.)

O sarau na escola é uma prática social de encontro, que possibilita muitas experiências. Sua função educativa não é a única possibilidade, mas, se ela toma esse contorno no contexto escolar, ela merece ser investigada.

As respostas trouxeram que o sarau, como atividade educativa, funciona como uma forma de aquisição de repertório, por parte dos alunos. Esse objetivo se realizaria pela possibilidade de ampliar a "qualidade" e a "quantidade" dos textos literários que a prática proporciona. Nesse contexto, o que possibilita que o aluno incorpore esse conjunto, seria a característica não formalizada do sarau, o que permitiria maior liberdade, tanto aos alunos quanto aos professores, de explorar leituras e produções literárias sem ter que obedecer a um roteiro pré-estabelecido em um livro didático, por exemplo. Em termos didáticos, o objetivo seria a utilização do sarau como um meio para extrair da literatura aspectos culturais e os valores humanos que o estudo permite.

A fruição, como objetivo também é mencionado, tendo em vista que a prática cultural, fornece um tempo mais alargado para que essa experiência individual e subjetiva ocorra.

b) Você diria também que há um sentido político?

> Eu acho que fazer educação é fazer política. Eu acho que não dá para a gente separar porque, quando a gente educa a gente faz escolhas, néh? Então, tem essa coisa...que falam "eu não tenho ideologia", ah, claro que tem. Gente, todo mundo tem ideologia, até para comprar sabão tem ideologia, esse sabão aqui... ele protege o ambiente... ele não degrada ou, naquele produto não foi feito o teste em animais. Tudo é político. É uma decisão ideológica. O sarau é político. Por isso, que muita gente não faz, porque você dá liberdade para criança, ela pode subir ali e falar qualquer bobagem, néh? Eu caí na besteira de mostrar um poema que o Drummond fez que chama "A bunda" ((risos)), que engraçada...((risos), cair na besteira de mostrar esse poema do Drummond numa sala de sétimo ano, que eu amo, e eles são terríveis, só que eles eram muito criativos, muito engraçados... nossa... a bunda, bunda, bunda ((risos)) ... eles falavam "eu quero ler no próximo sarau" aí, eu falava "gente". Sabe, a gente vai correndo riscos, néh? Então, assim, é político porque dá liberdade

> para a criança ela se sente artista, néh? Ela vê que produz alguma coisa. Essa liberdade é meio perigosa, a gente não gosta não... é... uma vez alguém falou assim "tem que ver o que eles vão ler". Eu pensei, por que que tem que ver o que eles vão ler? Deixa que eles leiam. Sabe, assim... Eu lembro de ter visto um sarau na escola, no período da greve... então, assim, foi um sarau no momento de greve, é... a gente fez com as crianças, a gente chamou as crianças na escola para ter uma conversa e fizemos um sarau é... foi uma forma de unir. (A.C.)

> O sentido político, bastante. Eu acho que, principalmente no contexto que a gente está vivendo, nos saraus que a gente fez não tinha como isso não aparecer, né, de pensar... de estar junto, de pensar de uma maneira mais crítica, de você, às vezes se posicionar... tinha muitas... pensando no ano passado, muita coisa falando sobre o momento político atual que a gente estava vendo. Sobre a questão, né, de... ah, de toda essa se-... de, dessa dissecação de direitos, enfim que estava tendo. Então o do ano passado foi muito, muito, muito, muito político. (A.L.).

As duas respostas que se reportam ao sentido político do sarau fazem menção a questão da não neutralidade, melhor dizendo, da impossibilidade natural de que o ser humano dispõe em suas ações de não ser neutro, conforme mostra o trecho: "Gente, todo mundo tem ideologia, até para comprar sabão tem ideologia, esse sabão aqui... ele protege o ambiente... ele não degrada ou, naquele produto não foi feito o teste em animais." Consequentemente, em nenhuma atividade humana há neutralidade, conforme argumento apresentado por uma das pessoas entrevistadas.

A visão expressa nos trechos transcritos evidencia um quadro interessante que contém uma ambiguidade destacável: liberdade e controle na escola. O sarau na escola ou em situações não escolares, guardadas as devidas características que cada prática, adquire em seus contextos sociais e carregam de forma contundente, tanto para quem faz quanto para quem assiste, o sentido político.

A organização de um sarau na escola requer um planejamento pragmático por parte de quem o idealiza, mesmo que a motivação inicial tenha sido educativa ou política. Ocorre que, para os alunos, a experiência com a literatura e com os demais participantes tende a seguir um aspecto menos controlado pelos adultos. A educação escolar é regida por um conjunto de normas e condutas, com as quais se espera sempre uma resposta alinhada dos alunos. Essa máxima tem menos reverberação em atividades consideradas *extraclasse*. Isso parece acontece porque atividades escolares, cuja característica é essa, se tornam atrativas aos alunos exatamente pela oportunidade de uma possível transgressão aos limites escolares, tornando-se um meio que os adolescentes têm de expressar sua individualidade. Atividades culturais, esportivas e de associação política, por sua natureza, atendem à essa maior liberdade de expressão e comunicação.

O professor, profissional que tem a função controlar os elementos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, veem o sarau como um espaço de "pensar... de estar junto, de pensar de uma maneira mais crítica, de você, às vezes se posicionar...", ou seja, de liberdade de expressão. Na escolha do texto literário, na própria produção poética dos alunos e, na forma e no impacto que as *performances* podem ter, pode estar aí os elementos que tendem a gerar certa insegurança nos docentes, conforme afirmação da seguinte passagem: "O sarau é político. Por isso, que muita gente não faz, porque você dá liberdade para criança, ela pode subir ali e falar qualquer bobagem, néh?" A "bobagem" refere-se, conforme expresso, àquilo que os professores não podem controlar e que poderia causar algum tipo de estranhamento ou até constrangimento para os demais participantes e equipe escolar.

Essa *preocupação* foi assim assinalada: "uma vez alguém falou assim 'tem que ver o que eles vão ler'. Eu pensei, por que que tem que ver o que eles vão ler? Deixa que eles leiam." A escola ainda é uma instituição de controle dos processos educativos, das condutas de alunos e professores e de manutenção e aplicação de normas. Mas, também é um espaço social progressista e de resistência.

Liberdade e controle, está aí a ambiguidade. Dito de outra forma, em uma das respostas, fazer sarau na escola quer dizer o mesmo que: "Sabe, a gente vai correndo riscos, néh?"

c) Agora, poderia contar como foi o sarau na sua escola?

> Então, a gente teve, o que eu conheci, o que eu vivi lá, teve três organizações de saraus, com esse nome sarau. Teve outras manifestações, por exemplo, como o show de talentos, mas não dava para dizer que era sarau, porque havia mais apresentações musicais do que literário poético, néh. Éhh ... mas um sarau primeiro, o que eu achei interessante é que a organização foi da biblioteca, que é uma comissão feita, é ... por familiares de estudante, né, e que acabam cuidando do espaço da biblioteca. Eles propuseram, se eu não me engano junto com um grupo, e daí eles fizeram o sarau e foi bem interessante porque eles trouxeram uma preparação, eles colocaram uma caixinha... eu até queria lembrar o nome da caixinha que eles fizeram lá, não se se você entrevistou outras pessoas da escola e eles devem ter falado dessa caixinha de poesia, daí, as pessoas iriam lá e na caixinha de sugestão na secretaria e s pessoas iriam lá colocavam lá sua poesia. E depois, teve o sarau propriamente dito, na hora do intervalo. Então ficou um microfone lá e tinha a pessoa que estava ajudando e a pessoa iria lá, na hora do intervalo, e poderia dizer seu poema, uma poesia, ou o poema de alguém, né. E, eu acho que ... é que eu não me lembro muito bem, o que eles depositaram na caixinha ficava lá, disponível, se você quisesse poderia ir lá e pegar e ler também, sabe? Então, eu achei interessante e resolve esse problema né, como é na hora do intervalo, daí você ..., não precisa estar todo mundo envolvido ali, naquele evento e tal. Mas, a verdade é que a participação foi muito pouca. É ..., eu mesmo não consegui me envolver porque eu não era do grupo que organizou, mas eu fiquei muito curioso para saber, para ver, até fiz propaganda e tal, mas no dia mesmo não aconteceu muito bem, acho que, uma ou outra pessoa usou o microfone, mas quase ninguém ouviu e tal. Eu não vi como foi no dos menores, dos primeiros anos, mais..., é porque, geralmente, eles participam

> mais, os adolescentes têm um pouco mais de dificuldade, quando tem essa exposição espontânea, assim. É, eu não vi como isso aconteceu, mas com o ensino fundamental dois, que foi o intervalo que eu participei lá, não teve muita participação. Daí, a gente fez um sarau, é, se eu não me engano foi na festa junina, daí, esse teve envolvimento dos professores porque precisava dos professores para organizar né. Mas esse eu também não me lembro muito bem, eu acho que foi um sarau junino. Daí, eu acho que participaram muitos pais e crianças, mas eu acho que apresentando músicas e tal, eu não me lembro bem. O sarau que eu participei mais foi ... é... quando a gente considerou como sarau da resistência, que era a arte como questão da resistência nessa pandemia. Foram esses dois saraus, esses últimos na pandemia. Daí a gente conseguiu atingir um grupo. (O.P.)

> Eu lembro que... assim, tem um grupo da sala de leitura que chegou a fazer sarau, mais, assim, algo interno que eu me lembre, mas eu não lembro do sarau grande como uma prática, fora desses momentos, aquela da greve, do ano passado. Assim, também tema a chamada festa da cultura que pode existir momentos de sarau, mas eu não lembro de nenhum dia de sarau para a escola inteira, só nesses momentos mesmo. (A.C.)

> Bom, vou falar do ano passado, tá bom? Então, seguinte: ano passado, em meio à pandemia, cada um na sua casa. Então a gente resolveu fazer o sarau, que começou com um... ia ser um sarau, para unir as pessoas. Essa era a primeira ideia, porque normalmente a gente tinha atividades, que elas uniam as pessoas na escola e a gente estava num momento muito... a gente tá num momento muito crítico, né, acho que hoje... este ano, mais que no ano passado. Então, a ideia inicial, além da questão da fruição, de ampliar o repertório do estudante, de eles poderem se apresentar, era unir essas pessoas para gente fazer alguma coisa junto, mesmo que fosse virtual. (A.L.)

A seguir, tento sistematizar alguns dados trazidos pelos professores nas respostas referente à questão “c”, do eixo IV. O objetivo é identificar e destacar as passagens que descrevem como o sarau tem se realizado na unidade escolar, a partir da visão deles.

Antes de iniciar, gostaria de esclarecer que a questão propiciou respostas abrangentes, incluindo comentários, reflexões e críticas dos professores acerca da prática ocorrida na sua escola e a qual presenciaram de alguma forma. Não foi solicitado aos docentes que expusessem um roteiro mais delineado da atividade, por esse fato, não apresentaremos aqui qualquer método ou modelo de atividade de sarau a ser realizado na escola.

Transcrição dos relatos de O.P.

Primeiro relato:

a) *Quem organizou*: uma comissão da biblioteca da escola
b) *Integrantes da comissão*: familiares de estudantes
c) *Primeiro procedimento*: Foi colocada uma caixinha de poesia na secretaria da escola para que as pessoas depositassem sua poesia nela.

d) *Segundo procedimento*: no pátio da escola, no momento do intervalo foi disponibilizado um microfone e a caixinha com as poesias que foram depositadas e os alunos poderiam ler sua poesia ou a poesia escrita por outra pessoa.
e) *Visão do entrevistado*: a participação foi muito pouca. É ..., eu mesmo não consegui me envolver porque eu não era do grupo que organizou, mas eu fiquei muito curioso para saber, para ver, até fiz propaganda e tal, mas no dia mesmo não aconteceu muito bem, acho que, uma ou outra pessoa usou o microfone, mas quase ninguém ouviu e tal.

Segundo relato:

a) *Tipo de sarau*: Sarau junino (na festa junina)
b) *Quem organizou*: os professores
c) *Participaram da atividade*: as crianças e os pais.
d) *Visão do entrevistado*: não se lembra bem como de fato ocorreu, por não ter se envolvido diretamente.

Terceiro relato:

a) *Tema do sarau*: sarau da resistência
b) *Característica*: a arte como resistência
c) *Objetivo*: a arte como questão da resistência nessa pandemia
d) *Visão do entrevistado*: Foi o sarau que eu participei. A gente conseguiu atingir um grupo de professores na organização e na participação.

Transcrição dos relatos de A.C.

a) *Quem organizou*: um grupo da sala de leitura
b) *Abrangência da atividade*: interna à sala de leitura
c) *Visão do entrevistado*: eu não lembro do sarau (...) como uma prática, fora desses momentos, aquela da greve, do ano passado. Assim, também tem a chamada festa da cultura que pode existir momentos de sarau, mas eu não lembro de nenhum dia de sarau para a escola inteira, só nesses momentos mesmo.

Transcrição dos relatos de A.L.

a) *Finalidade*: um sarau, para unir as pessoas na pandemia
b) *Objetivo pedagógico*: questão da fruição, de ampliar o repertório do estudante

c) *Procedimento*: sarau *online*

d) *Visão do entrevistado*: Então, a ideia inicial, além da, de eles poderem se apresentar, era unir essas pessoas para gente fazer alguma coisa junto, mesmo que fosse virtual.

Os dados transcritos e apresentados nos auxiliam a identificar a predominância de respostas obtidas, ou seja, os professores tentaram descrever como os saraus na escola ocorreram e como eles avaliam o grau de sua participação. O resultado demonstra que, em sua maioria, se mantiveram a parte da atividade e revelaram o quão difícil é envolver a todos em uma prática cultural como essa. Demonstraram a tendência de que os saraus na escola, para ocorreram, dependem muito mais de iniciativas individuais ou de pequenos grupos, e estes não tem muito sucesso ou, de fato, não almejam, o envolvimento dos demais membros. Isso pode ser resultado da dinâmica da própria escola, que muitas vezes não facilita um engajamento mais coletivo.

Parece que o sarau da resistência, mencionado por todos foi o que mais "uniu" o grupo escolar, em torno da mesma atividade. Daí, como se trata de um período pandêmico que ainda tem suscitado estudos na área da educação, bem como seus desdobramentos nefastos na formação dos estudantes e no trabalho docente, não cabe neste estudo impor qualquer análise acerca do sarau virtual que fora descrito, pois, o foco aqui está na educação escolar presencial.

d) Como você vê a participação dos professores no sarau da escola?

> No ciclo I são professoras que trabalham todas as matérias, meio sozinhas, sabe? A professora do ciclo faz tudo. Eu sinto que nas atividades que envolvem literatura é mais... todo mundo... tem mais pessoas querendo fazer. Mas, quando tem alguma coisa literária, tipo sarau, fica mais nas costas do pessoal de artes e de português mesmo, entendeu? Acho que na prática é isso o que acontece. (A.C.)

> Então, foi muito... a participação foi muito boa, assim. Os professores, eles... a gente divulgou, né, cada um na sua aula. Eu achei superbom o engajamento dos professores, assim. Bom mesmo, tanto de participar, quanto de ajudar na organização, é... divulgar. Nossa, eu achei que foi uma participação bem bacana, bem, assim, né... Principalmente a gente fez o "Sarau da resistência", foi organizado pelos professores, e aí foi bem bacana, porque teve bastante professor que participou. Bastante, assim. Ah, lembrei, a gente também aceitava vídeos. Então tinham alguns vídeos dos estudantes que eles, né, que eles gravavam em casa e que eles mandavam, e que os professores também. Então tinha... às vezes tinha uns trechos de... de improviso ou de [inaudível – 1:27], que eu lembrei agora, então tinha bastante isso. Isso foi bom, assim, né, porque às vezes a pessoa tinha vergonha de fazer na hora, mas tinha o vídeo, aí a pessoa estava lá a e gente apresentava o vídeo, tal. (A.L.)

> Então, deu para perceber que os professores estão interessados, mas é difícil lidar com o ..., normalmente, a organização de um sarau depende de uma

> organização extraordinário e, fora do seu tempo habitual, você precisa manter sua organização, o seu planejamento normal, escolar, e ainda ficar..., você precisa querer muito, não é só querer um pouquinho, achar importante, porque você precisa dispensar o horário que, às vezes, você não vai ser pago, sabe? É um horário que você não vai ser pago, um tempo que você não vai ser pago para fazer. A maior parte das coisas que são extraordinárias na escola, infelizmente, depende de horário vago do professor e que, as pessoas, os professores, fazem o que dá. (O.P.)

Nesses trechos transpareceu uma visão positiva do interesse dos professores diante da realização de atividades de sarau na escola. Mais uma vez, foi feita a menção ao sarau da resistência, ocorrida de forma virtual. Registre-se a impressão inicial de que a dispersão que o cotidiano escolar impõe pode ocasionar obstáculos para um engajamento maior dos docentes em determinadas atividades, situação bem distinta daquela proporcionada pelo confinamento do trabalho em *home office*, cujo único meio de comunicação ficou a cargo das plataformas virtuais e que reduziu drasticamente o escopo didático dos professores e da própria escola.

Inicialmente ou prioritariamente, a questão colocada, diferentemente da anterior, ensejou a análise individual sobre si e do grupo de professores. Ou seja, a participação pessoal dos docentes entrevistados, segundo a visão deles, não foi a desejável, mas do grupo de professores, sim.

Isso permite algumas conclusões parciais, ainda que, por vezes, seja resultado de uma realidade hipotética. Há diferenças quando o indivíduo se autoavalia em uma situação no qual é defrontado isoladamente e, outra, quando a referência de apreciação é a do grupo. A autocrítica dá lugar a uma avaliação mais *generosa*, se assim podemos qualificar. Daí, neste caso, o nível de exigência obedece a média percebida na atividade em grupo. Parece que a participação dos professores nos saraus realizados na escola, segundo as respostas, foi satisfatória.

Ainda, uma das respostas revelou um fato importante e que já foi mencionado anteriormente. O professor que deseja realizar uma atividade considerada extraclasse precisa ter uma conduta outsider, ou seja, “você precisa dispensar do horário que, às vezes, você não vai ser pago, sabe?”. Isso significa que, “a maior parte das coisas que são extraordinárias na escola, infelizmente, depende de horário vago do professor e que, as pessoas, os professores, fazem o que dá”.

CONCLUSÕES

O principal objetivo deste estudo foi analisar alguns aspectos da presença de manifestações artístico-literárias na escola, a partir do que expressam os professores. A fim de delimitar melhor o objeto, escolhemos o sarau literário como elemento desencadeador das provocações, pois há no campo acadêmico uma atenção otimista que esse tipo de prática cultural tipicamente da juventude possa ter, de fato, potencial para contribuir com uma escola democrática.

Sobre as fontes utilizadas, além das respostas dos docentes, buscou-se analisar documentos curriculares, normativos e de orientação. Apoiando-se nesse conjunto, foi possível chegar a algumas proposições que, além de responderem às questões a mim colocadas anteriormente, foram de encontro aos objetivos desta pesquisa.

Em primeiro lugar, gostaria de refletir um pouco acerca da formação cultural e da crise da cultura, tema que vem sendo objeto de análise e preocupação. Certamente, a tão citada crise cultural está praticamente fundida na sociedade e, interpela a todos, em todas as sociedades.

No campo da educação, especificamente, professores e estudantes são enormemente marcados na relação com os produtos da indústria cultural, sejam eles atuantes na educação infantil ou até em nível universitário. Essa questão foi abordada a partir de um dos objetivos, que era "analisar, por meio da percepção dos docentes e do exame de documentos de diretrizes curriculares qual o papel do sarau na formação cultural e crítica dos professores e dos alunos". Pois bem, ao encontro desse item, retomo uma das questões que fiz previamente e que propunha o seguinte, "se existe uma crise da cultura e/ou da formação cultural muito propiciada pela indústria cultural, em que medida tal crise atingiria os saraus literários e sua relação com a literatura no contexto escolar?

Consequentemente, se temos um contexto social que inibe de forma avassaladora que os indivíduos possam, de fato, ter uma experiência formativa que vislumbre a emancipação, autonomia e a postura intelectual crítica de estudantes e professores, segundo parece, temos uma atrofia, que se constitui em obstáculo tanto no universo objetivo quanto no subjetivo e que impede que isso se realize. Ou seja, para esses indivíduos, nessas condições, nunca será atingido o que se espera, sobretudo pela enorme influência dos veículos de comunicação de massa e em larga escala.

No entanto, o estudo demonstrou, a partir das considerações dos professores, que existe a possibilidade de que algumas práticas culturais no contexto escolar se mostrem mais propícias a causar uma certa fissura, um tipo de rachadura no processo que vislumbre, mesmo

que momentaneamente, o que poderia ser uma experiência formativa a partir da experiência da arte, da literatura. Se, por um lado, os meios de comunicação de massa e as mídias digitais e suas plataformas sempre foram, num crescente acelerada e em ritmo de produção fabril, muito mais acessíveis e sedutores, realizadores de desejos, as práticas culturais como os saraus literários também tem exercido uma evidente atração dos adolescentes quando incentivados pelos professores a participarem. Essas atividades têm se mostrado como momentos importantes de riqueza criadora, do pensar e da crítica.

Mesmo diante da rotina já instalada na educação escolar, parece ser imprescindível a ampliação, continuidade e fortalecimento dessas práticas culturais na escola. Exemplos dessa importância podem ser extraídos dos depoimentos dos docentes.

Quanto ao panorama que reflita o quanto as escolas, no geral, têm registrado a realização de saraus em suas unidades, identificou-se por volta de um terço delas. Esse resultado parcial demonstra que ainda se trata o sarau como uma atividade localizada, e não como uma prática curricular estabelecida na escola. Portanto, apesar da abertura trazida pelos documentos curriculares, a escola, seus professores e alunos, por enquanto, apenas parcialmente se apropriaram desse conhecimento. Ainda fica muito a cargo da motivação individual dos docentes.

Neste caso, parece ser necessária continuar insistindo na inserção e realização dos saraus nas escolas. Embora haja certa resistência, é no sarau literário que os estudantes têm a possibilidade de criar, escrever, ampliar repertório e de se expressar de forma artística e performática, o que também pode ser uma válvula de escape de questões inerentes à juventude.

Os professores, absolutamente, parecem não se fechar a essa possibilidade pedagógica, conforme foi identificado pelas respostas. Nesse caso, é importante ressaltar que o fato de terem tido contato ou frequentarem saraus em contextos não escolares em muito contribui para que eles se sintam motivados a realizá-los com seus alunos, apesar das intercorrências e dificuldades relatadas.

Um outro aspecto que não pode também ser deixado de lado diz respeito a formação desses docentes. De alguma forma, todos eles tiveram educação formal a respeito da arte, da filosofia e de letras. Tendo em vista esses dois antecedentes, ou seja, ter tido experiência pessoal com os saraus literários e uma formação em umas dessas áreas (arte, filosofia e letras), podem indiscutivelmente privilegiar a presença dessa prática cultural na educação escolar.

Infelizmente, boa parte dos cursos de licenciaturas ou, senão, a maioria, não tem contemplado em seu currículo esse tipo de formação cultural. A formação de professores, tem sido cada vez mais restrita a implementação e execução dos currículos, obedecendo a norma

prescrita. Já a formação cultural, conforme apresentado neste estudo, tem ficado cada vez mais distante da formação propriamente dita. A particularização do trabalho na escola voltada para o currículo está tão decantada que os docentes possuem muita dificuldade em realizar algum tipo de atividade que já não faça parte do cotidiano da escola, a ponto de tornar a formação cultural de que tratou este estudo como algo esporádico.

De qualquer forma, os professores entrevistados demonstraram ânimo e interesse em, de uma forma ou outra, manter a realização de saraus literários em determinados momentos, mesmo que isso demande mais organização de materiais, esforço e o uso do tempo livre. Por conseguinte, a tese que se constituiu a partir deste estudo é de que, mesmo diante das adversidades que dificultam a transformação da escola em democrática, há uma relação entre três aspectos: o que o professor pretende fazer, o que ele é (considerando a formação e a experiência) e as condições de trabalho.

Constata-se, pois, que mesmo que os documentos curriculares tenham aberto a possibilidade de inserção dos saraus nas escolas como práticas de linguagem e como possibilidade de realizar a experiência da arte e da literatura, pelos estudantes, foi possível identificar a tendência na qual a prática cultural é depende do engajamento dos docentes. Parece ser uma questão que prevalece na maioria dos casos em que ocorrem os saraus nas escolas.

Em consequência desse fato, mesmo que os currículos orientem, cada vez mais, a inserção das práticas culturais típicas da juventude na educação escolar, ela, por si só, não é eficiente para que isso se realize, conforme pudemos identificar.

Os currículos das licenciaturas também precisam reconhecer e incorporar os saraus como uma prática pedagógica viva e cultural que possibilita que o espírito humano e toda sua complexidade possa se expressar pela experiência da arte e da literatura. Não esqueçamos também que tais manifestações artístico-literárias devem, cada vez mais, fazer parte da vida das pessoas em contextos não escolares.

Esse contato deve se dar na esfera da formação profissional nas licenciaturas, na formação continuada que as redes oferecem ao seu quadro docente e na experiência pessoal a ponto de que, de fato, o sarau na educação escolar se torne uma atividade incorporada à sociedade da qual faz parte.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. Formação. *In*: ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2012. p. 470.

ADORNO, Theodor W. A filosofia e os professores. *In*: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995a. p. 51-74

ADORNO, Theodor. A indústria cultural. *In*: COHN, Gabriel (org.). *Theodor W. Adorno*: sociologia. São Paulo: Ática, 1986. p. 92-99.

ADORNO, Theodor W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. *In*: COHN, Gabriel (org.). *Theodor W. Adorno*. São Paulo: Ática, 1986. p. 62-91.

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995d.

ADORNO, Theodor W. Educação – para quê? *In*: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995b. p. 139-154.

ADORNO, Theodor. Tabus acerca do magistério. *In*: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995c. p. 97-117.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AFONSO, Isabel Cristina de Brito Franco. *A autoria na escola:* um estudo da implantação da proposta curricular ciclo autoral em uma escola da rede municipal de São Paulo. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) − Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

ALBUQUERQUE, Rodrigo Bittencourt. *Direitos de aprendizagem, currículo crítico emancipatório e inclusão:* proposta de reorganização curricular do componente História na Rede Pública de Ensino do Município de São Paulo. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) − Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

BARBOSA, Rafaelle Barbosa. *Literatura marginal-periférica e o letramento literário*: uma perspectiva para o estudo de poesia para além do suporte livro em sala de aula. 2018. Monografia (Graduação em Letras – Língua Portuguesa) – Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2018.

BEZERRA, Maria das Dores; GOMES, Rita Helena Sousa Ferreira. Sarau do João Cabral: abordando identidade e diferença através das artes na escola. *Revista Digital do LAV*, [*S. l.*], v. 12, n. 2, p. 231–250, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/37649. Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá

outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2021b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, [2021c]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 10 set. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2021a]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Histórico. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. [Brasília, DF]: CONSED: UNDIME: Ministério da Educação, [2023]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico. Acesso em: 17 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base... [Brasília, DF]: Ministério da Educação: UNDIME: CONSED, [2018]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#:~:text=A%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular,e%20modalidades%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica. Acesso em: 14 mar. 2020.

BRITO, Janete Silva; BRITO; Fabricio Silva; RIBEIRO, Manuela de Oliveira Santos. SARAU DA CIDADANIA: uma experiência de teatro popular com a população em situação de rua do Projeto Levanta-te e Anda. *Cadernos do GIPE-CIT*, Salvador, ano 22, n. 40, p. 181-111, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/gipe-cit/article/view/35406/20465. Acesso em: 12 abr. 2021.

CAMPOS. Israel Marques. *O sarau como tecnologia social do empreendedorismo cultural*: a força da identidade cultural local. 2016. Dissertação (Mestrado Multidisciplinar e Profissional em Desenvolvimento e Gestão Social) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, 2016.

CARNEIRO, Suzana Filizola Brasiliense. *A articulação entre escola e comunidade do entorno em um projeto de literatura marginal*: um olhar fenomenológico. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) − Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

CERQUEIRA, Jaqueline Nogueira. *Sarau literário na escola numa perspectiva decolonial*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

CIRÍACO, Rodrigo. *Menino moleque, poeta serelepe*. São Paulo: Nós Editora, 2018.

COSTA, Valter de Almeida. *Análise da implantação dos Trabalhos Colaborativos de Autoria em escolas da região de Itaquera, no município de São Paulo***.** 2018. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) − Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. *Base Nacional Curricular Comum*: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

D'ANDREA, Tiarajú Pablo. *A formação dos sujeitos periféricos*: cultura e política na periferia de São Paulo. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

DANTAS, Lucimar Américo. *Poetry slam*: uma experiência com a linguagem poética e seus vínculos com a cultura e a vida. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) − Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

DIAS, Dorotéa Bittencourt. *Autoria interdisciplinar:* o reconhecimento do professor da educação básica como intelectual do ensino e a emancipação dos alunos. 2019. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) − Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

EBLE, Taís Aline. *A literatura marginal/periférica e o sarau como práticas de educação intercultural no sarau dos mesquiteiros*: um estudo de caso em São Paulo 2012/2013. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2013.

FORMAÇÃO no ensino médio: escola e juventude. *In*: BRASIL. *Plataforma Sucupira*. [Brasília, DF]: Capes, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/projetoPesquisa/viewProjetoPesquisa.xhtml?popup=true&idProjeto=325470. Acesso em: 20 fev. 2022.

FREDERICO, Celso. *Da periferia ao centro*: cultura e política em tempos pós-modernos. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 27, n. 79, p. 239-255, 2013. Disponível em: Disponível em: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/68714. Acesso em: 22 jan. 2021.

HORKHEIMER, Max. ADORNO, Theodor W. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. *In*: *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

HORKHEIMER, Max. ADORNO, Theodor W. *Sociologica*. Madri: Taurus, 1971.

_____. Cultura e civilização. *In: Temas básicos da sociologia*. São Paulo: Cultrix. Edição da Universidade de São Paulo, 1973.

_____. Teoria de la seudocultura. *In: Sociologica*. Madri: Taurus, 1971.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. *In*: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995. p. 11-28.

MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MANTOVAN, Jéssica Martins. *A proposta de reorganização de ciclos implantada em 2014 no município de São Paulo:* impactos iniciais e a reação dos professores. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) − Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2017.

MARCUSE, Herbert. A dimensão estética. *In:* MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização*: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Tradução de Álvaro Cabral. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores , 1975. p. 156-173.

MARCUSE, Herbert. *A dimensão estética*. Lisboa: Edições 70, 2018.

MARCUSE, Herbert. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. *In*: MARCUSE, Herbert; KELLNER, Douglas (ed.) *Tecnologia, Guerra e Fascismo*. São Paulo: UNESP, 1999. p. 71-104.

MARCUSE, Herbert. *Contra-revolução e revolta*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MARCUSE, Herbert. *O fim da utopia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

NASCIMENTO, Érica Peçanha. *Literatura marginal*: os escritores da periferia entram em cena. 2006. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PESSOA, Lucas Grasner; TEIXEIRA, Gabriel Luiz Bezerra; MUNIZ, Artur Davies Alves. Sarau: a arte como processo da construção identitária do adolescente. *Brazilian Journals of Development*, *[s. l.]*, v. 5, n. 5, p. 4066–4077, 2019. Disponível em: https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/1585. Acesso em: 12 maio 2020.

PIMENTA, Fernando Januário. *Vozes ignoradas*: Cuti e Sérgio Vaz no Ensino Médio. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

RODRIGUES, Silmara Aparecida. *Letramento literário na EJA*: uma prática com *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura de São Paulo. Cadastro de escolas municipais, conveniadas e privadas. *In*: SÃO PAULO (Município). Prefeitura de São Paulo. *Dados abertos*: organizações: educação (SME). São Paulo: Prefeitura de São Paulo, [2021]. Disponível em: http://dados.prefeitura.sp.gov.br/pt_PT/dataset/cadastro-de-escolas-municipais-conveniadas-e-privadas. Acesso em: 19 maio 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Currículo da Cidade*. Ensino Fundamental. São Paulo. 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Mais Educação São Paulo:* programa de reorganização curricular e administrativa, ampliação e fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo: SME, 2013.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Programa Mais Educação São Paulo:* subsídios para a implantação**.** São Paulo: SME/DOT, 2014.

SILVA, Fransuelen Geremias; RADIC, Leila Maria Ribeiro; SILVA, Mateus Gomes da;

FONSECA, Paulo Marcus Oliveira. Saraus contemporâneos: a importância dos saraus como espaço político de socialização. *Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaios*, [*s. l.*] n. 29, p. 150-167, 20 mar. 2017. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/14374. Acesso em: 18 maio 2021.

SILVA, Priscila Lima. *Percursos linguageiros nos processos e experiências de letramento de jovens poetas participantes do Slam Interescolar*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SILVA, Robson Novaes. A proposta curricular Mais Educação São Paulo: a docência, o ensino da geografia e o Ciclo Interdisciplinar como constituintes de políticas públicas para educação. 2018. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SOARES, Mei Hua. *A literatura marginal-periférica na escola*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOUSA, Júlio César Ruiz de. *As práticas avaliativas no Ciclo Autoral:* proposições para o seu aperfeiçoamento. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) − Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SOUSA, Ricardo Ferreira de. A formação de alunos críticos e reflexivos a partir da Pedagogia dos Sarau: espaços, leituras e construções. *In*: BEZERRA, Selma Silva; SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes da; SILVA, Geison Araujo (orgs.). *Produção de textos e ensino de línguas*: contribuições da Linguística Aplicada. Tutóia, MA: Diálogos, 2021.

TENNINA, Lucía. Saraus das periferias de São Paulo: poesia entre tragos, silêncios e aplausos. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*. Brasília, DF, n. 42p. 11-28, jul./dez. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/elbc/a/HJHwYGnS73yQG5hspxC3k8B/abstract/?lang=pt. Acesso em: 22 jan. 2021.

TENNINA, Lucía. Persona, colectivo y ciudadanía em los saraus de las periferias de São Paulo. *Revista del Museo de Antropologia*, Córdoba, v. 11, supl. 1, p. 47-54, oct. 2018. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-48262018000200006&lng=es&nrm=iso. Acesso em 22 jan. 2021..

TENNINA, Lucia; PINHEIRO, Marta Passos; SOUZA, Luiz Eduardo Rodrigues de Almeida. Práticas de letramentos literários de reexistência na oficina de sarau do Coletivoz Sarau de Periferia. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP n. 60, v. 3, set. dez. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/JBZ4CsbKRnVm5bLPphVthdK/abstract/?lang=pt. Acesso em: 4 fev. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Karina Mayara Leite. Sarau na educação de jovens e adultos e os desdobramentos dos sentidos da leitura na escola, *Linha mestra*, [*s. l.*], n. 30, p. 1562-1565, set.dez.2016. Disponível em: https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/833/763. Acesso em: 8 abr. 2021.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Tematicas*, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977. Acesso em: 3 abr. 2021.

XAVIER, Rosa Samara Silveira. *Sarau poético*: caminhos para uma experiência teatral. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, 2018.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

Eixo 1: Informações sobre a vida dos sujeitos (formação; trajetória profissional)

1. Você poderia falar sobre sua formação e trajetória profissional?

Eixo 2: Sobre experiências com a arte, literatura e sarau

1. Para você, qual é o lugar que a cultura e/ou a arte tem na sua vida?
2. Poderia citar duas ou três experiências marcantes de sua relação com cultura e/ou a arte (produzindo, apreciando, interagindo, desfrutando, fruindo etc.)?
3. Você poderia falar sobre como foi a sua primeira experiência com a literatura poética?
4. Você conhece ou já participou de algum sarau na cidade de São Paulo?
5. Poderia citar algum e contar como foi para você?
6. Para você, qual a importância do sarau para a sociedade e para a juventude?

Eixo 3: Formação cultural dos alunos: o papel da literatura e das manifestações artístico-literárias

1. Ao longo das suas aulas quais temas ou conteúdos são mais trabalhados?
2. Para você, qual a finalidade do ensino de artes na escola?
3. E da literatura?
4. Para você, o sarau na escola contribui para a formação cultural dos alunos?
5. Por quê? (caso a resposta precise ser mais desenvolvida)
6. Como você descreveria um jovem de 18 anos, completada a etapa do Ensino Médio, com um bom repertório cultural?
7. No currículo e na Base Nacional Comum Curricular as manifestações artísticas-literárias são apresentadas de forma que contribuem para a formação humana, o respeito a diversidade e as diferenças culturais. O que você pensa sobre isso?
8. Também nesses documentos oficiais é tratada a questão da formação crítica dos alunos. Para você, o que significa ter uma visão crítica da sociedade?

Eixo 4: Sarau como realidade na escola: sentidos, engajamento da comunidade escolar, temas e questões em evidência

1) Para você, quais seriam os sentidos educativos dos saraus?
2) Você diria também que há um sentido político?

3) Agora, poderia me contar como surgiu a ideia de fazer sarau na escola?
4) Quais eram suas expectativas com a realização do sarau na escola?
5) Como você vê a participação dos professores no sarau da escola?
6) Como você vê o engajamento da gestão nesse processo?
7) Como você percebe o engajamento das famílias nesse contexto?
8) Você consegue lembrar quais autores mais aparecem?
9) Quais temas mais te chamaram a atenção?
10) Você consegue saber se a participação de alunas, alunos e alunes é igualitária e/ou equânime?
11) Nos saraus literários nas periferias tem aparecido bastante temas que tratam das questões de gênero, classe e raça. É uma tendência geral também percebida por você?
12) Você também percebe essa tendência na escola?
13) Como você avalia essa tendência, considerando a influência na formação dos alunos e dos jovens e as implicações políticas?