

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

PAULA RENATA S. GOMES SANTINO

POESIA PARA EXISTIR E RESISTIR
A experiência de escolas que desenvolvem saraus na educação básica do município
de São Paulo

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

SÃO PAULO
2020

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

PAULA RENATA S. GOMES SANTINO

POESIA PARA EXISTIR E RESISTIR

**A experiência de escolas que desenvolvem saraus na educação básica do município
de São Paulo**

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação do Prof. Dr. Carlos Antônio Giovinazzo Júnior.

**SÃO PAULO
2020**

Banca Examinadora

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 88887.314319/2019-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 88887.314319/2019-00.

DEDICATÓRIA

Às mulheres que correm em minhas veias.
As de ontem, as de hoje e as do amanhã.

AGRADECIMENTOS

Mais amor
não dos homens,
mas de nós mesmas
e umas das outras
- cura

(Rupi Kaur)

Agradeço ao meu orientador, professor Dr. Carlos Antônio Giovinazzo Junior, pela parceria constante e, sobretudo, pela aposta neste trabalho, na certeza de que o sentimento de encantamento por sua trajetória e sensibilidade lá em 2016, no meu primeiro contato com a PUC-SP, na figura do EHPS, cativou-me. Não poderia seguir nessa longa travessia sem ter sua orientação, sem seu olhar sensível e seu acolhimento em todo processo. Não seria possível finalizar esta dissertação com tamanha autonomia, tranquilidade e confiança, não fosse a parceria que se estabeleceu. Agradeço às oportunidades de aprendizagem e por seu nome na minha história. Nossa relação tecida com respeito, admiração e afeto me ajudou não somente em converter hipóteses, mas minhas experiências em trabalho científico. Creio que a poesia será sempre algo entre nós. Assim como nos ensina Guimarães, “a ti vim encontrar por que era preciso”.

Agradeço à Fundação Capes pelo incentivo à pesquisa por meio da bolsa de estudos que recebi durante o curso, sem a qual seria impossível concluir esta etapa da vida acadêmica. Ao programa de estudos pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade, o qual sou extremamente encantada pela sua história.

À rede municipal de ensino, onde atuo há cinco anos, e tenho tido o privilégio de cruzar com inúmeros profissionais competentes, sonhadores, transformadores e comprometidos com a educação pública de qualidade. Em especial, agradeço a toda comunidade CIEJA Campo Limpo, unidade em que atuei nos últimos três anos, este espaço de intensas trocas e aprendizagens, que me sangrou e curou. Minha gratidão aos estudantes, professores, funcionários da limpeza, cozinha e secretaria na figura de duas grandes mulheres: Tania e Lenita, que me acolheram e marcaram a minha história.

Agradeço ao Fernando, amor de outras vidas, que segue me cuidando e amando, de um modo diferente do que foi vivido por anos, mas tão grande amor quanto no primeiro dia.

A Lucivaldo Evangelista, pelos anos de amizade e que com sua luz e amor no meu caminho foi um dos responsáveis por me tornar professora. Você é meu exemplo de luta e amor.

Agradeço ao meu primo amado Ruan Guimarães, por ser quem é na minha história. Homem forte e generoso. Amor-família infinito da vida. Obrigada por me oferecer nesses anos que estamos juntos, apoio, amizade, aventuras, e promessas de um futuro ensolarado desbravando esse mundo grande, sendo quem quisermos ser.

E olhando cuidadosamente para a história dessa mulher de 29 anos, é impossível não perceber o quanto tenho sido acolhida e constituída por uma aliança feminina que me ensina diariamente. Desse modo, é preciso que dedique algumas linhas para nomear algumas das várias mulheres que foram necessárias em minha vida durante a realização do mestrado.

À primeira grande mulher da minha vida, Maria Silene Ferreira dos Santos, deu-me tudo. Os valores de uma criação sozinha, forte e feminista (sem nem ao menos saber o que era) me ecoaram desde cedo sobre a necessidade de alçar voos e lutar pelos meus direitos enquanto mulher fênix, tal qual como ela.

A Pamela Santos, minha irmã e melhor amiga, que mesmo nas infinitas diferenças e conflitos, me ama, apoia, incentiva e supre minhas necessidades desde sempre. Sua força consegue inverter até o tempo cronológico que nos separa, em muitos momentos trocando os papéis, me tornando sua irmã caçula, sendo socorrida e fortalecida. Devo o que tenho e tudo o que sou a essa família sagrada de duas mulheres.

A Elisabete Melo, fortaleza, que em 2017, ingressando como professora do CIEJA Campo Limpo me arrebatou por sua força, alegria, competência, beleza... e uma série de qualidades que levariam horas descrevendo junto a sua história e tudo o que esta mulher representa. A essa grande amiga que me apresentou os saraus na sua configuração atual, que me curou, me ensina, me ama com verdade... Minha gratidão por sua vida na minha história.

A Juliana Goiz, que chegou de forma tão intensa, profunda, verdadeira e entregue. Nessa relação tecida em amor e confiança tem trazido dias de sol e chuva, compartilhamento de dores, sonhos, histórias, de vida... Cada conversa é um aprendizado. E diante de tanta generosidade, sou apresentada a mundos que não conhecia, vivendo angústias e alegrias. Sua vida na minha, seu olhar de amor e admiração por mim foi o maior dos presentes no ano de 2019. Não fui mais a mesma depois da sua chegada.

A Kelly Santos, que me equilibra com sua responsabilidade, competência e força. Estamos seguindo desde 2017 juntas tanto no chão da escola, quanto na academia.

A minha vizinha Andresa Santos, que desde 2017 acolhe esta mulher que vive sozinha com afeto, com escuta e generosidade, muitas vezes em forma de alimento para o corpo físico.

À professora Dra. Alda Junqueira Marin, que diante da sua excelência, sempre me olhou nos olhos, me acolhendo desde o nosso primeiro encontro. E às colegas pesquisadoras do grupo docência em suas múltiplas linguagens, em especial Denise Mak, gratidão pelas infinitas trocas, ensinamentos, indicações, escuta sensível.

Às Professoras Celane da EMEF GianFrancesco. Lidiane, sonhadora e responsável pela criação do sarau “*Heranças Afro*” com as quais tive a oportunidade de realizar minha pesquisa.

À Betinha, secretária do programa EHPS, que no curso desses anos vem me acolhendo e ajudando com muita competência e sorrisos, mesmo em dias dolorosos.

Às amigas profissionais competentes e mães maravilhosas que tive o privilégio de trocar infinitas experiências profissionais e teóricas para a vida: Márcia Balieiro; Amanda C.O.S Lima e Karen Nery. Minha eterna gratidão por me inspirarem uma vida-paz- amor na fé em Jesus.

A minha amiga mãe, Ana Vitória, por sempre saber como me acolher nos dias mais tristes, e ainda dar um jeito de celebrar a vida com muita elegância.

A Daniele Santos, que desde os doze anos de idade me acompanha em tantas histórias, risos, choros, sonhos... Me ensinando sobre a arte, a saúde do corpo, do espírito e da mente.

As mulheres da escola feminista “*Abya Yala*”. Em nossas trocas formativas, tem me ensinado o valor do afeto e do sagrado feminino. Respeitar e honrar nossas trajetórias e quem veio antes de nós. Devo a esse coletivo de inúmeras mulheres fênix, dias de muito aprendizado afeto e revolução.

Muitas mulheres merecem estar presentes nessas pequenas linhas, peço perdão por não conseguir burlar essa pequena norma e não poder nomeá-las com tamanha dedicação que vocês merecem. Depois que percebi que há inteireza no indivíduo, mesmo nas suas incompletudes, segui incompleta que sou, pedindo ao universo por amores que me transbordassem, e eles vieram. Não nas figuras padrões em que fomos criadas a esperar.

Esse amor veio das mulheres, e de tudo que tenho vivido com elas. Seguimos na nossa confraria, aliança sagrada de cuidado, cura e afeto.

Fêmea-fênix

Navego-me eu mulher e não temo,
sei da falsa maciez das águas
e quando o receio
me busca, não temo o medo,
sei que posso me deslizar
nas pedras e me sair ilesa,
com o corpo marcado pelo olor
da lama.

Abraso-me eu-mulher e não temo,
sei do inebriante calor da queima
e, quando o temor
me visita, não temo o receio,
sei que posso me lançar ao fogo
e da fogueira me sair inunda,
com o corpo ameigado pelo odor
da chama.

Deserto-me eu-mulher e não temo,
sei do cativante vazio da miragem,
e quando o pavor em mim aloja, não temo o medo,
sei que posso me fundir ao só,
e em solo ressurgir inteira
com o corpo banhado pelo suor da faina.

Vivifico-me eu-mulher e teimo,
na vital carícia de meu cio,
na cálida coragem de meu corpo,
no infindo laço da vida,
que jaz em mim
e renasce flor fecunda.
Vivifico-me eu-mulher.
Fêmea. Fênix. Eu fecundo.

Conceição Evaristo

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar, com base nos referenciais da teoria crítica da sociedade, sobretudo os conceitos de autonomia e formação cultural de T. W. Adorno, a experiência de escolas públicas que desenvolvem saraus no município de São Paulo, sua presença nos currículos escolares e nos Projetos Políticos Pedagógicos. Estudou-se duas escolas pertencentes à Diretoria Regional do Campo Limpo, cidade de São Paulo/SP, de modo a identificar como se desenvolvem os saraus nos seus currículos e como estão relacionados a outras ações pedagógicas; também foram analisadas as interações entre alunos e professores e entre os próprios alunos. Considerando que a presença dos saraus nas escolas da DRE Campo Limpo é resultado do crescimento de ações culturais e artísticas realizadas pelos coletivos de cultura popular e periférica nesse território, procurou-se identificar, por meio da observação dos saraus promovidos pelas instituições selecionadas, se de fato sua realização foi incorporada como elemento da identidade da escola e como as possibilidades de trabalho com eles são desenvolvidas no cotidiano escolar. Os dados produzidos na pesquisa empírica permitem afirmar que os saraus, utilizados como recurso metodológico e conteúdo curricular, produzem uma tendência que possibilita um ambiente e um espaço para a formação cultural e política dos envolvidos por meio da experiência com a arte, a poesia e a literatura periférica.

Palavras-chave: Saraus; Pedagogia dos Saraus; Poesia e educação; Cultura periférica; Escola e autonomia.

ABSTRACT

The present research aimed to investigate, based on the references of the critical theory of society, especially the concepts of autonomy and cultural formation of TW Adorno, the experience of public schools that develop soirees in the city of São Paulo, their presence in school curricula and in Political Pedagogical Projects. Two schools belonging to the Regional Directorate of Campo Limpo, in the city of São Paulo / SP, were studied in order to identify how the soirees develop in their curricula and how they are related to other pedagogical actions; interactions between students and teachers and between students themselves were also analyzed. Considering that the presence of soirees in the schools of the DRE Campo Limpo is the result of the growth of cultural and artistic actions carried out by collectives of popular and peripheral culture in this territory, it was sought to identify, through the observation of soirees promoted by the selected institutions, if in fact, their realization was incorporated as an element of the identity of the school unit and how the possibilities of working with them are developed in the school routine. The data produced in the empirical research allow us to affirm that the soirées, used as a methodological resource and curricular content, produce a trend that allows an environment and a space for the cultural and political formation of those involved through experience with art, poetry and peripheral literature.

Keywords: Saraus; Pedagogy of the Saraus; Poetry and education; Peripheral culture; School and autonomy.

SUMÁRIO

Descaminhos que me levaram ao sarau	15
Introdução	18
Capítulo 1 – Os saraus, o território periférico e a relação com a educação	23
1.1 Os saraus: contexto histórico, precursores, consolidação nas periferias de São Paulo e a educação	23
1.2 Os saraus, a escola e os caminhos de autonomia	29
1.3 A teoria crítica na relação saraus, educação e arte	35
Capítulo 2 – A realização da pesquisa	42
2.1 Procedimentos da coleta de dados	47
2.2 EMEF Gianfrancesco Guarnieri e <i>Sarau do Binho</i> : heranças poéticas	49
2.3 EMEF Anna Silveira: insurgências poéticas com o sarau <i>Heranças Afro</i>	55
2.4 A presença dos saraus nas documentações pedagógicas	62
2.5 Observação do sarau das EMEF Gianfrancesco Guarnieri e Anna Silveira.....	72
2.6 Cenas distraídas, sentimentos infinitos dos saraus	73
Cena: Binho e os contornos pedagógicos na indisciplina dos alunos.....	74
Cena: pertencimento étnico-racial dos estudantes nas apresentações dos saraus.....	77
Cena: Sarau <i>Heranças Afro</i> e o território escolar da DRE Campo Limpo	78
Considerações finais	82
Referências	86
Anexos	

LISTA DE SIGLAS

CCH	Complementação de Carga Horária
CEFAI	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
CEI	Centro Educacional Infantil
CEU	Centro Educacional Unificado
CIEE	Centro Integrado Empresa Escola
CIEJA	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CJ	Complementação de Jornada
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMCT	Centros Municipais de Capacitação e Treinamentos
DRE	Diretoria Regional Educacional
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEBSS	Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEFM	Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio
HA	Hora Atividade
JEIF	Jornada Especial Integrada de Formação
JEX	Jornada Especial de Horas-Aula Excedentes
PAAE	Público Alvo Atendimento Especial
PEA	Projeto Especial de Ação
PEIF	Professor de Educação Infantil e Fundamental
PPP	Projeto Político Pedagógico
RME	Rede Municipal de Ensino
SME	Secretaria Municipal de Educação
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
UE	Unidade Escolar

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Avaliação dos saraus pelos estudantes da EMEF Anna Silveira.....	69
Tabela 2 - Avaliação realizada pelos estudantes da EMEF Anna: escola, projetos e professores	69
Tabela 3 -Avaliação do sarau estudantes EMEF Gianfrancesco Guarnieri	70
Tabela 4 - Avaliação estudantes EMEF Gianfrancesco	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de escolas que desenvolvem saraus na DRE Campo Limpo.....	45
Quadro 2 - Infraestrutura da EMEF Gianfrancesco Guarnieri	50
Quadro 3 - Funcionamento da EMEF Gianfrancesco Guarnieri: horário e ciclos.....	51
Quadro 4 - Infraestrutura EMEF Anna Silveira	55
Quadro 5 - Funcionamento da EMEF Anna Silveira: horário e ciclos e número de alunos.....	56
Quadro 6 - Dados do perfil dos alunos EMEF Gianfrancesco	67
Quadro 7 - Dados do perfil dos alunos EMEF Anna Silveira	68
Quadro 8 - Descrição dos momentos do sarau na EMEF Gianfrancesco Guarnieri.....	73
Quadro 9 - Descrição dos momentos do sarau <i>Heranças Afro</i> – EMEF Anna Silveira	75

Descaminhos que me levaram ao sarau

“Ser o que se pode é a felicidade” (Valter Hugo Mãe). Mas o que podemos ser? Ou melhor, quais os sonhos que podemos ter?

Durante toda minha vida acadêmica, como uma boa aluna falante, alegre e expressiva da escola pública, tive a sorte de encontrar professores que nunca me disseram o que eu não poderia ser. A realidade da periferia, de uma família de mulheres criadas por uma mãe solo, nunca me assustou. Em meio às desigualdades, fui crescendo e admirando o ofício dos meus professores.

A escola nos anos 2000 já vivia suas infinitas crises, seja pelas violências dentro e fora do ambiente escolar, seja pelas crises na adolescência periférica, marcada com gravidezes não planejadas, abusos, racismo e preconceito. Naquela época, assim como hoje, havia os sonhadores, aqueles que preparavam as melhores aulas, que sabiam como envolver os alunos como verdadeiros mágicos da oratória, havia resistência.

Como algumas exceções, consegui chegar à universidade e formar-me. A primeira da família. A escolha do curso de Pedagogia foi um dos felizes acertos da juventude, no curso pude novamente encontrar professores que me encantavam, fazendo o sonho de voltar à escola pública, dessa vez como professora, aflorar nos primeiros anos.

Lembro-me do feliz encontro com o professor Herbert Schutzer, o primeiro grande orientador acadêmico que tive. Por um ano e meio o professor me encontrava semanalmente, sem nenhum ganho financeiro a mais em sua jornada, para orientar minhas primeiras pesquisas. Ele foi o primeiro professor a falar com mais ênfase o que eu poderia ser. Frequentemente me aconselhava a tentar o mestrado assim que saísse da graduação.

Por medo, nunca tentei o vestibular numa universidade pública, cursar a Pedagogia com bolsa integral, também me lembrava constantemente de onde havia saído, e não demorou para que começasse a me colocar limites. O mestrado passou a ser um deles.

A vida vai nos quebrando, e diante daquilo que fizeram conosco sempre há uma força motriz que nos impulsiona. Para Gabriel García Márquez, essa força invencível que impulsiona o mundo, vem dos amores contrariados. Minha força motriz se manifestou em 2016 aos 25 anos, fui impulsionada a passar pelo primeiro processo seletivo do mestrado na PUC- São Paulo no programa EHPS. Enfrentei as primeiras dificuldades financeiras até a chegada da bolsa, e comecei a jornada da pesquisa acadêmica. Nesse período já era professora na rede municipal de ensino, há 1 ano, e apesar de quebrada emocionalmente por um grande amor que

contrariamente havia cumprido seu ciclo de 9 anos, seguia mergulhando com toda entrega que podia no ambiente acadêmico e no chão da escola pública.

Tive meu primeiro grande encantamento já no encontro com o professor Carlos Giovinazzo e a professora Alda. Mais fortemente com o professor Carlos, pois saber sua trajetória acadêmica me trazia um sentimento de identificação, além do acolhimento das aulas.

Dizer que o processo de crescimento acadêmico que a vida em uma pós-graduação como o mestrado é fácil, seria uma incoerência, tão pouco poderia dizer que é difícil, sem soar como algo redundante. Posso dizer que é um processo que muitas vezes parece que vai quebrar a tênue linha entre o prazer e a dor. Seguir com firmeza no que se quer pesquisar é imprescindível, e naquele momento, não sabia bem se eu queria continuar pesquisando as políticas públicas educacionais, com foco na formação continuada dos docentes na rede municipal de ensino na figura da JEIF, sentia-me perdida, e infelizmente, não tive como ser orientada pelo professor Carlos, sentindo-me frustrada.

Em 2017, tomada por uma série de angústias, a vida foi se acinzentando diante dos meus olhos, e não demorou para que o espaço acadêmico perdesse o sentido para mim, a essa altura já tinha certeza que não queria pesquisar o que havia me proposto no início. Com muito pesar pedi desligamento do programa, fui cuidar de sarar algumas feridas que a vida adulta estava trazendo, era necessário me encontrar, pois como não sabia mais quem era, não havia felicidade nos processos que vivia e conseqüentemente não sabia o que poderia ser.

O processo de colorir os dias é semelhante aos versos de Drummond: “recomeçando tudo de novo, sem ilusão e sem pressa, mas com a teimosia do inseto que busca um caminho no terremoto.” Meu terremoto naquele período era a finalização do primeiro ano atuando como professora alfabetizadora de jovens, adultos e idosos em uma escola de projeto da rede municipal de ensino: o CIEJA Campo Limpo. Neste espaço, fui atordoada por um terremoto cultural periférico, étnico-racial, artístico, Freiriano, imbricado de sentido, de vida, dores e cores. Tive meus primeiros contatos com os saraus da periferia, com coletivos de cultura que promovem saraus, como a *Cooperifa* e o *Sarau do Binho* e outros que comecei a frequentar.

Lembrei-me que na adolescência foi a Arte que também me impulsionou a ser professora. Os espaços onde pude dançar, encenar, estudar, não só me formaram, como também me mantiveram segura em uma bolha, me fazendo ser a exceção diante da realidade do Jardim Ângela e as oportunidades ínfimas que esse território oferecia nos anos noventa e dois mil.

Em certa ocasião, observei alunos adolescentes que já estavam frequentando a modalidade de ensino da EJA, mobilizando e organizando um sarau. Na época, lembro de ter conversado para saber a história desses adolescentes, que era muito semelhante à história de

evasão na educação básica. Movidos por um desencantamento coletivo que tem assombrado a escola, esses alunos foram levados a abandoná-la já que se identificavam como seres que não aprendiam, que não se alfabetizavam.

Costumamos abandonar as coisas quando não encontramos sentido para seguir. Mas o que estaria mudando nesse processo de volta à escola, e os fazendo aprender, e estarem com o aquele brilho de vida nos olhos? Percebi que estudando no CIEJA eles foram colocados em contato com os saraus como um componente curricular das aulas e, nesse sentido, estavam em um processo de imenso prazer e autonomia de organizar o sarau, recitar poesias ou letras de rap, em referência a escritores da periferia que despertavam o sentimento de identificação, valorização do território e pertencimento. Era a primeira grande influência dos saraus aos meus olhos de pesquisadora, o que me impulsionou a ler mais a respeito.

Todo esse processo de intenso mergulho na poesia, na arte e na literatura foi me curando. O mesmo sentimento de encantamento que os alunos adolescentes estavam passando pelo CIEJA após um período de crise, foi algo que pensei que poderia projetar para a minha vida acadêmica. E assim, em 2018 procurei meu programa na figura do professor Carlos, para saber da possibilidade de ter sua orientação, afinal era preciso estar em uma relação de extrema admiração, acolhimento e confiança para caminhar na escrita de um trabalho.

Após passar por um novo processo seletivo, retornei à PUC-SP, dessa vez, tinha no peito a certeza que iria pesquisar algo que fosse a extensão de quem sou e sabendo quem eu poderia ser nessa cena. E refletindo que o processo da vida acadêmica não deve me quebrar emocionalmente, mas ajudar na cura daquilo que o cotidiano nos faz, seria esse o caminho que me traria felicidade, procurar investigar em quantas escolas esse processo de encantamento por meio dessa pedagogia dos saraus tem acontecido, o que me impulsionou a ler mais a respeito e, desse modo, prosseguir na investigação que esta pesquisa me propôs.

Introdução

Também me custa sobreviver a estes dias
mas o que inda não chegou
é infinito.
(Cláudia Sampaio)

Esta pesquisa analisou experiências de escolas públicas que desenvolvem saraus no município de São Paulo, investigando sua presença nos currículos escolares, especificamente nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas selecionadas. Ademais, procurou-se examinar de que forma o acontecimento frequente de saraus no ambiente escolar contribui com a formação e a educação oferecida aos alunos por meio da dinâmica de sua realização e das interações entre alunos e professores e entre os próprios alunos.

O fato de os saraus influenciarem as práticas pedagógicas das escolas da Diretoria Regional de Educação (DRE) de Campo Limpo (região onde estão as escolas estudadas) parecer ser resultado do crescimento de ações culturais e artísticas realizadas pelos coletivos de cultura popular e periférica nesse território e observar esse fenômeno como professora da educação básica de Jovens e Adultos foi a maior motivação para a investigação aqui relatada. Observa-se que concomitantemente ao crescimento dos coletivos de cultura popular e periférica, com a realização de saraus, há um número significativo de pesquisas acadêmicas desenvolvidas em torno dessa temática nos últimos anos.

A trajetória dos coletivos de cultura percursos de saraus na periferia e a sua influência no território, incluindo as escolas públicas, ensejou a elaboração do problema central desta pesquisa: de que modo os saraus estão incluídos nos currículos escolares identificados nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas que os desenvolvem? Estão associados a outras atividades e componentes? Influenciam as relações dos alunos com seus pares, seus professores e o território escolar?

Nesse sentido, a partir dessas considerações, é preciso situar esta pesquisa no conjunto de trabalhos acadêmicos recentes como os de Nascimento (2011), Franco (2006), Teninna (2013), Duarte (2016), Grilo (2019), entre outros que orientam este trabalho, sendo comentados mais detidamente no primeiro capítulo a fim de contextualizar o objeto de pesquisa e, portanto, justificar a relevância de estudos que se propõem a investigar a relação dos saraus com as escolas públicas da prefeitura de São Paulo, em especial a DRE Campo Limpo.

É interessante mencionar que o interesse em analisar essas manifestações culturais e artísticas nas escolas da prefeitura surgiu da relação profissional que a pesquisadora possui, atuando nesta rede há alguns anos. Nesse sentido, investigar as possibilidades na educação básica, em especial no ensino fundamental, anos iniciais, em que a meta é realizar com qualidade o processo de alfabetização e letramento, tem uma relação íntima com a oportunidade de trabalho pedagógico com textos poéticos e literários. Embora seja preciso considerar que o processo de alfabetização e letramento não é o interesse principal desta pesquisa, supõe-se que o trabalho com os saraus pode influenciar de maneira positiva esse processo tão complexo.

Constatada a existência da realização frequente de saraus nas escolas públicas da Rede Municipal de Educação (RME), indaga-se como esse processo se desenvolve e a partir de quais ações por parte da escola e da comunidade. Nesse sentido, interessou saber como a prática de saraus se materializa na documentação curricular pedagógica dessas escolas e entender sua dinâmica em cada escola investigada, partindo-se da hipótese de que as escolas possuem modos diferentes de realizar saraus e, dessa forma, esse movimento influencia também de modos distintos a relação dos alunos com professores, pares e escola.

Outro fator relevante na escolha das escolas que compõe este estudo é a constatação de que a RME dispõe de 1.509 unidades educacionais, sendo a Diretoria Regional do Campo Limpo a que contém o maior número na cidade de São Paulo; os bairros onde estão as escolas que pertencem a esta Diretoria são o berço dos coletivos precursores de saraus, especialmente o *Cooperifa* e o *Sarau do Binho*, dois dos mais conhecidos e influentes.

O principal enfoque deste trabalho foi pesquisar a relação dos saraus com a educação, da perspectiva curricular e metodológica adotada por cada escola selecionada; e isso por meio da identificação e análise da presença dos saraus nos Projetos Políticos Pedagógicos e do exame da forma a partir da qual são realizados, considerando que podem contribuir decisivamente com a formação e a educação dos alunos.

Diante disso, foi formulada a hipótese de que a experiência dos saraus como recurso e conteúdo nas escolas produz uma tendência que possibilita um ambiente e um espaço para a formação cultural e política dos envolvidos, tal como apontado por Adorno (1995) em *Educação após Auschwitz*, de modo que, ao promover experiências para a emancipação, por meio dos saraus, os alunos conscientes e com a identidade fortalecida possam se tornar sujeitos de sua aprendizagem. É exatamente isso que os promotores da chamada cultura periférica defendem:

Favelados, periféricos, suburbanos, marginais e marginalizados, que sempre foram tema ou inspiração de criações artísticas, passam de objetos a sujeitos e esforçam-se para transformar suas próprias experiências em linguagens específicas. E tudo aquilo que um dia faltou – acesso, infraestrutura, bens, técnica, dentre outros – torna-se matéria-prima para a estética que está sendo edificada (NASCIMENTO, 2011, p.11).

Portanto, esta pesquisa parte da necessidade de se articular os saraus, produtos da cultura produzida na periferia e considerados modos de fazer literários, e a educação, especificamente no que diz respeito à prática pedagógica e sua transformação em conteúdo a ser ensinado nas escolas.

Em relação à cultura de um modo geral e a periférica, tem-se como mote, em um primeiro momento, as reflexões de Raymond Williams.

Houve grande desenvolvimento do sentido de “cultura” como cultivo ativo da mente. Podemos distinguir uma gama de significados desde (i) um estado mental desenvolvido – como em “pessoa de cultura”, “pessoa culta”, passando por (ii) os processos desse desenvolvimento – como em “interesses culturais”, “atividades culturais”, até (iii) os meios desses processos – como em cultura considerada como “as artes” e “o trabalho intelectual do homem”. Em nossa época, (iii) é o sentido geral mais comum, embora todos eles sejam usuais. Ele coexiste, muitas vezes desconfortavelmente, com o uso antropológico e o amplo uso sociológico para indicar “modo de vida global” de determinado povo ou de algum outro grupo social (WILLIAMS, 1992, p. 11).

É preciso admitir que esta pesquisa não se debruça especificamente em investigar conceitualmente a cultura e o seu desenvolvimento na escola. Entretanto, faz-se necessário pontuar que desde os anos 1990 há um crescente desenvolvimento nas periferias das cidades brasileiras de diferentes expressões artísticas, seguidas de modos de agir, se relacionar, se identificar etc., o qual tem sido nomeado de cultura periférica. Portanto, é de extrema importância recorrer a Nascimento (2011) para uma melhor definição desse conceito.

De modo amplo, e conforme aprendido desde a minha pesquisa de mestrado, cultura da periferia pode ser descrita como um conjunto simbólico próprio dos membros das camadas populares que habitam em bairros periféricos quanto a alguns produtos e movimentos artísticos-culturais por eles protagonizados. A cultura da periferia seria, então, a junção do modo de vida, comportamentos coletivos, valores, práticas, linguagens e vestimentas dos membros das classes populares situados nos bairros tidos como periféricos. E dela ainda fazem parte manifestações artísticas específicas, como as expressões do hip hop (break, rap, grafite) e a literatura marginal, que reproduziram tal cultura no plano artístico não apenas por retratarem suas singularidades, mas por serem resultados da manipulação dos códigos culturais periféricos (como a linguagem com regras próprias de concordância verbal e uso do plural, as gírias específicas, os neologismos etc.) (NASCIMENTO, 2011, p. 11)

A necessidade de estudar a relação entre cultura e educação impõe a definição da teoria crítica da sociedade como referencial, especialmente Adorno (1995), Benjamin (1985), Marcuse (1999) e Horkheimer e Adorno (1985). Estes autores proporcionaram as condições para se discorrer sobre o uso dos saraus na prática pedagógica e o quanto tal uso pode contribuir para a emancipação social e política dos sujeitos envolvidos. Emancipação não somente dos estudantes, mas também daqueles que, mesmo sem escolarização e vivendo nas periferias das grandes cidades, lutam por autonomia e por uma existência efetivamente humana.

Sabe-se que algumas escolas se negam a receber pesquisadores, por razões que não podem ser aqui analisadas. Por variados motivos não reconhecem a importância da pesquisa e seus usos sociais. No entanto, é essencial destacar que esta pesquisa não encontrou dificuldades para acessar as duas escolas selecionadas. Não só aceitaram prontamente participar como solicitaram sua identificação no trabalho final. Os educadores destas escolas alegaram que já tinham sido objetos de estudo e que são muito conhecidas no território da DRE Campo Limpo.

Como procedimentos de coleta de dados foram adotadas três técnicas de pesquisa. A análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos, o emprego de questionário junto aos estudantes e às duas professoras responsáveis pela realização dos saraus nas escolas e a observação dos saraus realizados, o que resultou na elaboração de momentos e cenas, que estão presentes no segundo capítulo. Segundo Danna e Matos (1984, p. 28), a observação “é um instrumento de coleta de dados que permite a socialização e conseqüentemente a avaliação do trabalho do cientista”. Nesse sentido, as observações durante as realizações dos saraus nas duas escolas possibilitaram a esta pesquisa cotejar a sua prática efetiva com o disposto no currículo oficial da RME e, também, observar o modo como são tornados (os saraus) prática pedagógica tanto pelos coletivos de cultura quanto pelos professores.

Enfim, esta dissertação está organizada em dois capítulos. No primeiro são apresentadas as pesquisas que antecedem este estudo em relação aos saraus e seu contexto histórico, desde os seus mais antigos precursores até a relação atual com a educação, as possibilidades de autonomia do trabalho dos saraus no território escolar periférico e como a teoria crítica da sociedade contribui para se pensar o vínculo entre saraus, arte e educação. No capítulo dois são apresentados os dados coletados e realizada sua análise. Também há reflexões a respeito das avaliações dos estudantes sobre os saraus, a escola, os professores, o que permite afirmar sobre a importância dos saraus na escola. Além disso, acontece a análise dos cadernos curriculares oficiais da RME de Língua Portuguesa e Artes, o que nos coloca diante do grande desafio do trabalho da pedagogia baseada nos saraus: torná-los reconhecidos não somente nos PPP das escolas, mas também no currículo oficial da rede. A dinâmica dos saraus realizados nas duas

escolas nos põe diante de dois projetos totalmente diferentes em sua condução: uma das escolas desenvolve o sarau *Heranças Afro* a partir de um viés étnico-racial, com a formação de um coletivo que atua não só na escola, mas também fora dela; a outra escola realiza essa atividade como um evento interno, mas igualmente virado para a comunidade, uma vez que aconteceu com a participação do coletivo *Sarau do Binho*.

Capítulo 1 – Os saraus, o território periférico e a relação com a educação

A roda dos não ausentes

O nada e o não,
ausência alguma,
borda em mim o empecilho.
Há tempos treino
o equilíbrio sobre
esse alquebrado corpo,
e, se inteira fui,
cada pedaço que guardo de mim
tem na memória o anelar
de outros pedaços.
E da história que me resta
estilhaçados sons esculpem
partes de uma música inteira.
Traço então a nossa
roda gira-gira
em que os de ontem, os de hoje,
e os de amanhã se reconhecem
nos pedaços uns dos outros.
Inteiros.
(EVARISTO, 2017, p. 12)

1.1 Os saraus: contexto histórico, percursores, consolidação nas periferias de São Paulo e a educação

Vivemos em uma sociedade que proporciona experiências limitadas e rasas em todos os aspectos que envolvam o desenvolvimento dos indivíduos. E isso sobretudo nas experiências relacionadas à educação e à arte, que se encontram em um estado de controle exercido pela indústria cultural, o que determina, por sua vez, aquilo que deve ser apreciado e, portanto, valorizado.

Do ponto de vista de classes sociais, fica nítida a separação entre os indivíduos, já que quanto mais pobres, mais distantes de uma educação de qualidade que viabiliza o acesso a práticas culturais e artísticas. Diante das inúmeras dificuldades sociais que inviabilizam o acesso à cultura e à arte, a escola é identificada como uma das instituições mais importantes da sociedade; é nesse espaço que se encontra uma diversidade de sujeitos que estão no processo

de construção da identidade. E uma das funções sociais da escola seria, então, promover a formação cultural, no sentido mais literal da expressão, pensando em indivíduos privados de experiências formadoras, no caso os alunos das escolas públicas e periféricas.

Este espaço de socialização que tem lugar na escola vem sofrendo de uma constante deterioração. Existe um processo de desencantamento com a escola pública nas últimas décadas que em outros tempos já havia sido observado por Adorno (1995, p. 149). “Provavelmente em um número incontável de pessoas exista hoje, sobretudo durante a adolescência e possivelmente até antes, algo como uma aversão à educação.” Um bom exemplo é a dificuldade de se desenvolver a habilidade leitora, que é pouco apreciada dentro e fora do ambiente escolar; como resultado temos a inabilidade de ler qualquer tipo de texto com conteúdo distante da experiência imediata dos indivíduos, de reconhecer a si e ao outro e de interagir com o diferente, o que por consequência pode gerar uma série de problemas ligados ao preconceito e a violência.

Barbosa (2007) identifica que a leitura realizada em algumas escolas, sobretudo no ensino médio, acontece de maneira pragmática, mesmo quando realizada em ambientes externos à sala de aula. Suas práticas não preparam para vida e para as relações com o outro, mas para o trabalho alienado. A autora identifica a leitura como um componente cultural relevante nas sociedades letradas e sua apropriação e uso tornam-se elementos de distinção e inserção social.

De outra parte, os saraus no espaço escolar podem viabilizar a socialização entre os diferentes agrupamentos, não apenas divididos em séries ou ciclos, colocando em contato indivíduos com distintas formas de pensamento e hábitos culturais e sociais. Apesar das ações de festividade e possibilidade do convívio social serem conhecidas e praticadas implícita ou explicitamente por diversos grupos, o sarau, que carrega em sua etimologia inicial esses mesmos significados e avança para a oportunidade de compartilhamento de experiências culturais e artísticas, não é reconhecido pela sociedade do consumo regida pela ordem capitalista, sobretudo na atual configuração do século XXI. Vale destacar que os saraus, na cidade de São Paulo, acontecem principalmente nas regiões periféricas. Esse desconhecimento acerca do que acontece em determinadas regiões mais pobres da maior cidade da América Latina e o ocultamento de ações culturais e artísticas que tem surgido nessas periferias é uma atitude da elite cultural que se alimenta do cotidiano da desigualdade.

Ainda que exista um desconhecimento da produção cultural das periferias de São Paulo, as práticas literárias, artísticas e a produção cultural que os saraus têm desenvolvido não são

uma novidade. Pesquisadores se dedicam a estudar essa temática. Franco (2006) nos coloca diante da grandiosidade do tema sarau em outras épocas da sociedade.

O nome sarau não se refere a um mesmo evento, repetido invariavelmente, e nem mesmo a uma estrutura unívoca baseada apenas na simples sugestão aparente desse nome, ao contrário, é variante e sujeito às forças reticulares do tempo e do lugar que o moldam (FRANCO, 2006, p. 39-40).

Em outros momentos da história, os saraus foram ligados a valores da alta sociedade paulistana. A respeito disso, Franco (2006) e Tennina (2013) trazem em suas pesquisas sobre os saraus na contemporaneidade, indicações da forte presença cultural desse movimento no século XIX e início do século XX na alta burguesia paulista, organizado em reuniões com uma estética luxuosa e eurocêntrica, regada a bons vinhos, mesa farta, arte e poesia. Figuras importantes da cena literária tradicional brasileira frequentaram essas atividades que também serviam para a socialização de indivíduos que dividiam a mesma classe econômica, cultural e artística. “Diversas músicas, romances, cartas, crônicas e memórias do século XIX, da Europa e da América, fazem referência a essas luxuosas reuniões de amigos” (TENNINA, 2013, p. 11). É interessante mencionar que o próprio termo sarau, como observa a autora, deriva etimologicamente do latim *sérum*, que significa “tarde”, período em que aconteciam os encontros (TENNINA, 2013, p. 11).

Ainda em se tratando do século XX, os saraus continuaram a ganhar destaque na sociedade paulista e mantinham uma relação intrínseca com a posição social e econômica de seus frequentadores. Em São Paulo, no início desse século, um dos mais famosos saraus era realizado no salão da Vila Kirial.

O salão da Vila Kirial, que provavelmente foi o berço do “nascimento” da semana de 22, era um dos mais importantes da época para os artistas paulistas. A chácara do gaúcho José de Freitas Valle, que foi para São Paulo para estudar Direito, era na década de 1910, ponto de muitos artistas, e também o local onde se organizavam saraus literários, audições musicais, banquetes e ciclos de conferências dos quais participavam Lasar Segall, Guilherme de Almeida, Blaise Cendrars, Oswald de Andrade e Mário de Andrade, dentre outros (SILVA apud TENNINA, 2013, p. 11).

Reconhecida a existência de pomposos saraus tocados por uma elite, é interessante observar que em nada se parecem com os saraus na atualidade. Para Walter Benjamin (1951, p. 51), “toda época sonha a seguinte, e ao sonhá-la a faz despertar”. O despertar de uma parte periférica da sociedade paulista nos anos 1990 trouxe questionamentos importantes a respeito

de que tipo de arte e literatura que os indivíduos que habitam esses lugares querem consumir. Mais importante que o consumo, a produção cultural da periferia tem se consolidado como momentos de liberdade editorial e econômica. Percebe-se certa autonomia em relação a produção cultural, artística e literária promovida pela indústria cultural. Além disso, não somente a criação, mas a fruição do que é produzido e criado ocorre a partir de modos próprios à periferia.

Se no início do século XX, com o objetivo de convívio social e entretenimento, as manifestações culturais e artísticas pertenciam a classe média paulistana branca, reprodutora de uma herança eurocêntrica construída também em torno da escravização dos povos originários e vindos da África, é a partir da década de 1980 e especialmente em 1990 que o fenômeno dos saraus como expressão cultural e identitária da periferia começa a ganhar espaço no próprio território: “os saraus promovidos, ainda que privilegiem a poesia, agregam diferentes linguagens artísticas, tais como a música e o cinema” (NASCIMENTO, 2011, p.14). E o objetivo declarado é o de emancipação social, política, econômica, cultural e artística.

A produção cultural da periferia tem sido pesquisada nos últimos anos partindo de locais distintos. Do campo literário, os saraus possuem ligação direta com a literatura marginal e suas produções misturam-se, o que contribui para o crescimento do movimento dos saraus. Nesse sentido, a análise da bibliografia sobre o tema procurou identificar as principais temáticas que envolvem as relações dos saraus com a educação. A produção acadêmica apontou dois eixos de trabalhos. O primeiro deles é composto de investigações que discorrem sobre os saraus, seu significado, sua origem, importância na sociabilidade dos sujeitos, resistência frente ao preconceito, a formação da identidade dos artistas e da literatura periférica e como esse movimento, que nasceu e se desenvolveu nas comunidades periféricas de São Paulo – principalmente no extremo sul, em bairros como Capão Redondo, Campo Limpo e imediações – vem se consolidando ao longo dos anos.

O segundo eixo se refere à educação e a sua relação com os saraus, a literatura e a formação da identidade subjetiva e leitora dos alunos. Apresenta um conjunto de trabalhos que indicam a importância das práticas de leitura e da cultura no desenvolvimento dos indivíduos no espaço escolar. São trabalhos que se dividem entre os focos da cultura, da instituição escolar e da formação leitora dos jovens, fazendo relação com a poesia, a arte, a literatura e as práticas de letramento.

Ao pensarmos nos saraus e sua origem no território periférico, Chamone (2016); Nascimento (2011); Duarte (2016) e outros pesquisadores apresentam em suas pesquisas o início desses movimentos associados a nomes importantes da cena cultural, artística e literária da periferia: Sérgio Vaz, Pezão e Binho. A *Cooperifa* é identificada como “um modo de fazer sarau que tomou outras proporções” (CHAMONE, 2016, p. 54). Junto com a *Cooperifa*, o *Sarau do Binho* também é reconhecido como um dos saraus mais antigos da cidade de São Paulo e um dos percussores do movimento nas periferias, o que nos faz perceber que não apenas esses coletivos de cultura estavam nascendo em cenários periféricos marcados pela violência e pobreza na década de 1990, mas também havia pessoas produzindo, inspirando, resistindo e existindo. Como o próprio criador do sarau do Robinson Padial (o Binho) costuma dizer, “uma andorinha só não faz verão, mas acorda o bando inteiro”. O movimento dos saraus surgiu de vários poetas nas regiões do Campo Limpo e Capão Redondo, deixando claro uma das características que dão o tom ao movimento: a coletividade.

A ideia de coletividade está presente na maioria dos trabalhos acadêmicos, que além de se dedicarem a entender e valorizar a produção cultural das periferias por meio dos saraus, realizaram mapeamentos dos principais que ocorrem nas periferias de São Paulo, escolhendo algum como protagonista na pesquisa. Nesses trabalhos é possível identificar um número significativo de saraus espalhados pela zona sul da cidade de São Paulo. Essa região é a que mais tem saraus, segundo o levantamento desenvolvido por Chamone (2016, p. 57), que procurou identificar os saraus da cidade de São Paulo em todas as regiões. Cabe ressaltar que muitas pesquisas se desenvolvem com base no conceito de capital cultural (BOURDIEU, 1979), executando o levantamento de dados por meio de entrevistas com poetas, escritores, frequentadores e percussores dos movimentos.

De seu lado, Teninna (2013) pesquisou os movimentos de saraus nas periferias de São Paulo, desde o seu surgimento, por meio de observações dos espaços onde esses encontros acontecem, fazendo a análise de poemas feitos por escritores periféricos, apontando a forte presença editorial nos últimos anos em torno desses sujeitos e em seus espaços de resistência e sobrevivência. Trata, por exemplo, do caso bem-sucedido do escritor e poeta Sérgio Vaz, um dos fundadores da *Cooperifa*.

Na relação cultura e instituição escolar é possível identificar trabalhos que discorrem sobre a importância de se desenvolver as expressões culturais dos jovens no ambiente escolar, garantindo o acesso à formação acadêmica e cultural por meio das variadas formas de se

produzir conhecimento e expressão, entendendo a arte como fator importante na formação da identidade dos jovens.

Ao relacionar o objeto de estudo Fanzine na escola, e como essa manifestação cultural contribui para a promoção da identidade, Penteado (2005) aponta que os jovens tendem a buscar práticas culturais que deem vazão as suas diversas manifestações emocionais e sentido a sua existência. Desse modo, apresenta a arte, principalmente no ambiente escolar, como fator importante no processo de formação da identidade dos jovens.

Em relação aos saraus, pode-se dizer que ampliam o repertório político, cultural e estético de quem participa, seja como ouvinte ou se apresentando. Dessa forma, os saraus cujos seus promotores possuem militância política levam até as parcelas mais pobres da sociedade debates a respeito da formação social e política, com o objetivo de propiciar meios para a luta por melhores condições de vida. Assim, os saraus na periferia possuem eles próprios um conteúdo educacional, além do político explicitamente apresentado por seus promotores.

Silva et al. (2016) apresentam os saraus mineiros como espaço político e de socialização, portanto, importante “ferramenta na construção do pensamento crítico dos indivíduos”. Por meio dos diálogos promovidos entre a poesia e os diversos problemas sociais enfrentados pelas periferias, os saraus contribuem para a emancipação em direção a um pensamento mais crítico sobre a sociedade.

Por tudo isso, pode-se afirmar que os saraus desenvolvem o sentimento de pertencimento do ponto de vista de classe e do território cultural e periférico. E desperta nos indivíduos interpretações a respeito dos problemas sociais que acometem a essa parcela da população das grandes cidades.

1.2 Os saraus, a escola e os caminhos de autonomia

(...) O fenômeno saraus poéticos
 Que invade a periferia
 É sinônimo de desejo
 Do distanciamento
 Daquilo que nos priva
 Do direito
 A interiorização
 E a harmonização do ser.
 (...) nas bordas e nas pontas
 Há uma tendência à brutalização do ser
 Via negação ou dificuldade
 Ao acesso aos meios de cultura.
 Os saraus poéticos
 São resultado
 De lutas indormidas
 Pelo direito de ser humano.
 (VILLANI, 2016)

A trajetória por entre os trabalhos desenvolvidos no tema saraus e seus subtemas, assim como o contexto histórico dos saraus, principalmente nas periferias de São Paulo, leva ao problema central desta pesquisa: de que modo os saraus estão incluídos nos currículos escolares identificados nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas municipais de ensino que os desenvolvem? Estão associados a outras atividades e componentes? Para entender essa relação é preciso antes perceber como a educação e as práticas educativas como o letramento, por exemplo, se desenvolvem tal como apresentadas nas pesquisas voltadas as temáticas dos saraus.

É preciso assinalar que a relação dos saraus com a educação envolve uma série de subtemas com os quais foram desenvolvidas investigações. São eles: arte e educação; arte e formação humana; poesia; leitura e jovens; jovens e poesia; literatura periférica; jovens e leitura; literatura e saraus; jovens/juventude; leitura; EJA; ensino médio; arte; poesia; formação humana; experiência; escola pública; educação. Tomando como objeto de investigação os saraus, os trabalhos vão desde as concepções de letramento e aquisição de identidade leitora até a ocupação de espaços periféricos a fim de se promover arte e cultura de maneira equânime para todos.

Muitos trabalhos trazem em suas contribuições pontos importantes para o andamento desta pesquisa, como, por exemplo: questões de violência, preconceito e segregação presente na sociedade capitalista e que, conseqüentemente, aparece com alguma força no ambiente escolar, dada a diversidade de sujeitos frequentando o mesmo espaço. Nesse sentido, busca-se vislumbrar os saraus e toda a diversidade cultural e artística que esse movimento agrega ao ambiente escolar, como um componente forte para a conquista da autonomia dos estudantes.

Rebello (2018) buscou investigar a relação da literatura marginal e periférica com as salas de leitura da rede municipal de ensino de São Paulo. Para a autora, é importante incluir a literatura periférica nas escolas, partindo do território onde essa literatura tem nascido. A pesquisa traz importantes contribuições a respeito da formação dos professores, afinal este é o “parceiro incondicional desta ação de efetivação” (REBELLO, 2018, p. 17). Chama a atenção também para a importância do letramento para além da literatura cânone, rompendo com a alfabetização que se baseia apenas em textos hegemônicos.

Do ponto de vista sociológico, é interessante observar que em muitos trabalhos a ideia de resistência, isto é, permanecer nos espaços resistindo mesmo às duras penas para que os projetos culturais ligados aos saraus e à literatura não morram é um diferencial na narrativa presente nas pesquisas. O mesmo acontece em outros trabalhos que desenvolvem a temática dos saraus em outros estados brasileiros.

A cidade de São Paulo é o lugar mais pesquisado no que tange a produção acadêmica dos últimos dez anos. Sobretudo no que diz respeito à investigação destes espaços que são chamados de locais de resistência (NASCIMENTO, 2010) e de propagação artística, cultural e literária. Muitas vezes se observa um viés político, o que é interessante, pois há a identificação da posição de onde os estudiosos tratam e investigam o tema. Esse conjunto de trabalhos procurou estudar os saraus e suas especificidades do ponto de vista da cultura, das relações nos espaços que produzem ou acolhem os saraus, que podem ser, segundo Chamone (2016), lugares de cultivo de amizade e liberdade, que podem ir além do ambiente escolar, muitas vezes rígido e demasiadamente engessado. Fica claro que esses estudos não focalizam os saraus na instituição escolar; são observados à parte da escola e se investigam os espaços que viabilizam a sua realização e como se desenvolvem as atividades atinentes.

Do campo da educação, as pesquisas que se dedicam a explorar o universo dos saraus e da literatura periférica também indicam o poeta Sérgio Vaz como um dos percursores desse movimento nas periferias da zona sul de São Paulo. Como professora e moradora da região,

conheço os espaços de promoção dos saraus e o trabalho do escritor, além de acompanhar suas parcerias e sua ascensão, com discussões no meio acadêmico. Cite-se como exemplo o evento Centralidades Periféricas: Reflexões Sobre Literatura Periférica e Universidade, ocorrido na Universidade de São Paulo em 2018, com uma mesa composta por pesquisadores e poetas interessados na produção cultural nas periferias.

De outra parte, é interessante pontuar que a maioria dos artistas, escritores e leitores vorazes das periferias não possuem formação acadêmica (muitos não terminaram a educação básica), um indicador importante para a pesquisa em sua relação com a educação: toma-se uma prática, promovida por pessoas que não possuem a escolarização convencional, como forma de realizar o letramento que os saraus oportuniza. Tal fato nos obriga a perguntar sobre a função social da escola. Essa situação será melhor tratada adiante.

As pesquisas são em sua maioria realizadas por meio da observação e se utilizam das entrevistas com os indivíduos envolvidos para avançar na discussão a respeito do movimento dos saraus e da literatura periférica. Dessa perspectiva, Assis (2014) aponta a prática de letramento nesses espaços (leitura de si e do outro como aprendizado das relações sociais que se estabelecem nesses locais). A autora cita a poesia das ruas como um marco importante nesse processo educativo dos sujeitos. Entretanto, a relação dos saraus com a instituição escolar, como prática escolar e, portanto, componente tanto do currículo quanto dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, quando aparecem são apenas mencionadas de forma superficial em alguns trabalhos ou partem de outros pontos de interesses, não investigados com aprofundamento, como pretendeu esta pesquisa.

Amaral (2012) investiga as potencialidades da literatura poética na constituição da consciência crítica em jovens do ensino médio, usando como base a teoria crítica da sociedade. O que norteia o trabalho é a ideia de que sujeitos com maior recepção poética, isto é, acesso a poesia e seus efeitos na formação humana, tendem a ter um maior nível de autoconsciência. Portanto, o objeto de estudo é a literatura poética em relação à recepção dela por alunos de uma escola pública da rede estadual de São Paulo. Segundo Amaral (2012), existe a necessidade de se oferecer uma diversidade de atividades artísticas, sobretudo, em cursos extracurriculares e espaços públicos. Nesse sentido, a autora parte de uma análise da arte e de como as mudanças na sociedade capitalista vem alterando seu conceito no aspecto social. As contribuições da autora encontram-se com os interesses desta pesquisa, especialmente pelo uso dos autores da teoria crítica da sociedade. A ideia aqui foi realizar análise da presença dos saraus nas escolas, como elemento de alfabetização e do letramento.

É inegável que ao pensar em escola, logo pensamos nos processos envolvidos. Um dos mais citados, pesquisados e, conseqüentemente, o primeiro que vem à mente são as práticas que evoluem a alfabetização e o letramento. Tais processos na instituição escolar são frequentemente analisados e discutidos sob as mais variadas teorias. Nessa direção, Bezerra (2009) discorre sobre a relação do ambiente escolar com a formação da identidade leitora dos indivíduos desde o ensino fundamental I, período voltado a crianças de 7 a 11 anos. Esse papel consegue ser cumprido pela escola? Pensando nos jovens, uma vez que essa identidade está em constante processo de formação e mudanças ao longo da vida, como poderia a escola articular, despertar os interesses pela leitura desses sujeitos? Essas são as perguntas que busca responder.

É necessário que a instituição escolar proporcione a apropriação da língua e das variadas formas de linguagens aos seus alunos. Os saraus em tese contribuem para isso, uma vez que o próprio movimento, da forma como acontece, colabora para que os sujeitos se desenvolvam como leitores das poesias que irão declamar, posterior ou concomitantemente ao processo de desenvolvimento pelo gosto a leitura. Abrindo caminhos para práticas de letramento cada vez mais imbuídas de sentido, eles se descobrem nos seus gostos, gestos e naquilo que faz uma audição empática. Esse processo também ocorre na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Simões e Fonseca (2015) contribuem com o debate acerca de como os jovens, público frequentador da EJA, se apropriam das práticas de letramento e escrita durante o seu processo escolar. A formação da identidade leitora e escritora, mesmo que tardia, possui relação indissociável com uma identidade crítica e com alguma autonomia.

Queiroz (2017, p.6) buscou indagar “em quais territórios de periferias os jovens acessam e fruem a arte literária?” Para responder a esse questionamento, a pesquisadora parte da hipótese de que espaços não escolares como os saraus contribuem na formação leitora desses jovens em muitos aspectos, em especial o letramento. Além da experiência leitora, a fruição poética é estratégia na militância contra as desigualdades de territórios periféricos. Há envolvido nesse processo o aspecto estético vinculado ao conteúdo político: a declamação poética e literária torna-se também, e principalmente, um momento de crítica às injustiças sociais.

Não se pode deixar de enfatizar o aspecto identitário. Rodrigues (2014) aponta que existe uma forte tendência de os jovens frequentadores de saraus se apropriarem de uma identidade leitora condizente com sua origem, isto é, costumam se representar por determinados gêneros textuais que indiquem um forte movimento de identificação com sua cultura e ancestralidade, criando uma identidade de subsistência e resistência nos espaços utilizados para

a promoção de práticas culturais como os saraus. Nesse sentido, de acordo com Barbosa (2007), esses jovens encontram um meio de distinção e inserção social nos ambientes periféricos.

Estes trabalhos conversam entre si e se destacam em suas especificidades. Um ponto interessante é que evidenciam, de forma implícita ou explicitamente, a importância de se trazer para a escola experiências que levem os estudantes a experimentarem a arte, a cultura e os processos de alfabetização e letramento por meio da literatura periférica. Os saraus na contemporaneidade são manifestações típicas das periferias; esses movimentos de promoção artística, cultural e literária são identificados como espaços de relevância social para se trabalhar aspectos e temas como identidade, gênero, raça, cultura popular e periférica, produção cultural e econômica das periferias, desigualdades sociais, violência, racismo etc. Enfim, segundo Chamone (2016, p. 56), “no ano de 2010, o projeto Pontos de poesia realizou um mapa da poesia paulistana e terminou com o apontamento de 60 espaços com eventos que envolvem poesia na cidade”. Nesses espaços encontram-se ações não apenas voltadas aos saraus e suas apresentações semanais em locais fixos. Portanto, referem-se a um movimento cultural que cada vez mais tem se ampliado e incorporado outras formas de expressões artísticas. Pode-se afirmar que se trata de um movimento política e educacional (no sentido de proporcionar experiências de formação para quem dele participa).

De outra parte, é importante enfatizar que há uma forte relação das escolas da rede municipal de São Paulo das regiões pertencentes a DRE Campo Limpo com os saraus. Ações como as idas dos coletivos *Sarau do Binho* e *Cooperifa* às escolas, fato mencionado por boa parte das coordenadoras pedagógicas quando realizado o levantamento, por meio de contato telefônico, da quantidade de escolas que desenvolvem saraus na região. Provavelmente esse é um fator que explica a grande presença dos saraus na região do Campo Limpo. Não apenas as idas às escolas, pode-se citar os saraus promovidos semanalmente por esses dois principais percursores da cultura popular e periférica da região e as ações promovidas durante o ano, em parcerias firmada entre a rede SESC, em especial a unidade do Campo Limpo, e a DRE- Campo Limpo.

A respeito dessas experiências formativas para além dos saraus, a *Cooperifa* tem realizado uma mostra de cultura promovendo por alguns dias mesas de debates, apresentações artísticas, atividades com escolas e formação para um público maior ao utilizar o espaço do SESC Campo Limpo. Além disso, no ano de 2019, o Sarau *Heranças Afro* se apresentou durante um dia da mostra cultural da *Cooperifa*. É importante mencionar, ainda, que há professores artistas da rede municipal, o que contribui para a disseminação dos saraus nas escolas da região.

São pessoas que desenvolvem trabalhos sobre a produção cultural destes coletivos, viabilizam o diálogo entre as escolas de atuação e a DRE, atuam na produção literária, acadêmica e artística.

Em 2015, na gestão do prefeito Fernando Haddad, a Diretoria Regional de Ensino do Campo Limpo (DRE-Campo Limpo), na figura de Marilu Cardoso, antiga diretora do DIPED (Divisão Pedagógica), estabeleceu com o coletivo *Sarau do Binho* diálogos com objetivo de realizar ações de formação para os professores da rede durante a realização da Feira Literária da Zona Sul (FeliZS). É importante mencionar que a FeliZS “nasce de um processo de reflexão sobre o movimento cultural que tem sido estabelecido e vivenciado ao longo dos últimos 10 anos” (MINCHONE; PADIAL; TAVARES, p. 45, 2018). Os autores continuam:

Temos hoje um panorama pulsante de múltiplas linguagens artísticas na periferia, acontecendo em diversos pontos destes territórios, em parte impulsionado pelos saraus. Há uma multiplicação de iniciativas e estas reverberam cada vez mais nos espaços comunitários, culturais e educacionais. O desejo de produzir um evento que tivesse a literatura como eixo e, também, abarcasse as diversas linguagens que estão presentes nesta história, foram razões que nos instigaram a realizar uma feira literária, a FeliZS, que já traz no nome um indicativo a que veio, sugerindo felicidade.

Fica nítido que, na busca por difundir a arte e a cultura, os coletivos de saraus das periferias procuram relacionar-se com a educação em um movimento de formação continuada oferecido aos docentes.

A entrada dos saraus nas escolas só se torna possível com o protagonismo dos professores, os coordenadores pedagógicos, os gestores e os supervisores que, por meio do contato com os coletivos dos saraus, estreitam os laços com eles; muitos acabam se incorporando aos movimentos.

1.3 A teoria crítica na relação saraus, educação e arte

Se enganam os que não sabem
Que a literatura também é uma arma

A mais carregada
A mais poderosa
Tanto que os livros que um dia foram incendiados
Ficaram.
(LEÃO, 2017, p. 100)

Vivemos a era das catástrofes, assim se referia ao século XX Eric Hobsbawn, por se tratar do impacto violento de uma série de experiências destrutivas, nas mais variadas esferas da vida humana. “Não apenas a paz, a estabilidade social e a economia, como também as instituições políticas e os valores intelectuais da sociedade liberal burguesa do século XX entram em decadência ou colapso” (HOBSBAWN, 1995, p. 16). Tais observações também foram objeto de inquietação dos pensadores da Escola de Frankfurt, que sentiram a necessidade de desenvolver estudos de modo a reavaliar a crítica à sociedade burguesa e capitalista de sua época.

A experiência danificada, por exemplo, para usar uma expressão de Adorno (2008), passa a ser identificada como fator primordial de incitação à barbárie, à violência e ao preconceito. O empobrecimento de experiências, modo como Benjamin (1994) se refere à mesma situação, está relacionado com o processo de massificação que tem como um dos objetivos principais uniformizar as mercadorias que são destinadas a bens de consumo, tendo como consequência a padronização dos indivíduos. Esse círculo vicioso tornou-se marca da sociedade, com consequências nefastas para a formação humana. Prevalece a dificuldade em viver situações que de fato favoreçam o desenvolvimento do indivíduo. “Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade” (BENJAMIM, 1994, p. 115). O indivíduo acostumou-se ao ritmo frenético da sociedade moderna, com a fragmentação do tempo e o declínio na qualidade da vida humana em vários sentidos. Como exemplo, pode-se citar o âmbito cultural, com a comercialização capitalista da arte, o que Horkheimer e Adorno (2006) caracterizaram de indústria cultural.

O distanciamento e a indiferença presente nas relações humanas são produtos da modernidade. A humanidade tem aprendido a sobreviver cada um solitariamente, a expandir suas vidas não mais em torno dos seus próprios interesses em associação com o dos outros, mas de maneira alienada e isolada de qualquer significação política e social, seguindo padrões que

proporcionarão experiências padronizadas e, portanto, pobre em espontaneidade. O indivíduo que não consegue estabelecer relação entre as experiências que vive acaba por reprimir os próprios desejos. Para Marcuse (1972), os indivíduos apenas conseguem viver em sociedade mediante a repressão das pulsões, pois ao libertá-las destruiria tanto a si como a estrutura social. O problema do capitalismo tardio é que hoje a repressão das pulsões não serve mais para preservar os indivíduos, mas para perpetuar a dominação social, especialmente sobre os grupos e classes que pela sua existência colocam em xeque esta mesma dominação. Nesse sentido, não é possível visualizar a individuação em nenhum tipo de obra, atividade ou ação, pois estão submetidas às relações de poder estabelecidas. Ora, o desejo quando realizado é a concretização de uma experiência. Entretanto, não se é mais capaz de desejar livremente, tão pouco perceber o sentido nas coisas, consequências de uma automatização tanto nas relações, quanto na própria formação humana.

De acordo com Horkheimer e Adorno (1985), nesse processo em que os meios de comunicação promovem o consumo massificado da arte, os indivíduos perdem a liberdade de escolha; observa-se a forte influência do capitalismo e do aparato a seu serviço: televisão, propaganda, internet etc. condicionando o gosto do indivíduo, seja ele musical, artístico, cinematográfico ou político, uma vez que, “a unidade implacável da indústria cultural atesta a unidade em formação da política” (HORKHEIMER & ADORNO, 1985, p. 101) e, como consequência, obtém-se o empobrecimento de experiências reais em todas essas dimensões.

Com o avanço da indústria cultural, a arte, que em outros momentos na história da civilização fora utilizada para ajudar a preencher grande parte dos vazios da alma humana, mesmo que para apenas uma parte da sociedade burguesa, já não é mais capaz de desenvolver algum tipo de consciência, a não ser o próprio fetichismo do consumo. Era por meio do contato consciente com as artes que se poderia criar condições de fazer a relação dessa experiência com a vida em geral, sobretudo as experiências coletivas.

No entanto, a relação do indivíduo com a sua própria experiência parece prejudicada diante de inúmeros avanços materiais; há vazios impreenchíveis e a busca pelo consumo surge como ferramenta para supri-los, mesmo que de forma efêmera, com relações que começam e terminam em uma velocidade alucinante – se é incapaz de estabelecer vínculos com o não idêntico. Reproduz-se a incapacidade de olhar, sentir e tocar, fenômeno já identificado por Benjamin (1994) como uma mudança nos sentidos mais primitivos dos seres humanos, o que só se aprofunda com a supremacia da tecnologia.

Paralelamente ao declínio das artes, a pobreza da experiência também influenciou negativamente a qualidade narrativa, uma vez que “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte que recorreram todos os narradores” (BENJAMIM, 1987, p. 198). Não havendo essa experiência fica impossível a comunicação de conhecimentos que de fato sejam utilizados como fator imprescindível na luta pela emancipação humana. Tal força é impossível de ser encontrada na simples informação transmitida, fenômeno que surge com o declínio da narrativa (BENJAMIN, 1987), que redundou na dificuldade de interação do indivíduo com o outro e consigo mesmo. Parece prevalecer o egocêntrico, solitário e incapaz de solidarizar-se com as situações a sua volta.

Nesse sentido, a educação pode auxiliar na transformação do indivíduo. Isso se for caracterizada por experiências que produzam a formação nos termos definidos por Adorno (2006): formação cultural como possibilidade de crítica e resistência à ordem social estabelecida. Talvez essa seja a única forma de se caminhar na direção da autonomia ou, em outros termos, autonomia e resistência são a mesma coisa. A experiência, para Adorno (2008), requer ter consciência em relação àquilo que causou sua impossibilidade no processo histórico: a perda da espontaneidade por conta da necessidade de se agir em função da integração total ao aparato produtivo e tecnológico e da repetição do sempre igual, uma vez que é isso que garantirá desempenhos eficientes. Mas a consciência pode ter um preço: “(...) quanto mais se compreende a sociedade, tanto mais difícil é tornar-se útil nesta sociedade” (ADORNO, 2008, p. 47).

É interessante pontuar que a intrínseca relação entre educação, formação cultural e autonomia como processos que se entrelaçam devem (e poderiam) estar presentes escola. Entretanto, para Adorno existe um impedimento relacionado ao modo como a cultura se configura: propagação em massa dos produtos para o consumo oriundos da indústria cultural. Além disso, as classes mais pobres são impossibilitadas de superar a dependência econômica e absorvem os valores culturais dominantes, desapropriadas das condições de compreensão de sua própria situação social e, assim, do papel que podem exercer no sentido de transformá-la. Por essas razões, o acontecimento dos saraus nos bairros periféricos das grandes cidades pode se constituir no esforço para recuperarem o que foi perdido e resistir à aceitação do lugar social destinados aos pobres. Para que isso aconteça, é preciso transpor a pseudoformação (a falsa formação), o resultado de um processo sistemático de dominação que também atinge as pessoas ditas cultas (ADORNO, 1996).

Pensar a relação entre educação, formação cultural e autonomia como processos que se entrelaçam, sob a perspectiva dos autores da Escola de Frankfurt, requer pensar a importância

de elementos que caracterizam a educação, como por exemplo a arte e a poesia. Ambas têm um papel importante no processo de emancipação e a primeira “(...) amplia a consciência e a sensibilidade para problemas que atingem a todos” (AMARAL, 2012, p. 56). Dessa forma é possível despertar do estado de irracionalidade e frieza ao qual todos estão submetidos.

É inegável a importância da arte na formação da consciência e, portanto, da formulação da crítica a sociedades que incitam a barbárie. Nesse sentido, é possível compreender que apesar de no século XXI não vivermos em estado bélico oficial, temos, por outro lado, a violência presente cotidianamente na vida das pessoas: preconceito, racismo, autoritarismo, desigualdade social, repressão policial e extermínio de parte da população, que acabam se multiplicando nos espaços públicos e privados. A escola é um dos locais que sofre com isso, pois é uma instituição com forte tendência a se assemelhar à sociedade. Ela é constituída pelos mesmos sujeitos que estão diante da irracionalidade que a pobreza de experiências produz.

Portanto, é possível afirmar que a relação da educação com a arte é um fator importante de combate à violência. Entretanto, não é incomum perceber certa confusão em relação ao significado da arte, se é que podemos encontrá-lo de maneira tão concreta. Para Adorno, existe uma série de dificuldades em definir o conceito de Arte, em parte pelo seu dinamismo.

A definição do que é arte é sempre dada previamente pelo o que ela foi outrora, mas apenas é legitimada por aquilo em que se tornou, aberta ao que pretende ser e aquilo que poderá talvez se tornar. Enquanto é preciso talvez tornar a sua diferença em relação à simples empiria, ela modifica-se em si qualitativamente. Muitas obras, por exemplo, representações culturais, metamorfoseiam-se em arte ao longo da história, quando o não tinham sido; e muitas obras de arte deixaram de o ser (ADORNO, 2006, p. 13).

Nesse sentido, se aquilo que hoje é considerado arte amanhã pode não ser mais, fica mais difícil definir ou classificar o que é entendido como arte na modernidade, principalmente diante da numerosa produção, tanto fruto da indústria cultural, quanto da resistência a ela. Nesse aspecto, pode-se remeter à literatura periférica e sua relação com a poesia e os saraus. É evidente que a importância da arte não deve estar no valor de mercadoria, uma vez que isso já é feito pela indústria cultural. Talvez um elemento importante a considerar seja sua capacidade de desenvolver nos indivíduos a realização da crítica ante aquilo que a arte os faz sentir. Ela possibilita a percepção daquilo que olhamos e não conseguimos enxergar, daquilo que falamos sem pensar, daquilo que pensamos mecanicamente e não refletimos, do ouvir sem escutar, conforme define Chauí (2005).

Mas existe uma dualidade na produção artística: ao mesmo tempo é expressão das mazelas e das belezas da vida. Não apenas cria um mundo mais belo, “o mais bonito, o mais intenso, o mais significativo, ou mais ordenado por cima da realidade imediata” (GULLAR, 1993, p. 51), mas também se opõe à beleza exatamente quando nos coloca diante das fragilidades da vida. A arte é transcendência (...) sua autonomia se constitui como autonomia na contradição” (MARCUSE, 2007, p. 49). Também: “a arte é parte do universo da sensualidade, da memória e da imaginação” (AMARAL, 20012, p.35), portanto deve manter-se como oposição à sociedade de base tecnológica. É por meio de suas manifestações, como a dança, a literatura, a fotografia etc., que ela diz o que é a vida em sociedade.

A experiência com os processos formativos da arte pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia. Para Adorno (1995), autonomia está atrelada a uma subjetividade fortalecida capaz da autorreflexão. Nesse sentido, é necessário que o desenvolvimento da autonomia ocorra prioritariamente desde a primeira infância. Segundo o autor, é “necessário que, desde o início, na primeira educação infantil, o processo de conscientização se desenvolva paralelamente ao processo de promoção da espontaneidade” (ADORNO, 1995, p. 147). O conceito de autonomia para Adorno tem raízes em Kant, que afirma que o “esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado” (KANT, 2010, p. 63). Desse modo, ser autônomo significa pensar e agir sem a tutela de outros. Entretanto, a indústria cultural constitui em forte obstáculo à constituição da autonomia, pela imposição de padrões normativos e standardizados mesmo nas artes. Isso porque prevalece a tendência de submeter a cultura à lógica do consumo. No lugar de expansão acontece a regressão dos sentidos.

A arte responsável orienta-se por critérios que se aproximam muito dos do conhecimento: o lógico e o ilógico, o verdadeiro e o falso. De resto já não há campo para a escolha; nem sequer se coloca mais o problema, e ninguém exige que os cânones da convecção sejam subjetivamente justificados; a existência do próprio indivíduo, que poderia fundamentar tal gosto, tornou-se tão problemática quanto no polo oposto, o direito à liberdade de uma escolha que o indivíduo simplesmente não consegue mais viver empiricamente (ADORNO, 1999, p. 66.).

Os indivíduos passam a se expressar por uma falsa consciência, deixando de se posicionar de maneira crítica na sociedade. Nesse sentido, faz-se urgente uma educação que mire a autonomia dos indivíduos, capaz de propiciar experiências autônomas e de desenvolver a criticidade nos sujeitos. A escola possui grande responsabilidade em combater as pobres experiências que são conduzidas pela indústria cultural. No processo de alienação que a

indústria cultural oferece, seja por meio da música, da literatura, da arte etc., a subjetividade é corrompida pelo consumo, padronizando comportamentos e gostos; limitando o acesso a tudo que é contrário a alienação, na qual o sujeito não tem consciência sobre o seu processo de formação.

A escola diante desse cenário tem a oportunidade de oferecer formação cultural por meio dos saraus com o objetivo de desenvolver a autonomia. Segundo Adorno (1995), a autonomia é parte de uma educação para a emancipação, que só poderá se materializar por meio de forte resistência ao que a sociedade impõe; para o autor, “os chamados fenômenos da alienação” têm origem na estrutura social. “O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõe entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor” (ADORNO, 1995, p.148).

Ao pensarmos nas possibilidades formativas do sarau no ambiente escolar, levando em consideração que na atualidade são realizados em sua maioria nas periferias, é possível pensar que a experiência com a literatura periférica, a poesia, a arte na escola contribui para a formação cultural que pode tornar cada indivíduo ávido de mais formação, mais experiência, mais cultura, enfim, mais vida. Esse processo se desenvolve pela incorporação crítica e autonomia da cultura e, nesse sentido, “a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (ADORNO, 1995, p. 151). É necessária a formação cultural para se opor aos efeitos maléficos da indústria cultural. Nesse sentido, os saraus na escola podem se constituir em processo de esclarecimento, o que, por sua vez, aponta para a autonomia. Isso porque tal movimento pode proporcionar as condições para a reflexão nos estudantes acerca dos problemas sociais, como pobreza, desigualdade, preconceito, violência, racismo etc. vividos por grande parte da população moradora das periferias.

Paralelamente a isso, pode-se ressaltar a promoção da leitura e a escrita no espaço escolar. Se os estudantes, em seu desencantamento com a escola, com os muitos problemas de relacionamento com seus pares e professores e com dificuldade de identificação com o outro – não podemos esquecer que, para Adorno, “a incapacidade para a identificação foi sem dúvida a condição psicológica mais importante para tornar possível algo como Auschwitz em meio a pessoas mais ou menos civilizadas e inofensivas” (ADORNO, 1995, p. 134) –, perceberem algum sentido na experiência com os saraus (contato com escritores e obras, produção de textos e audição atenta, o primeiro processo de rompimento com a alienação produzida pela indústria cultural terá sido dado.

A realização dos saraus no espaço escolar tem potencial para se constituir em possibilidade real de articulação da narrativa pessoal com a coletiva e de imersão em uma literatura que pode apontar para a emancipação nos seus mais variados aspectos (políticos, econômicos, sociais etc.).

Capítulo 2 – A realização da pesquisa

Último poema
Agora deixa o livro
Volta os olhos para a janela
A cidade
A rua
O chão
O corpo mais próximo
Tuas próprias mãos:
Aí também
se lê.
(Ana Martins Marques)

Para realizar a pesquisa foi levantado, em uma diretoria de educação do município de São Paulo, o número de escolas que atendem prioritariamente as regiões do extremo sul da cidade, local onde mais se desenvolvem os saraus e que muitas pesquisas aqui citadas indicam como os percursos do movimento nas periferias.

A pesquisa, portanto, investigou ações nas escolas de educação básica (de ensino fundamental, as EMEFs ou escolas municipais de educação fundamental) que atendem do 1º ao 9º ano. No município de São Paulo, a responsabilidade por essa etapa do ensino fica a cargo predominantemente da prefeitura. Nesse sentido, observa-se um número significativo de EMEFs espalhadas por toda região metropolitana e, portanto, a fim de organização estrutural da rede, precisam ser agrupadas em subdivisões, as quais, na Secretaria Municipal de Ensino (SME), são chamadas de Diretorias Regionais de Ensino (DREs).

A cidade de São Paulo conta com um total de 1.508 unidades de ensino, divididas entre: Centro Educacional Unificado (CEU), Centro de Educação Infantil (CEMEI), Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFMs), Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBSSs), Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs), Centros Municipais de Capacitação e Treinamentos (CMCTs) e Centro Municipal de Educação Infantil (CEI). Estão distribuídas por 13 Diretorias Regionais de Ensino (DREs) espalhadas pelas regiões da cidade, sendo estas: Butantã, Campo Limpo, Capela do

Socorro, Santo Amaro, Freguesia do Ó/Brasilândia, Guaianases, Ipiranga, Itaquera, Jaçanã/Tremembé, Penha, Pirituba, São Mateus e São Miguel Paulista.¹

A presente pesquisa se encarregou de realizar o levantamento na DRE Campo Limpo por se tratar, como dito anteriormente, da região onde constam os maiores e mais conhecidos saraus percussores do movimento nas periferias. É importante ressaltar que essa regional possui a maior quantidade de escolas da cidade de São Paulo, localizadas nos bairros da região sul e extremo sul.

Da quantidade total de EMEFs, apurou-se quantas realizam saraus. Para se levantar essa informação foi realizado o contato telefônico diretamente com os coordenadores pedagógicos e o preenchimento de um questionário simples. Foi possível identificar que uma quantidade relevante das instituições desenvolve essas atividades; também foi possível recolher dados que dizem respeito à forma como são realizadas. É importante mencionar que o levantamento da quantidade total de escolas que desenvolvem trabalhos com saraus em suas propostas pedagógicas não pôde ser feito de maneira mais completa, isto é, observando e analisando diretamente os documentos oficiais das escolas, a fim de encontrar informações sobre o trabalho com os saraus.

Para investigar com mais detalhes de que maneira estas escolas realizam este trabalho e qual sua influência na formação da identidade do aluno, bem como o impacto nas relações no ambiente escolar, foram analisados os documentos oficiais e o acompanhamento, utilizando a técnica da observação, da prática dos saraus em duas unidades escolares. São escolas de ensino fundamental – uma delas oferece a modalidade de ensino em Educação de Jovens e Adultos – selecionadas mediante alguns critérios de avaliação.

Como critério de escolha das duas EMEs para realização desta pesquisa, procurei por meio de diálogos com integrantes dos coletivos de saraus da periferia identificar em quais escolas eles estavam trabalhando com maior frequência nos últimos dois anos, visto que o processo de ida às escolas desses coletivo tem sido itinerante nos últimos anos, como nos relatam as pesquisas acadêmicas que se debruçaram em investigá-los. Nesse sentido, as duas escolas selecionadas possuem relação amigável com os coletivos *Sarau do Binho* e *Cooperifa*, tendo sido influenciadas pelo movimento de saraus desenvolvidos por esses coletivos em suas práticas no cotidiano pedagógico. Com relação ao acolhimento à pesquisa acadêmica, as duas

¹ As informações a respeito da quantidade total de escolas da prefeitura de São Paulo, suas diretorias, telefones e endereços encontram-se disponíveis em: <https://www.sinpeem.com.br/materias>.

escolas possuem excelente histórico de diálogo com pesquisadores, existindo casos em que estes também desenvolvem a atividade docente na rede municipal de ensino, como na EMEF Gianfrancesco. Duarte (2016), além de pesquisador da trajetória do coletivo *Sarau do Binho*, foi professor da EMEF Gianfrancesco e um dos percursores da inclusão do movimento de saraus no processo escolar desta unidade. A professora Celane Tomaz, que realizou a atividade de saraus na EMEF nos anos de 2018 e 2019, desenvolve concomitantemente atividade docente no CIEJA Campo Limpo, unidade de educação de Jovens e Adultos coordenada nos últimos três anos por Duarte (2016), que divide o território com as duas EMEFs escolhidas para a realização desta pesquisa.

A EMEF Anna Silveira tem ganhado notoriedade dentro da DRE Campo Limpo com o trabalho do Sarau *Heranças Afro*, realizado pela professora Lidiane Lima. No campo da pesquisa acadêmica, Grilo (2019), que além de pesquisadora é educadora no CIEJA Campo limpo, procurou por meio da investigação dos processos pedagógicos do sarau *Heranças Afro* apontar caminhos para uma Pedagogia decolonial, valorizando um currículo de resistência que dialoga com a cultura da periferia. É importante mencionar que todas as escolas que afirmaram realizar saraus pertencentes à DRE Campo Limpo afirmaram conhecer os dois principais coletivos da região e em algum momento tiveram contato direto com o movimento.

Também é importante explicitar que as duas escolas selecionadas para a realização desta pesquisa são unidades conhecidas na Diretoria de Ensino por possuírem diálogos de qualidade com pesquisadores. Comumente abrem as portas para a realização de pesquisas acadêmicas², com a condição de serem identificadas nos trabalhos. Nesse sentido, seguindo as recomendações recebidas no exame de qualificação e as orientações do comitê de ética da PUC-SP, o nome das duas EMEFs que abriram as portas para a realização da pesquisa, bem como o nome das educadoras, que também fazem questão de serem identificadas, irão aparecer no decorrer do texto.

A EMEF Gianfrancesco Guarnieri é uma unidade escolar já bem conhecida na região da DRE Campo Limpo. Separa os ciclos de ensino (anos iniciais e finais do ensino fundamental) por período, organizando a realização dos saraus dessa forma. É importante mencionar que a escola possui uma ligação forte com o coletivo do *Sarau do Binho*, seja por intermédio dos poetas e artistas que compõe o coletivo, seja pela influência de professores que já passaram pela

² GRILO (2019) analisou os conflitos e resistências nos processos de escolarização de grupos por meio da intersecção dos saraus e educação, sendo o primeiro trabalho a apresentar a EMEF Anna Silveira por meio do sarau *Heranças Afro*, sob a responsabilidade da professora Lidiane Lima.

escola, ou de educadores que ainda estão atuando nesse território. O *Sarau do Binho* é um dos percursos do movimento de valorização da cultura popular e periférica na região do Campo Limpo, junto ao Sarau da *Cooperifa* na região do Parque Santo Antônio.

A unidade escolar EMEF Anna Silveira possui parcerias significativas com o Sarau da *Cooperifa*, e tem realizado trabalhos inclusive com apresentações externas em escolas de educação infantil, CIEJA e seminários de formação de professores da Rede Municipal de Ensino, realizando ações significativas nas temáticas étnico raciais. A seguir a relação total de EMEF que desenvolvem saraus na região da DRE Campo Limpo:

Quadro 1 - Relação de escolas que desenvolvem saraus na DRE Campo Limpo

Escola	Ciclo I e II juntos?	Periodicidade
1. EMEF Anna Silveira Pedreira	Sim	Semestral
2. EMEF Carolina Renno	EJA	Semestral
3. EMEF Casarão	EJA	Anual
4. EMEF Cyro Albuquerque, Dep.	Ciclo II	Anual
5. EMEF CEU Cantos do amanhecer	Sim	Semestral
6. EMEF CEU casa Blanca	Sim	Semestral
7. CIEJA Campo Limpo	Sim	Anual
8. EMEF De Gaulle General	EJA	Anual
9. EMEF Dezoito do Forte	Separados	Anual
10. EMEF Dom Veremundo	Juntos	Bimestral
11. EMEF Edvaldo dos Santos Dantas	Ciclo II	Semestral
12. EMEF Euclides da Cunha	Ciclo II	Semestral
13. EMEF Fagundes Varela	Juntos	Semestral
14. EMEF Gianfrancesco Guarniere	Ciclo II	Semestral
15. EMEF João Pedro Carvalho	Juntos	Anual
16. EMEF Jorge Americano	Sim	Semestral
17. EMEF CEU José Saramago	Sim	Semestral
18. EMEF Luiz Tenório	Separados	Anual
19. EMEF M'boi II	NÃO	Semestral
20. EMEF Maria Rita irmã Dulce	Sim	Semestral
21. EMEF Maria Rita De Cássia	Separados	Semestral
22. EMEF Mário Marques	NÃO	Anual
23. EMEF Mauro Zacarias	Sim	Anual
24. EMEF Millor Fernandes	Sim	Semestral
25. EMEF Oliveira Viana	Sim	Semestral
26. EMEF Otoniel Mota	Sim	Semestral
27. EMEF Paulo Freire	Sim	Semestral
28. EMEF Paulo Patarra	Sim	Semestral
29. EMEF Perimetral	Sim	Anual
30. EMEF Procópio Ferreira	Sim	Semestral
31. EMEF Ricardo Vitiello	Sim	Semestral
32. EMEF Sinésio Rocha	Sim	Semestral
33. EMEF Sócrates Brasileiro	Sim	Semestral
34. EMEF Lorenço M. Sparapan	Não	Semestral
35. EMEF Teresa Margarida	Sim	Semestral

36. EMEF Teodomiro Monteiro	Separados	Semestral
37. EMEF Zulmira Cavalheiro	Sim	Semestral

Fonte: Coletados pela pesquisadora em 2018 e 2019

2.1 Procedimentos da coleta de dados

Escrevia
porque estava sozinha
e queria estar
com pessoas

Depois
estava com pessoas
e queria estar sozinha
para escrever
(Amalia Bautista)

Para responder aos objetivos da pesquisa, a qual procura identificar e analisar a presença dos saraus nos currículos e no projeto pedagógico das escolas selecionadas; examinar de que forma a realização frequente de saraus no ambiente escolar contribui com a formação e a educação oferecida aos alunos; e, por fim, descrever e analisar a dinâmica dos saraus e as interações entre alunos e professores e entre os próprios alunos, a coleta dos dados ocorreu por meio dos seguintes procedimentos: análise criteriosa da documentação pedagógica das unidades escolares; emprego de questionários para os estudantes e duas professoras responsáveis pelos saraus, buscando identificar, na interação professores e alunos, a própria experiência dos saraus; e observação da realização dos saraus e a mediação pedagógica ocorrida.

Nesse sentido, o registro das informações encontradas nos PPPs (Projeto Político Pedagógico) foi sistematizado de modo que fosse possível identificar nas escolas analisadas, a presença dos saraus e sua utilização como conteúdo no currículo; foi realizada a análise das respostas aos questionários preenchidos pelos professores responsáveis pelos saraus e os estudantes participantes; também foi realizada a análise dos registros das observações dos saraus visando identificar a qualidade da experiência e o gosto pela poesia e a literatura periférica, além de outras possíveis manifestações artísticas. Enfim, a descrição detalhada por meio da narração escrita dos momentos observados durante a realização dos saraus nas unidades escolares permite indicar pontos importantes com relação a dinâmica dos saraus, desde a sua organização até a participação dos alunos e professores.

Para preservação da identidade dos estudantes, foram adotados nomes fictícios. Os nomes das dez estudantes da EMEF Anna Silveira, Sarau *Heranças Afro*, que participaram da pesquisa, foram substituídos por nomes de dez mulheres importantes na luta pela valorização da identidade afro-brasileira, como forma de homenagem ao Sarau *Heranças Afro* e sua militância em valorização da cultura afro-brasileira; isso se deve também ao fato de apenas

mulheres participarem das entrevistas durante o levantamento de dados, assim como o fato de que são mulheres as duas professoras responsáveis diretas pela realização dos saraus nas EMEF.

Estas escritoras por meio da literatura, da arte e da poesia seguem combatendo o racismo e inspirando as novas gerações a se relacionar com o processo de emancipação que a escrita proporciona. São elas: Conceição Evaristo; Carolina Maria de Jesus; Lélia Gonzales; Cidinha Silva; Sueli Carneiro, Tula Pilar; Elisa Lucinda; Renata Felinto; Ryane Leão e Maria Beatriz Nascimento.

2.2 EMEF Gianfrancesco Guarnieri e *Sarau do Binho*: heranças poéticas

Quando partires
se partires
terei saudades
e quando ficares
se ficares
terei saudades

terei
sempre saudades
e gosto assim.
(Adília Lopes)

As duas escolas municipais de ensino fundamental onde a pesquisa foi realizada estão localizadas em bairros periféricos da zona sul de São Paulo e pertencem ao distrito do Capão Redondo. A EMEF Gianfrancesco Guarnieri foi inaugurada em 1999, a princípio com outro nome diferente do atual. Estava localizada em uma estrutura composta em parte por alumínio, sendo conhecida pela comunidade na época como “escola de latinha”. A escola já em suas primeiras páginas de seu documento norteador de prática pedagógica apresenta sua missão e os amparos legais que embasam a concepção de educação.

A EMEF GIANFRANCESCO GUARNIERI tem como missão aprimorar a qualidade da educação visando à formação de cidadão éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável e que sejam agentes de transformação social. Nosso trabalho tem como embasamento o Artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96, a INSTRUÇÃO NORMATIVA SME 22, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2018, SME, e demais orientações e diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação. Nessa perspectiva buscamos assegurar um trabalho educacional voltado para a constante melhoria das condições de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, promovendo o bem de todos e contribuindo para a eliminação de manifestações de preconceito e discriminação (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EMEF GIANFRANCESCO GUARNIERI, 2019, p. 9).

Comumente à apresentação da missão da unidade escolar no PPP e o seu embasamento teórico, percebe-se a defesa da implementação da proposta curricular vigente na RME. Apresentando-se como “Principal meta de implementação de forma eficaz o ‘Currículo da Cidade – SME’ e a educação integral, considerando o estudante em suas dimensões intelectual, social, emocional, física e cultural” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EMEF GIANFRANCESCO GUARNIERI, 2019, p. 9).

O prédio atual foi inaugurado em 2001. A EMEF conta com o piso térreo, estacionamento e dois andares contendo:

Quadro 2 - Infraestrutura da EMEF Gianfrancesco Guarnieri

Descrição ambiente	Quantidade
Sala de aula	13
Sala de arte	1
Banheiros	12
Pátio coberto	1
Quadra poliesportiva coberta	1
Sala dos professores	1
Cozinha	1
Dispensa	1
Almoxarifado	1
Depósito	1
Sala de direção	1
Antessala de direção	1
Secretaria	1
Sala de assistente de direção	1
Sala de coordenação pedagógica	1
Sala de recuperação paralela/SEM	1
Sala de xadrez	1
Brinquedoteca	1
Sala de reuniões e formações (JEIF; HA; C.C.H/ C.J) ³	1
Sala de multimídia	1
Sala de leitura	1
Sala de inglês	1
Sala de ciência/experiências	1
Laboratório de informática educativa	1
Espaço para depósito	1

Fonte: Coletados pela pesquisadora em 2019

O prédio encontra-se bem pintado externamente, com estacionamento e um interfone com uma campainha, o que dificulta o acesso de qualquer pessoal. É preciso se identificar para entrar na escola. Muitas grades e portões ainda separam o indivíduo da entrada principal da escola, a famosa “janelinha” é por onde se obtém o primeiro atendimento. Ao andar pelas salas e corredores da escola, que sempre estão impecavelmente limpos, é comum perceber uma escola um tanto silenciosa, exceto pelo sinal que toca avisando a troca de turnos e do intervalo, o que ocorre de maneira extremamente organizada. Suas paredes e portas possuem tons parecidos e combinados entre si em cores neutras e discretas, mantendo uma imagem clara,

³ Jornada Especial Integral de Formação (JEIF); Hora Atividade (HA); Complementação de Carga Horária (CCH); Complementação de Jornada (CJ), todas correspondem à carga horária de trabalho dos profissionais de educação da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

límpida e extremamente organizada, o que a difere de muitas escolas da região pela impecável organização e limpeza em todos os ambientes. Há histórias que circulam pelas escolas da região, que dizem que a EMEF se consolidou nessa identidade estrutural por influência de um antigo diretor, o qual permaneceu por anos na unidade e valorizava o tom mais disciplinar e rígido, tanto no ambiente escolar quanto nas relações.

O quadro pedagógico, administrativo e técnico da escola é composto por: 1 diretor; 2 assistentes de direção; 2 coordenadores pedagógicos; 17 professores de Ensino Fundamental I; 27 professores de Ensino Fundamental II e Médio (sendo um professor contratado no antigo regime de contratação temporária sem prazo de validade, semelhante ao estilo de contratação da categoria de professores do Estado de São Paulo, intitulada “categoria O”; isso ocorreu nos anos de governo da prefeita Luiza Erundina, o que lhe garantiu vínculo); 1 secretário de escola; 2 agentes técnicos educacionais; 8 funcionários de limpeza; 4 funcionários de cozinha; 2 funcionários da vigilância noturna. Este último grupo de profissionais, funcionários da vigilância, limpeza, cozinha e serviços técnicos/gerais, pertencente a empresas terceirizadas (contratadas pelo município para prestar serviços).

A unidade educacional atende um total de 580 alunos. No documento analisado não aparece a quantidade por turno de funcionamento, apenas o total. Há 31 alunos com laudos de necessidades especiais ou de deficiências, o que implica em serem acompanhados mais de perto, e isso com o auxílio de estagiárias estudantes de Pedagogia, encaminhadas pelo Centro de Integração Empresa Escola (CIEE) e alocadas nas escolas pelo Centro Educacional de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), setor da DRE Campo Limpo responsável pela formação de professores e estagiários que acompanham os alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE).⁴ O horário de funcionamento da unidade escolar para alunos e comunidade é das 7h00 às 19h00.

Quadro 3 - Funcionamento da EMEF Gianfrancesco Guarnieri: horário e ciclos

Turnos	Turmas	Horário
1º turno	5ºA; 5ºB; 6ºA; 6ºB; 7ºA; 7ºB; 8ºA; 8ºB; 8ºC; 9ºA; 9ºC	das 07h00 às 12h00
2º turno	1ºA; 1ºB; 2ºA; 2ºB; 3ºA; 3ºB; 3ºC; 4ºA; 4ºB; 4ºC	das 13h30 às 18h30

Fonte: Coletados pela pesquisadora em 2019

⁴ A respeito da Educação Especial no município de São Paulo foram consultadas as autoras: Fonseca; Oliveira; Reis (2018).

É interessante observar que a escola separa os ciclos de ensino (I e II) por períodos, ficando a maior parte dos anos iniciais no período da tarde e os finais de manhã. Nesse sentido, os agrupamentos da tarde não participam dos saraus, já que a professora que coordena as atividades pertence ao período da manhã: atua na disciplina de Língua Portuguesa, ciclo II do ensino fundamental, e organiza os saraus como parte de suas aulas e em função da carga horária que lhe é atribuída.

Na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo é proposta uma carga horária que permite ao professor ter horários de estudos coletivos, atendendo às necessidades de formação contínua. A esse horário é atribuído o nome de Jornada Especial Integrada de Formação (JEIF). Os docentes que optarem por essa jornada têm direito à complementação de horas voltadas para estudos orientados pela coordenação pedagógica⁵ e com base nos Projetos Especiais de Ação (PEA), que deverão conter as intenções de trabalhos para o ano letivo sempre de acordo com o PPP, que, por sua vez, deve contemplar as especificidades da escola, dos estudantes, dos professores e toda a comunidade.

Assim, a cada ano as unidades escolares se organizam com base nos princípios de uma gestão democrática de modo a definirem os PEA e a conduzirem a formação contínua dos professores, esperando-se que essas ações promovam a qualidade de ensino nas salas de aula. Para o ano de 2019, a EMEF definiu democraticamente, com a participação da comunidade escolar composta por professores, alunos e famílias representadas no conselho de escola, o tema gerador do PEA: *cultura, cidadania e arte*.

...No qual buscaremos através de estudo sistematizado, conhecer concepções e conceitos que permeiam o trabalho, assim como repensar a prática pedagógica individual e coletiva, criar propostas de trabalho integradas entre os professores, contextualizada entre os saberes dos componentes curriculares, cultura local e atual, uma vez que em nosso Projeto Político Pedagógico, temos a superação das defasagens de aprendizagem, com vistas na aprendizagem significativa (PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO EMEF GIANFRANCESCO, 2019, p.3-4).

Ao analisar o PPP da escola, que contém todas as informações a respeito da escolha do tema do PEA e a condução dos estudos e ações com os estudantes para o ano, percebe-se uma preocupação com seguinte questão: “qual a visão de mundo dos alunos?” O objetivo foi desenvolver ações humanizadoras que valorizem a cultura local, promovendo a qualidade social

⁵ Para aprofundamento a respeito da estruturação da carga horária JEIF, na rede Municipal de Educação, bem como os PEA e a condução do coordenador pedagógico no processo de formação docente, é indicada a leitura de Isaneide Domingues (2014).

por meio da inserção cultural no que diz respeito ao que acontece nos entornos da comunidade escolar. Nesse sentido, a concepção de educação da EMEF baseia-se:

Tendo em vista que, o ato de educar não é espontâneo nem neutro, a figura do mediador é fundamental no processo educativo. Nessa perspectiva se destaca a abordagem Histórico-Cultural, a qual expressa as contribuições da Psicologia Social, especialmente de Vygotsky. Os estudos do educador em torno da psicologia social preconizam o papel da mediação, tomando como referência a intencionalidade do ato educativo e a interação entre o sujeito que ensina, o que aprende e o objeto de conhecimento. Ensinar de acordo com essa concepção é, portanto, buscar, indagar, constatar, intervir, educar. O ato de ensinar exige conhecimento e, conseqüentemente, a troca de saberes. Pressupõe-se a presença de indivíduos que juntos trocarão experienciais de novas informações adquiridas, respeitando também os saberes do senso comum e a capacidade criadora de cada um (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EMEF GIANFRANCESCO GUARNIERI, 2019, p. 36-37)

Paulo Freire (2019) afirma que “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação” (FREIRE, 2019, p. 119-20). Nesse sentido, percebe-se uma concepção de educação freiriana, especialmente no que diz respeito à valorização do contexto histórico dos alunos, das discussões sobre gênero, das questões étnico-raciais e das expressões culturais e artísticas da periferia. A intenção é a de elaborar, com base nos documentos com orientações pedagógicas⁶ e na identidade escolar, um “currículo emancipatório” (expressão que consta nos documentos da EMEF). Desse modo:

Acreditamos que a verdadeira aprendizagem é aquela que transforma o sujeito, ou seja, os saberes ensinados são reconstruídos pelos educandos e, a partir dessa reconstrução, tornam-se autônomos, emancipados, questionadores, inacabados. Pois, “nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p.26). (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EMEF GIANFRANCESCO GUARNIERE, 2019, p.37)

É importante mencionar que o PPP de uma escola é considerado o documento mais importante da unidade escolar. É um documento “vivo”, que ao longo do ano recebe inúmeras alterações, conforme a equipe escolar julgar necessário. Esse documento robusto construído coletivamente possui em suas muitas páginas concepções de avaliação, formação docente, perfil

⁶ Desde 2017 a rede municipal conta com o novo Currículo da Cidade, com documentos que orientam, por disciplinas, modalidades de ensino, acerca da concepção filosófica e política para a educação do município. Três princípios básicos norteiam a rede: equidade, educação Inclusiva e educação Integral.

da comunidade escolar atendida, bibliografia e cronograma dos encontros semanais do PEA, concepção de educação especial, projetos e sua descrição minuciosa de ações ao longo do ano desenvolvida por muitos professores, objetivos e metas, levantamento de necessidades, caracterização da comunidade do entorno escolar, história da unidade escolar, fotos, uma rica diversidade legislativa e uma infinidade de informações, que seria necessária uma pesquisa específica para debruçar-se na íntegra sobre a natureza viva e potente desse material.

Portanto, este trabalho buscou, ao analisar os documentos norteadores de práticas pedagógicas PPP e PEA, identificar a concepção de ensino e a identidade das unidades escolares, de modo que se perceba sua subjetividade mesmo compartilhando dos mesmos ideais de educação e território e, por fim, perceber a presença dos saraus na documentação pedagógica, de modo a validar as práticas que são desenvolvidas pelos professores em conjunto com os coletivos precursores de saraus na periferia da zona sul de São Paulo.

Percorrer as linhas destes documentos e perceber sua qualidade na redação, nos conteúdos apresentados, na sensibilidade com que tratam do que já foi construído na escola, dialogando com as coordenadoras pedagógicas a respeito de dúvidas que foram surgindo, foi um processo que comprovou não apenas a seriedade de como esses foram construídos nas duas escolas pesquisadas, mas também a qualidade da formação da equipe gestora e do corpo docente.

2.3 EMEF Anna Silveira: insurgências poéticas com o sarau *Heranças Afro*

O que será de nós
 todos logo mas,
 se não dilatarmos
 nossos corações
 ao infinito?
 (Hilda Hilst)

Semelhante à história da escola anterior, a EMEF Anna Silveira, localizada na região do Jardim São Luís e inaugurada em 1996, também passou por um movimento de troca de prédio. É interessante observar que ela está inserida em um dos bairros de maiores índices de violência na década de 1990 e anos 2000. Por se tratar de uma região extremamente carente, políticas públicas foram implementadas no território com o objetivo de auxiliar no combate a violência com o decorrer dos anos. Ações em espaços como a Fábrica de Cultura, a Fundação Julita e o Sarau da *Cooperifa* fortalecem a relação dos estudantes da EMEF com a cultura, a arte e a educação. São espaços que, por dividirem o mesmo território periférico e possuindo objetivos em comum, acabam por se tornarem parceiros no trabalho com os estudantes. A EMEF conta com:

Quadro 4 - Infraestrutura EMEF Anna Silveira

Descrição ambiente	Quantidade
Sala de aula	13
Sala de arte e recursos multifuncionais	1
Banheiros	12
Pátio coberto	1
Quadra poliesportiva interna coberta	1
Quadra poliesportiva externa descoberta	1
Sala dos professores	1
Cozinha	1
Dispensa	1
Almoxarifado	1
Depósito	1
Sala de direção	1
Secretaria	1
Sala de assistente de direção	1
Sala de coordenação pedagógica	1
Sala de recuperação paralela	1
Elevador	1
Sala de reuniões e formações (JEIF; HA; C.C.H/ C.	1
Sala de multimídia	1
Sala de leitura	1
Laboratório de informática educativa	1

Fonte: Coletados pela pesquisadora

A EMEF Anna Silveira é completamente diferente da EMEF Gianfrancesco. Possui muitos trabalhos de alunos espalhados pelas paredes. Já na entrada depara-se com muita cor e com alguns grafites nos andares de cima e em algumas salas ambientes. É natural ver alunos pelos corredores correndo ou andando tranquilamente. A própria estrutura e localização do prédio é privilegiada, pois oferece em seus três andares uma vista significativa do Jardim São Luís. Entretanto, é importante mencionar que o entorno da escola não possui uma manutenção no que diz respeito ao saneamento básico e uma infraestrutura de qualidade, como relatado no próprio PPP da escola:

A EMEF Anna Silveira Pedreira está ao lado do Cemitério Jardim São Luiz, área que carece de maiores cuidados da Prefeitura, pois as calçadas estão tomadas por lixo e mato, o que tem dificultado o acesso à escola, sobretudo de professores e estudantes cadeirantes e com demais problemas de mobilidade. Esse problema se soma à falta de transporte público, situação que se agrava no horário noturno onde tem sido registradas muitas ocorrências de assaltos. No entorno, por volta de 1 km pode-se acessar a Fábrica de Cultura do Jardim São Luiz, espaço onde há aulas de circo, música, dança, teatro e iniciação artística. Geralmente realizamos parcerias com esse espaço para assistir a apresentações teatrais, mas precisamos realizar o trajeto a pé com os estudantes, o que é um pouco desafiador devido à condição precária das calçadas. Estamos aproximadamente à mesma distância da Fundação Julita, onde também são oferecidas diversas atividades artísticas e esportivas à comunidade e com a qual estabelecemos parcerias (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EMEF ANNA SILVEIRA PEDREIRA, 2019, p. 5).

O horário de funcionamento da unidade escolar para alunos e comunidade é das 7h00 às 23h00.

Quadro 5 - Funcionamento da EMEF Anna Silveira: horário e ciclos e número de alunos

Horário e ciclos	Total de estudantes
Ciclo I, turno da manhã, das 7h00 às 11h45	353
Ciclo II, turno da tarde, das 13h30 às 18h15	350
EJA, turno da noite, das 19h00 às 23h00	194
TOTAL	897

Fonte: Coletados pela pesquisadora em 2019

O quadro pedagógico, administrativo e técnico da escola é composto por: 1 diretor; 2 assistentes de direção; 2 coordenadores pedagógicos; 62 professores (25 pedagogos pertencentes ao quadro do ciclo I e 37 professores especialistas do ciclo II). Do total, a apenas 35 são atribuídos o horário de JEIF e todos são efetivados por concurso público. A escola possui

funcionários do quadro de limpeza e cozinha em regime CLT, mas são terceirizados, além de funcionários do quadro de apoio denominados Atendente Técnico Educacional (que podem ser efetivos ou contratados).

Em 2019 o PEA da EMEF definiu de forma democrática, em conjunto com os professores e o conselho de escola, o tema *Gestão das aprendizagens e das relações interpessoais nos espaços-tempos da aula*. Nesse sentido, foram estabelecidas como prioridades para o ano letivo:

Ampliar o estudo do território e suas territorialidades, entendendo que o espaço que habitamos traz em si não apenas uma condição geográfica, mas, sobretudo, simbólica; aperfeiçoar o registro do percurso de aprendizagem das crianças, adolescentes, jovens e adultos no Sistema de Gestão Pedagógica; Ampliar e estimular situações de autonomia e tomada de decisões pelos educandos e educandas, nas atividades pedagógicas desenvolvidas, sobretudo no desenvolvimento do Trabalho Colaborativo Autoral (TCA); Efetivar as ações propostas no PPP e PEA da unidade de modo que haja maior identidade e articulação nos diferentes segmentos da U.E; Ampliar a vivência das culturas infantis no Ciclo de Alfabetização e ressignificar a utilização dos espaços da escola, possibilitando aos educandos maior contato com diferentes formas de aprendizagem e ampliação do conceito de aula; ampliar o acesso e uso das tecnologias da informação por meio de projetos que envolvam a sala de informática educativa a todos os alunos da U.E.; estimular a frequência e permanência dos alunos da EJA, através do acompanhamento da aprendizagem e vivência de atividades diferenciadas; intensificar o acompanhamento dos estudantes junto aos projetos ligados ao MAIS EDUCAÇÃO, com prioridade aos alunos matriculados no projeto de Apoio às aprendizagens (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EMEF ANNA SILVEIRA PEDREIRA, 2019, p. 16)

Ao analisar os documentos das escolas, percebem-se semelhanças na concepção de educação entre elas, que procuraram embasar seus escritos na Constituição Federal, Art. 227, e no Estatuto da Criança e Adolescente, Art. 53.

Nesse sentido, compreendemos a criança e o adolescência dentro de uma perspectiva pedagógica que lhes assegura o direito de vivenciar na escola situações acolhedoras e desafiadoras que garantam a construção de diferentes saberes e os represente em sua diversidade étnica, social e de gênero. Ao pensarmos na infância, adolescência e na idade adulta, faixas etárias que atendemos, compreendemos a importância de integrar essas diferentes gerações e, simultaneamente atender suas especificidades com respeito e promoção de equidade garantindo-lhes a oportunidade de avançarem em suas aprendizagens (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EMEF ANNA SILVEIRA PEDREIRA. 2019, p. 7)

Desse modo, concebem a criança e o adolescente como sujeitos de direitos à educação integral, equânime e de qualidade. Nesse sentido, é evidenciado o desejo de desenvolver a

formação contínua com os professores por meio de leituras que possibilitem reflexões sobre temáticas presentes na realidade das escolas e das comunidades: gênero, racismo, infância, cultura e violência.

A EMEF Professora “Anna Silveira Pedreira” tem ainda como proposta construir e reconstruir saberes e garantir direitos aos cidadãos que já atuam na sociedade, que interagem com seu grupo social, favorecendo a reflexão crítica sobre a realidade e promovendo mudanças sociais. Para que o educando possa atuar com responsabilidade, a escola tem um papel importantíssimo de construir um currículo significativo para o nosso educando, que contemple os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais vinculados às questões da atualidade e às demandas das faixas etárias atendidas. Na EMEF ANNA SILVEIRA PEDREIRA, compreendemos que não há hierarquia de saberes, portanto todos os componentes curriculares são importantes e precisam garantir a aprendizagem de maneira lúdica e significativa. Da mesma maneira, todos os estudantes precisam ter oportunidade de aprender com seus pares, sobretudo as crianças com deficiência às quais durante anos a escola foi negada e hoje é reconhecida como direito (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EMEF ANNA SILVEIRA, 2019, p. 15).

Para realizar essas discussões, a unidade escolar defende a articulação do Projeto Especial de Ação⁷ (PEA) com o PPP. A respeito disso:

Neste ano, o grupo optou pela continuidade do Projeto Especial de Ação “Gestão das Aprendizagens e das relações interpessoais nos espaços-tempos da aula” a partir da qual se pretende contribuir com os objetivos da Agenda 2030, incorporada ao Currículo da Cidade, e continuar ampliando as reflexões sobre as diversas demandas que incidem sobre a aula. Nesse movimento, os estudos do PEA também se comprometem com a garantia dos direitos de aprendizagem de todos e todas e o fortalecimento de vínculos entre estudantes a partir da valorização das diferenças e combate a todas as formas de discriminação e violência, sobretudo machismo, sexismo, misoginia, homofobia, racismo. Discriminação social, de gênero e a pessoa com deficiência e ou com problemas de saúde. Essa temática está amplamente articulada ao Projeto Político Pedagógico da unidade que busca garantir a oportunidade de que todas e todos tenham acesso à qualidade social da educação a partir das demandas do território e de seus habitantes (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EMEF ANNA SILVEIRA PEDREIRA, 2019, p. 44)

Os encontros dos professores com a coordenação pedagógica em que se encaminham as ações de estudos e planejamentos ocorrem semanalmente em horários organizados no começo do ano letivo, geralmente com 1 hora de antecedência das aulas com os estudantes. Para esses encontros formativos, são estabelecidos conjuntamente ações e muitos estudos de teóricos que

⁷ O Projeto Especial de Ação é a formação do professor em trabalho. Portanto faz parte da Jornada Especial de Formação (JEIF).

irão contribuir para a formação dos professores. no cronograma de estudos do PEA da EMEF Anna Silveira são citadas algumas autoras: Conceição Evaristo; Angela Borba; Sônia Kramer; Guacira Lopes Louro; Djamila Ribeiro entre outras e outros que se complementam com a leitura dos documentos oficiais da RME.

A presença de teóricas negras não é ao acaso ou por modismo. Ao acreditarmos que o PPP é a identidade da unidade escolar, é necessário que essa identidade esteja constituída no fortalecimento da autonomia dos estudantes. Tanto no documento da EMEF Gianfrancesco, quanto na EMEF Anna Silveira, é apresentado o perfil econômico e racial da comunidade escolar (estudantes e suas famílias). A equipe gestora realiza pesquisas étnica-raciais não apenas com o objetivo de traçar um fenótipo do perfil dos estudantes e suas famílias, mas procurar entender como esses indivíduos se identificam, isto é, como se enxergam social e politicamente em seu território.

Nos dois documentos a comunidade escolar aparece predominantemente composta por negros e pardos. Nesse sentido, é necessário que o cumprimento de se trabalhar as temáticas étnica-raciais afro brasileira seja urgente, afinal, estamos diante de uma sociedade composta por inúmeros grupos de indivíduos à margem, que não se identificam com sua própria história ou com as características de seu corpo, resultado de um processo histórico e cultural racista.

A negligência em se trabalhar com a temática afro brasileira nas escolas é um fato já apontado em inúmeras pesquisas desde a educação infantil até o ensino superior. Haja vista a necessidade de se garantir a obrigatoriedade do ensino por meio de leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que do ponto de vista tempo-histórico são recentes na educação brasileira. As consequências dessa negligência alimentam processos de desigualdade e racismo dentro do ambiente escolar.

Na análise da documentação pedagógica apenas o PPP da EMEF Anna Silveira colocou em destaque na redação de seu texto a necessidade de se trabalhar com essas leis.

Quanto às diretrizes curriculares para a diversidade Étnico-racial, a Lei 10.639/03 e nº 11.645/08 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura Afro-brasileiras, Africanas e Indígenas nos currículos escolares em toda rede de ensino pública ou privada e sinaliza para um modelo educacional que prioriza a diversidade cultural presente na sociedade brasileira e, portanto, na sala de aula, de modo que as ideias sobre reconhecimento, respeito à pluralidade cultural, democracia e cidadania prevaleçam em todas as relações que envolvem a Educação e a comunidade escolar. A adoção da Lei 10.639/03 e 11.645/08 pressupõe a capacitação de educadores e educandos para a correção de injustiças e práticas de valores excludentes no espaço escolar (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EMEF ANNA SILVEIRA PEDREIRA, 2019, p. 10).

No PEA da escola que irá garantir a formação em trabalho para os docentes, encontramos a descrição detalhada de materiais de estudos e condução da formação. Ações como: a leitura e discussão de uma entrevista da escritora e professora Dr^a Conceição Evaristo “a revista nexo: minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra” (PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO EMEF ANNA SILVEIRA PEDREIRA, 2019, p.4), para que os professores reflitam a respeito de representatividade da mulher negra na academia, na literatura e na sociedade de um modo geral. Esse item do PEA da escola Anna Silveira merece destaque, pois o debate a respeito do conceito de “*escrivivência*” da escritora é relacionado às práticas pedagógicas dos docentes no projeto Mais Educação São Paulo, a saber: o projeto Sarau *Heranças Afro*.

Nesse sentido, as práticas de sarau da EMEF Anna Silveira estão totalmente ligadas à identidade pedagógica da unidade escolar materializada pelo PPP, e procura por meio da valorização da identidade Afro-brasileira, utilizando-se de escritoras (os), artistas, acadêmicos, constituir uma identidade forte nos estudantes que participam do projeto sarau *Heranças Afro*. Em entrevista concedida a Grilo (2019), a professora Lidianie Lima justifica a importância do seu trabalho pedagógico com os sarau.

O projeto “Sarau *Heranças Afro*” surge de uma necessidade de construir uma identidade positiva do que é ser negro, e aí a metodologia que escolhi para isso foi escolher histórias, poesias, em que pessoas negras fossem protagonistas. **A gente sabe que tem toda uma história que conta como eles sofreram, mas não o quanto resistiram.** Isso afeta a construção da autoestima da criança e talvez é um dos motivos para não se declarar negro. Aí eu fui tentando trabalhar o negro na história de forma positiva. Até na arte eu me embrenhei um pouco: fiz um estudo de como o negro era retratado em obras de arte e algumas formações no MASP sobre Histórias Afro-Atlânticas⁸. Fiz um estudo minucioso de cada obra, fomos ao MASP também (junto com os alunos) e agora estou conversando com eles, já que não tanta representatividade, sejamos nós a representatividade, né? Então a gente tem feito um trabalho com autorretrato dentro de um bloco de aulas que eu falo sobre identidade. Até chegar na cor que representa seu tom de pele, eles vão se reconhecendo como pessoas negras... (GRILO, 2019, p. 95).

O trabalho que a professora desenvolve por meio da pedagogia dos sarau, envolve uma resistência curricular, ao combater a imagem da sujeição do povo negro ao processo cruel da escravização. Comumente esse é o único recorte histórico ensinado nas escolas. Há uma resistência curricular, estética, cultural, mas sobretudo, política e social. A identidade dos

⁸ Em 2018 o Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand realizou a exposição “Histórias Afro-Atlânticas” com a curadoria de 450 obras que retratavam convergência entre África, Américas e Caribe. O Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand MASP ofereceu formação aos professores da rede pública que desejassem levar os estudantes até o museu.

estudantes é constituída na resistência. A respeito desse processo as ideias de Paulo Freire contribuem para um entendimento do que poderá vir a ser a metodologia da pedagogia dos saraus que vem sendo desenvolvidas nas escolas da DRE Campo Limpo.

No fundo, as resistências – a orgânica e/ou cultural – são manhas necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos. O sincretismo religioso afro-brasileiro expressa a resistência ou a manha com que a cultura africana escrava se defendia do poder hegemônico do colonizador branco. É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos (FREIRE, 1996, p.8).

Além da reconhecida importância de se valorizar e desenvolver trabalhos pedagógicos de qualidade e com relevância social a respeito da cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, no PPP da EMEF Anna Silveira podemos identificar a prática atrelada aos estudos teóricos que o grupo de professores desenvolvem em seus horários de formação, na realização dos saraus, sobretudo, no projeto idealizado pela professora Lidiane Lima, os saraus *Heranças Afro*.

Portanto, o sarau nesse cenário surge como mediador no processo formativo tanto dos professores – que precisam buscar integrar-se daquilo que pretendem propor – e quanto dos estudantes – que se beneficiam de um maior período dentro do ambiente escolar realizando atividades artísticas, literárias e poéticas, e não qualquer literatura escolhida indiscriminadamente, mas uma prática imbuída de sentido e intenção de valorização à identidade da jovem e do jovem negro.

2.4 A presença dos saraus nas documentações pedagógicas

O calor dos dedos
 O suor das coxas
 O cantar do seu gozo
 Pensou-se com as mãos
 E irracionalmente pertenceu-lhe
 Tocou-lhe a carne
 Acariciou o desejo
 Nas mãos despejou-se
 Revelando seus mais impuros
 segredos
 E no último suspiro
 À véspera de se diluir
 Encharcada de seu tempo
 Alcançou a si
 E alvoreceu-se
 (Cel. Tomaz)

As duas escolas que fazem parte desta pesquisa possuem alguns pontos em comum. O primeiro deles é que ambas se baseiam na legislação municipal e em sua nova concepção de currículo. Apresentado em 2017, o Currículo da Cidade tem como princípios norteadores a equidade, educação integral e inclusiva, conforme já mencionado. Os documentos oficiais das escolas (PPP e PEA) devem, portanto, constituir-se com autonomia, mas sem rejeitar a importância de tais princípios.

Há ainda outros pontos em comum: o pertencimento ao mesmo território, a concepção de educação, criança e adolescente, os objetivos de aprendizagem, a infraestrutura dos prédios com relação aos equipamentos tecnológicos e pedagógicos e a relação de parceria com espaços culturais e movimento sociais da região. Entretanto, ao identificar a presença dos saraus nos documentos oficiais das escolas, além de se constatar que são tratados como parte do componente curricular, aparecendo nos dois principais documentos orientadores de prática pedagógica, o PPP e o PEA, percebem-se diferenças entre as escolas analisadas, quando em seus documentos a presença dos saraus é tratada de forma diferente. Cada unidade escolar incluiu os saraus em seu processo de ensino e aprendizagem com objetivos e forma de condução distintas.

Na EMEF Gianfrancesco os saraus não são um projeto à parte das disciplinas presentes no projeto “Mais Educação São Paulo”⁹⁹. Os saraus são utilizados como ferramenta de ensino,

⁹⁹ O Projeto “Mais Educação São Paulo” foi criado em 2014 por meio de uma reestruturação curricular na gestão do ex-prefeito de São Paulo Fernando Haddad. O projeto bastante extenso propôs inúmeras mudanças na

mas também como resultado e fechamento de ciclo. Nesse sentido, várias turmas participaram do sarau no dia de sua realização com a participação do coletivo *Sarau do Binho*. Desse modo, os estudantes que responderam aos questionários pertenciam aos 5º e 9º anos.

O sarau da EMEF Gianfrancesco é realizado no horário de aula dos estudantes. Conduzido pela professora de Língua Portuguesa, esta acaba assumindo a responsabilidade pelo sarau. Nesse sentido, a atividade contempla exclusivamente os estudantes que têm aulas no horário de trabalho da professora. Quando ocorrem as apresentações, todos costumam se mobilizar para participar. Nesse dia, a única turma de ciclo I que funciona no horário da manhã e os alunos da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), destinada aos estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE), também participam, além, claro, de todos os alunos do ciclo II do ensino fundamental. Nesses eventos é frequente a presença do coletivo *Sarau do Binho*, deixando claro a forte influência da literatura periférica e a parceria na realização do sarau. Na documentação pedagógica o sarau é identificado como um projeto fixo. O PPP da escola destaca que “Entre os vários projetos que realizamos em 2018 se destacou o “Sarau do Gianfrancesco” que novamente acontecerá esse ano e contará com a participação especial de Binho, poeta reconhecido por levar arte e poesia por toda a periferia de São Paulo.” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO GIANFRANCESCO GUARNIERE, 2019, p.46

Se os alunos produzem seus textos, poesias e demais manifestações artísticas, esse processo acontece nas aulas conduzidas pela professora de Língua Portuguesa, Celane Tomaz, graduada e licenciada em Letras, pela PUC-SP, e Pedagogia, pela Anhembi Morumbi. Ela atua na EMEF Gianfrancesco há quatro anos.

No PPP da escola a presença dos saraus é citada constantemente como parte importante do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Há ainda a definição de datas para suas realizações, ficando claro que a escola entende os saraus como um evento importante no decorrer do ano letivo. Entretanto, é importante salientar que apesar da documentação oficial da escola tratar da unidade em sua totalidade, as atividades com saraus acontecem exclusivamente no período da manhã.

Na EMEF Anna Silveira o sarau *Heranças Afro* se materializa por meio dos projetos de Jornada Excedente com Aluno (JEX¹⁰) prevista no “Mais Educação São Paulo” e é de responsabilidade da professora Lidiane Lima, que possui formação em Letras e atua na escola

estruturação curricular, apontando para o processo de escola em tempo integral, por meio de incentivo de projetos de ações especiais no contraturno dos estudantes. Garantindo mais tempo de qualidade do aluno dentro do ambiente escolar.

¹⁰ Os JEX na rede municipal de ensino são entendidos como uma alternativa de complementação de trabalho para o professor que não conseguiu aderir a JEIF ou que deseja incrementar a sua renda.

há oito anos. O projeto do sarau é realizado há quatro anos. Por se tratar de uma modalidade de projeto, necessita ocorrer sempre no contraturno, tanto do professor quanto dos alunos que decidirem voluntariamente participar. Atualmente o projeto conta com a participação de 25 estudantes que se encontram às terças e quintas-feiras das 12h00 às 13h30.

Para entendermos a dinâmica do projeto e sua organização durante os encontros que antecedem as apresentações nos saraus itinerantes, houve conversas com a professora Lidianie Lima durante a aplicação do questionário semiestruturado, e as observações dos saraus. Também recorremos a entrevista concedida a Grilo (2019) para detalhar esse processo.

O sarau tem três momentos: primeiro a vinda dos africanos para o Brasil, depois as formas de resistência desses povos aqui e o terceiro fala um pouco sobre a atualidade, das questões de identidade. No primeiro bloco trabalhamos com vestimentas que remetessem às antigas civilizações, o Império de Gana, de Mali, essa ancestralidade com reis e rainhas. Então eles usam coroas e tal... Como estamos trabalhando uma identidade positiva, a gente precisava construir uma outra identidade que não fosse do escravo oprimido (GRILO, 2019, p. 99).

Na documentação pedagógica da EMEF Anna Silveira, a presença do sarau *Heranças Afro* aparece somente no projeto previsto no *Mais Educação*, implicitamente atrelado à importância dos projetos para as aprendizagens dos alunos, nas tabelas de descrição dos projetos e no documento oficial do *Mais Educação São Paulo*, que traz em detalhes sua prática. A respeito dos projetos desenvolvidos na escola

As ações promovidas no âmbito do Programa Mais Educação São Paulo foram organizadas para atender à demanda dos estudantes de maneira articulada ao PEA e ao PPP da Unidade. No processo de planejamento das ações, os professores e professoras foram orientados a interagirem de maneira a favorecer a participação dos estudantes em mais de um projeto conforme afinidade e adequação de horários.

Até o momento, temos observado um aumento e regularidade na participação desses projetos, com contínuo contato com as famílias quando se percebem faltas frequentes ou desestímulo dos estudantes. Tem sido perceptível também uma melhoria na aprendizagem dos participantes durante as aulas regulares. Sobretudo, a participação no Projeto Recuperação Paralela tem garantido a crianças e adolescentes com defasagens de aprendizagem a oportunidade de aperfeiçoar a leitura, escrita e resolução de problemas, favorecendo sua maior integração e sucesso na sala regular.

De maneira geral, os projetos buscam promover um processo de integração e valorização dos estudantes para que se sintam acolhidos, respeitados e envolvidos em atividades dinâmicas que considerem seus tempos de aprendizagem e faixa etária (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EMEF ANNA SILVEIRA PEDREIRA, 2019, p. 44-45)

De acordo com a professora Lidiane Lima, idealizadora do sarau na EMEF Anna Silveira, durante os quatro anos de sua existência deste projeto a escola vem adquirindo novas características e assumindo uma nova identidade, o que se percebe no viés étnico e racial fortíssimo presente já no nome: Sarau *Heranças Afro*. Os eixos estruturantes da discussão dos estudantes são racismo, estética e capacidade intelectual. É a partir deles que ocorre a fundamentação teórica, metodológica e poética do projeto.

A valorização da identidade negra dos estudantes é trabalhada constantemente por meio de escritores que marcam sua literatura com a identidade étnica e racial. Existe um cuidado em se apresentar escritores que também possuem do ponto de vista fenotípico características em comum com os estudantes, como uma estratégia para desenvolver a autoestima, tornando os alunos seguros de suas potencialidades e subjetividades, o que os capacita a avançar em seus processos de escrita.

O sarau, nesse sentido, é usado não apenas como uma metodologia curricular para contribuir na melhora da qualidade da leitura e da escrita dos estudantes que participam do projeto, como também é pensado como um importante disparador para se trabalhar com questões sociais consideradas urgentes, como o racismo, a pobreza, a segregação econômica, social e racial, as quais se estabelecem nas periferias de São Paulo. Também contribui com o posicionamento da escola pública e seu alto valor social diante da responsabilidade de se combater as desigualdades geradas por todos esses problemas que afligem as populações que moram na periferia de São Paulo.

Um aspecto importante a se considerar no trabalho de valorização cultural que o Sarau *Heranças Afro* desenvolve são os objetivos principais de se promover nos alunos a capacidade de escrita poética autoral, o que também deve influenciar na relação com as demais disciplinas do currículo escolar, e o fortalecimento da identidade étnica e racial que está em processo de desenvolvimento – dos 25 estudantes que participam dele, pelo menos 20 são meninos e meninas negras. A professora, que também assume sua identidade étnica afro-brasileira, desenvolve esse processo da leitura, escrita, declamação, encenação e a musicalidade não apenas nos encontros semanais e nas apresentações para a comunidade escolar, mas também em apresentações fora do espaço escolar ou em outras unidades, como foi o caso da apresentação no CIEJA Campo Limpo, que é uma escola que trabalha exclusivamente com educação de jovens e adultos. O evento intitulado *VI Festival Literário do CIEJA: escrevivências vozes que ecoam* marcou a inauguração de apresentações de textos poéticos autorais de alguns estudantes para um público diverso, composto por adultos, idosos e jovens.

O projeto Sarau *Heranças Afro* possui ainda uma agenda de apresentações fixas durante o decorrer do ano letivo e em outros espaços escolares que dividem o território da DRE Campo Limpo. Em junho de 2019 os alunos se apresentaram no teatro do CEU Campo Limpo em uma reunião pedagógica regional com professores das mais variadas unidades educacionais pertencentes a DRE Campo Limpo, que na ocasião participaram de um dia referente à reposição escolar organizado por um grupo de estudos formado por professores, diretores, coordenadores, supervisores, professores universitários, atuantes em sua maioria no território da DRE Campo Limpo. Nas apresentações, dentro e fora do espaço escolar de origem, os estudantes estão sempre caracterizados com a camiseta que contém logotipo do sarau e se revezam em 20 minutos de apresentação, com declamações de poesias dos autores com os quais eles trabalham nos encontros semanais com a professora.

Tais encontros semanais também oferecem aos estudantes a possibilidade de contato com escritores da região dos distritos de Capão Redondo e Campo Limpo, os chamados autores da literatura periférica. Nesses eventos, os estudantes realizam perguntas, conhecem a história do escritor, identificam-se com a trajetória dele, já que todos os escritores da chamada literatura periférica passaram a sua infância e adolescência nos bairros pobres do distrito do Capão Redondo e Campo Limpo. É comum compartilharem histórias que envolvam discriminação, violência e mudança de perspectiva com a chegada da poesia, da cultura e da arte em suas vidas. Desse modo, os estudantes se identificam com a experiência poética, se fortalecem e produzem coletivamente textos literários.

Há também outro ponto interessante que diferencia as duas escolas e como elas conduzem os saraus: é o fato de a EMEF Anna também realizar saraus na EJA. Foi identificado na documentação analisada a realização de saraus no período noturno, com temática e propósito totalmente diferente do projeto realizado durante o dia. É um sarau que acontece com a intenção de “ação e aprimoramento” do processo de alfabetização e letramento dos jovens e adultos, público dessa modalidade de ensino.

Frequentemente os alunos da EJA da EMEF Anna Silveira comparecem ao sarau da *Cooperifa*, que é realizado há mais de dez anos no bar do “Zé Batidão”, vizinho à escola. Há uma relação de parceria entre a EMEF e o coletivo sarau da *Cooperifa*. Na documentação pedagógica, a relação da EJA com esse coletivo Sarau, assim como as práticas de saraus é apresentado da seguinte maneira:

O Projeto Sarau Literário na EJA, objetiva ampliar a experiência leitora de estudantes da EJA, fortalecer laços com demais estudantes e professores. Nesses eventos, realizados semestralmente, algumas vezes recebemos o apoio do Sarau da *Cooperifa* com o qual estabelecemos parcerias frequentes. Em outras ocasiões, apenas o grupo de professores e estudantes organiza e apresenta o evento, sempre contando com um tema pertinente ao contexto atual (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EMEF ANNA SILVEIRA, 2019, p.48)

Percebe-se que esses dois movimentos culturais serviram de inspiração para o nascimento dessa prática dos saraus, não apenas nas duas escolas pesquisadas, mas também em 38 unidades de ensino fundamental, como mostra o Quadro 1, apresentado anteriormente na página 45 deste trabalho, em a relação de escolas que desenvolvem sarau na DRE Campo Limpo.

A seguir são apresentadas informações sobre o perfil dos alunos das EMEF Gianfrancesco Guarnieri e Anna Silveira (quadros 6 e 7).

Quadro 6 - Dados do perfil dos alunos EMEF Gianfrancesco¹¹

Nome	Sexo	Idade	Tempo de escola	Conheceu o sarau na escola?	Ano
A	M	10	5 anos	Sim	5º
P	M	10	5 anos	Sim	5º
L	F	10	5 anos	Sim	5º
A	F	10	5 anos	Sim	5º
R	F	10	1 ano e meio	Sim	5º
M	F	10	5 anos	Sim	5º
I	F	10	5 anos	Sim	5º
I	F	10	1 ano	Sim	5º
M	M	10	5 anos	Sim	5º
G	M	10	5 anos	Sim	5º
V	M	10	5 anos	Sim	5º
W	M	10	1 ano	Sim	5º
S	F	11	5 anos	Sim	5º
V	F	11	5 anos	Sim	5º
B	F	11	5 anos	Sim	5º
I	F	11	Não informado	Sim	5º
H	F	11	5 anos	Sim	5º
D	M	11	1 ano	Sim	5º
L	M	11	5 anos	Sim	5º
R	M	11	Não informado	Sim	5º
A	F	11	3 anos	Sim	5º
M	F	11	3 anos	Sim	5º
K	M	12	5 anos	Sim	5º

¹¹ Dada a quantidade de alunos que responderam o questionário nesta EMEF foi mantida apenas a letra inicial do nome, além do objetivo de manter sigilo a respeito da identidade dos estudantes.

G	F	12	5 anos	Sim	5º
N	F	14	9 anos	Sim	9º
M	M	14	9 anos	Sim	9º
V	M	14	3 anos	Sim	9º
M	M	14	6 anos	Sim	9º
L	F	14	5 anos	Sim	9º
A	F	14	5 anos	Sim	9º
A	F	14	9 anos	Sim	9º
T	F	14	1 anos	Sim	9º
E	M	14	3 anos	Sim	9º
C	M	14	1 ano e meio	Sim	9º
I	M	14	5 anos	Sim	9º
G	M	14	6 meses	Sim	9º
J	F	15	8 anos	Sim	9º
B	F	15	9 anos	Sim	9º
E	M	15	5 anos	Sim	9º
R	M	15	5 anos	Sim	9º
R	M	15	3 anos	Sim	9º
C	M	15	9 anos	Sim	9º
G	M	15	6 anos	Sim	9º
E	M	15	6 anos	Sim	9º

Fonte: coletados pela pesquisadora em 2019

Quadro 7 - Dados do perfil dos alunos EMEF Anna Silveira

Nome	Idade	Tempo de Escola	Conheceu o sarau na escola?	Ano
Conceição	13	7 anos	Não	8º
Maria Carolina	13	7 anos	Sim	7º
Lélia	11	3 anos	Sim	6º
Cidinha	11	3 anos	Sim	6º
Sueli	14	1 ano	Sim	8º
Tula	13	7 anos	Sim	7º
Elisa	14	3 anos	Sim	9º
Renata	15	7 anos	Não	9º
Ryane	13	7 anos	Sim	7º
Maria Beatriz	14	9 anos	Sim	9º

Fonte: coletados pela pesquisadora em 2019

Tabela 1 - Avaliação dos saraus pelos estudantes da EMEF Anna Silveira

Idade	11	12	13	14	15
Nota atribuída >5		-	4	3	1
Nota atribuída <5	-	-	-	-	-
Total: 10					
Nota média: 9					

Fonte: coletados pela pesquisadora em 2019

É interessante observar que nas avaliações dos saraus feita pelos estudantes da EMEF Anna Silveira a nota mais baixa foi 8. Seguem as notas atribuídas pelos estudantes à escola, aos projetos e aos professores.

Tabela 2 - Avaliação realizada pelos estudantes da EMEF Anna: escola, projetos e professores

Estudantes	Nota da escola	Participa de outros projetos	Nota projetos	Nota professores
Conceição	10	Sim	10	10
Maria Carolina	10	Sim	10	8
Lélia	9.5	Sim	10	1,5 ¹²
Cidinha	9	Sim	10	8.5
Sueli	8.5	Sim	9	10 ¹³
Tula	8.5	Sim	9	10 ¹⁴
Elisa	9.5	Sim	10	9.5
Renata	7	Sim	10	8
Ryane	7	Sim	8	8
Maria Beatriz	8	Sim	9	7
Total 10				Nota média: 9,2

Fonte: coletados pela pesquisadora em 2019

As estudantes da EMEF Anna Silveira, integrantes do sarau *Heranças Afro*, ao avaliarem a escola, os projetos e os professores, trocaram entre si reflexões, principalmente acerca da postura de professores, justificando uns para os outros suas notas.

¹² A aluna respondeu apontando apenas um professor específico.

¹³ A aluna respondeu apontando apenas um professor específico.

¹⁴ A aluna respondeu apontando apenas um professor específico.

Tabela 03 -Avaliação do sarau estudantes EMEF Gianfrancesco Guarnieri

Idade	12	11	12	13	14	15
Nota atribuída >5	9	10	2	-	14	8
Nota atribuída <5	-	-	-	-	-	-
Total alunos	34					
Nota média atribuída	9.5					

Fonte: coletados pela pesquisadora em 2019

É interessante observar que nas avaliações dos saraus feita pelos estudantes da EMEF Gianfrancesco Guarnieri a nota mais baixa foi 8. Seguem as notas atribuídas pelos estudantes à escola, aos projetos e aos professores

Os alunos do 5º ano quando responderam ao questionário fizeram reflexões e alguns indicavam que estavam avaliando professores que não fosse a professora da sala. É interessante pontuar que até o 5º ano do ensino fundamental os alunos possuem a referencial principal de um único professor como responsável por eles. Ainda que na RME eles tenham contato com outros professores uma vez por semana (sala de leitura, informática, inglês, educação Física) a maior parte do tempo escolar é com o professor de ensino fundamental I, que na RME possui o cargo de PEIF.

Nesse sentido, foi previsto que durante a resposta do questionário semiestruturado os estudantes do 5º ano (em torno de 10 e 11 anos) iriam avaliar somente a professora regente da sala, ou que associariam a ideia de sarau a sua professora. Entretanto, muitos dos alunos ao avaliar inclusive com notas entre 7 e 8 (que segundo eles, seria uma nota baixa) muitos utilizaram desse critério para avaliar professores que aparentemente não os agradavam tanto.

Concomitante a esse processo de avaliação negativa de alguns docentes que eles encontram em aulas externas a rotina com a professora principal, teciam elogios publicamente a professora, manifestavam ações carinhosas (como levantar-se e ir abraçá-la) demonstrando um grau elevado de intimidade e apreço pela figura do professor.

A docente apesar de não ter respondido o questionário semiestruturado, defendia o momento dos saraus na escola, se mostrando satisfeita de participar da atividade, mesmo que não sendo a princípio pensada para os alunos do ciclo I.

Tabela 4 - Avaliação estudantes EMEF Gianfrancesco

Nome	Nota da escola	Participa outros projetos	Nota projetos	Nota professores
A	10	Não	9,5	10
P	10	Não	10	10
L	10	Não	10	10
A	10	Não	8,5	10
R	10	Sim	10	10
M	10	Sim	10	10
I	10	-	10	10
I	10	Sim	10	10
M	10	Sim	10	10
G	10	Sim	10	10
V	10	Sim	10	10
W	8	Sim	9	8
S	9.3	Não	8	9
V	10	Sim	10	10
B	10	Sim	9	10
I	9	Sim	10	9
H	10	-	10	10
D	10	Não	8,5	10
L	10	Não	10	10
R	10	Não	9	1
A	10	Sim	10	10
M	10	Sim	10	8
K	10	Não	10	10
G	0	Não	0	0
N	9.5	Sim	8	9
M	10	Sim	10	10
V	10	Sim	8	10
M	10	Não	10	8
L	10	Não	10	10
A	8	Sim	9	8
A	10	Não	8	10
T	9	Não	-	9
E	9	Não	10	9
C	9	Não	-	9
I	8	Sim	6	7
G	10	Não	10	10
J	8.5	Não	8	9
B	9	Sim	9	8
E	9	Sim	7	9
R	9	Sim	10	9
R	10	Sim	9	9
C	10	Sim	10	9
G	9	Não	10	9
E	10	Não	9	10

Fonte: Coletados pela pesquisadora

2.5 Observação do sarau das EMEF Gianfrancesco Guarnieri e Anna Silveira

Mas espera-me
Pois por mais longos que sejam os caminhos
Eu regresso.
(Sophia de Mello Breyner)

A análise dos dados manteve a organização que foi utilizada nas etapas de coleta. Portanto, em um primeiro momento foi realizada a descrição da parte documental das escolas em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e Projetos Especiais de Ação (PEA), seguidos dos dados fornecidos pelos questionários, até se chegar às observações dos saraus.

Em 17 de junho de 2019 foi realizado no período da manhã o sarau semestral da EMEF Gianfrancesco Guarnieri. Ele durou uma hora e 30 minutos, divididos em dois blocos, e contou com a participação do coletivo de poetas e escritores pertencentes ao movimento de cultura popular e periférica *Sarau do Binho*. Os eventos da escola, que costumam mobilizar todas as turmas do período, acontecem no pátio escolar. Monta-se uma estrutura semelhante a um palco, com cadeiras posicionadas em forma de meia lua; o estandarte do *Sarau do Binho* compõe a decoração do palco.

Quem organiza é a professora Celane Tomaz, responsável pela iniciativa na EMEF, mas no momento das apresentações todos os professores que estão presentes na escola participam, inclusive os das salas de SRM, com os alunos especiais. No dia da observação havia quatro professores e uma coordenadora pedagógica assistindo. As turmas do 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos participaram do sarau, o primeiro a acontecer no ano de 2019. Para o andamento do sarau a escola conta com aparelho de som e microfones. Também foram utilizados instrumentos musicais levados por poetas não alunos.

Já o Sarau *Heranças Afro*, como apontado anteriormente, foi observado em duas apresentações externas, no teatro do CEU Campo Limpo e no CIEJA Campo Limpo. Para a locomoção dos estudantes, que é feita sempre com a autorização prévia dos responsáveis, a professora Lidiane Lima conta com o auxílio da equipe escolar da EMEF Anna e outros professores parceiros.

2.6 Cenas distraídas, sentimentos infinitos dos saraus

Empoderamento
 É assinar o próprio nome
 Assinar a vida
 Assumir a história
 Valorizar suas curvas
 Suas rugas
 Suas lutas
 Na dança da vida
 Somos mulheres e meninas
 Almas entrelaçadas
 Vivendo trocas sinceras
 Juntas
 Somos rEvolução
 (Paula Renata, 2018)

Durante a realização dos saraus nas duas escolas que fazem parte desta pesquisa, alguns momentos da dinâmica se destacaram. São momentos que chamaram a atenção por trazer reflexões a respeito de temas como relações pessoais entre professor, alunos e poetas. Também é importante destacar a mediação ocorrida e promovida pelos artistas do coletivo *Sarau do Binho* durante sua apresentação, algo que reforça o quanto é possível afirmar a existência de uma pedagogia inerente aos saraus, sendo parte do processo de escolarização dos alunos que dele participam. Esse aspecto é retomado nas Considerações Finais, bem como as questões vinculadas à identidade étnico e racial dos estudantes e da professora da escola Anna Silveira. Além disso, destaca-se que as apresentações aconteceram no território da DRE Campo Limpo (fora da escola de origem do projeto).

Seguem a descrição dos saraus e dos acontecimentos considerados relevantes para esta pesquisa, denominados de momentos e cenas, respectivamente.

Quadro 8 - Descrição dos momentos do sarau na EMEF Gianfrancesco Guarnieri

Momento 1: Às 8h20 a professora de Língua Portuguesa faz a abertura oficial do sarau, apresenta os poetas do coletivo; os alunos recebem os poetas com palmas.
Momento 2: Às 8h23 Binho lê um poema que foi escrito por um aluno da escola. Em seguida, o poeta Pow interage com os alunos e declama poesias em estilo de rima semelhante às letras de RAP.
Momento 3: A única mulher do grupo, Gislana, se apresenta, interage com os alunos contando a sua história de vida. Pede silêncio: os alunos estão bastante agitados por conta das apresentações de RAP.
Momento 4: O poeta Djalma se apresenta trazendo a literatura de cordel.

Momento 5: Os alunos começam a participar declamando poesias; eles leem nos celulares e são acompanhados sempre por outros colegas. Encerra-se o primeiro bloco do sarau e todos param para o intervalo.
Momento 6: Às 10h00 é feita a retomada do sarau com a professora de Língua Portuguesa e o Binho na mesma sistemática do primeiro bloco. Agora participam os alunos dos 8º e 9º anos.
Momento 7: O poeta Marcos começa a declamar poesia; em seguida começa a cantar um poema em ritmo mais acelerado. Os alunos começam a participar lendo poesias dos livros que estão acessíveis em uma mesa próxima ao palco.
Momento 8: Os professores começam a participar lendo poemas. A professora de Língua Portuguesa lê poemas autorais. E mais dois professores leem poemas dos escritores Carlos Drummond de Andrade e Bertold Brecht.
Momento 9: Os alunos estão cada vez mais agitados; os professores precisam contê-los, pois a conversa é acalorada e com muitos risos. Há dificuldade para se manter o silêncio.
Momento 10: Como estratégia para prender a atenção dos alunos, Binho propõe que se faça uma fila constante de “rapidinhas” (poemas rápidos, lidos por alunos e professores). A ação dá certo, mais alunos se levantam para participar lendo poemas e interagindo, os professores também entram na fila. Alguns alunos pedem para se apresentar cantando músicas de artistas conhecidos. Todos participam. Encerra-se o sarau.

Cena: Binho e os contornos pedagógicos na indisciplina dos alunos

Como relatado anteriormente, o dia da realização do sarau semestral da escola Gianfrancesco foi também o dia em que o coletivo de poetas e artistas periféricos, *Sarau do Binho*, compareceu à unidade escolar. A realização do sarau acabou por ser dividida em dois blocos para dar conta de atender a todas as turmas presentes no horário da manhã. O segundo bloco contou com a presença de turmas de estudantes do 8º e 9º ano, adolescentes com idades entre 14 e 15 anos.

Particularmente, imaginou-se que a dinâmica no segundo bloco, com relação à atenção, se manteria a mesma, se não melhor, pela idade mais avançada destes alunos, comparando-se com as turmas do primeiro bloco de apresentações, que continha estudantes de até 11 anos. Entretanto, foi justamente nessas duas turmas que os professores tiveram problemas com indisciplina dos alunos.

Em determinado momento, durante as apresentações dos poetas, um pequeno grupo de cinco estudantes riam, gesticulavam e falavam alto. Alguns poetas chegaram a pedir publicamente pelo silêncio, pois era nítido que o comportamento dos estudantes estava não apenas atrapalhando, como contaminando mais alunos a repetirem o que faziam. O fato de os

professores irem até os alunos com ameaças de retirá-los do local não inibia as ações, muito pelo contrário ficavam mais agitados com a possibilidade de provocar os docentes.

Quatro professores diferentes chegaram a ir até esses alunos, com falas mais duras em tom de repreensão, mas não obtiveram sucesso. Era nítido que o clima de “bagunça” já havia se espelhado, e uma certa angústia coletiva pairava no ar entre os professores e a coordenadora que estava presente. Nos poetas do coletivo *Sarau do Binho* claramente se percebia o incômodo com a dificuldade de se manter o silêncio entre os alunos. Até que o Binho, que geralmente assume a postura de coadjuvante durante a realização dos saraus, toma a frente, pega o microfone e começa a fazer algumas brincadeiras (trava línguas). Obviamente um senhor de cabelos brancos, bermuda, sandálias, voz calma e aparência serena, diante da confraria dos alunos, despertou a atenção deles que começaram a olhar tentando entender qual seria sua próxima ação.

Binho propôs uma “rapidinha”, os estudantes riram, pois associaram a palavra com ato sexual, mas antes de que eles pudessem alimentar a situação com mais brincadeiras, o poeta propôs uma “rapidinha poética”, convidando os professores e os alunos a brincar de declamações poéticas, de maneira rápida e objetiva. Valia tudo, declamações já decoradas, músicas, frases, leitura no celular ou de livros. E assim ele começou a declamar. Logo em seguida, alguns professores que já haviam se ajeitado na fila, declamaram poemas de escritores como Drummond, Leminski, Fernando Pessoa, Bertolt Brecht; alguns professores leram poemas autorais, e na rapidez com que acontecia as declamações poéticas alguns alunos começaram a se colocar na fila, voluntariamente, com pequenos trechos de letras de RAP dos Racionais MC; alguns estavam com livros de escritores periféricos, como Ferréz, e leram pequenos trechos. Não demorou muito, para que a brincadeira passasse a ser o fio condutor daquele sarau: alunos, professores, escritores e artistas do coletivo *Sarau do Binho*, todos participaram desse momento, inclusive a pesquisadora.

O poeta Binho não apenas conseguiu contornar as questões da indisciplina, como também envolveu todos que estavam presentes a trocar os papéis, de mera audiência passiva para protagonistas, participando ativamente, lendo, recitando e cantando.

Quadro 9 - Descrição dos momentos do sarau *Heranças Afro* – EMEF Anna Silveira

Momento 1: O sarau começa com os alunos em uma roda de capoeira; o professor de Educação Física participa tocando berimbau, a coordenadora pedagógica participa jogando capoeira; na roda estão todos os estudantes que irão participar da apresentação do sarau, eles interagem com os professores e entre si, dançando em um ritmo jongado. Os

professores saem de cena e começa a organização dos estudantes. Os alunos recitam poemas.
Momento 2: <i>O canto das negras lágrimas</i> , de Sérgio Vaz. É nítido que durante esse poema, os estudantes demonstram uma entonação mais segura e ativa. É importante lembrar que o poeta Sérgio Vaz é identificado pelos estudantes como um escritor de muito prestígio e importante no cenário cultural periférico. Declamar os poemas de poetas que eles conhecem traz um ar de pertencimento.
Momento 3: <i>O navio negreiro</i> , de Castro Alves.
Momento 4: <i>Vamos pra palmares</i> , de Dugheto Shabaz
Momento 5: <i>Poesia religiosa</i> , de Anamari
Momento 6: <i>A chibata da revolta</i> , de Sérgio Vaz.
Momento 7: <i>Gritaram me negra</i> , poema autoral de Vitoria Santa Cruz, estudante integrante do sarau.
Momento 8: <i>A menina que nasceu sem cor</i> . Este poema traz conceitos como embranquecimento, apropriação cultural, faz menção a obras de artes <i>Redenção de Cam</i> (Modesto Brocos) e <i>Monalisa</i> (Leonardo da Vinci). Os estudantes organizam-se em fila única, e revezando em duplas ou sozinhos, vão declamando a poesia decorada. Segue a transcrição: <p>“Eu tenho um problema: meu ascendente é em Aries. E eu tenho outro problema: é que eu sou a menina que nasceu sem cor. Pra alguns eu sou “preta”, para outros eu sou Preta, para muitos e muitas eu sou parda. Ainda que eu sempre tenha ouvido por aí que parda é cor de papel, e a minha consciência racial quando me chamem de parda fique tão bamba quanto a autodeclaração de artista pop como Anitta, quando pratica apropriação cultural. Eu sou a menina que nasceu sem cor porque eu nasci num país sem memória, com amnésia, que apaga da história todos os seus símbolos de resistência negra, que embranquece sua população e trajetória a cada brecha, que faz da redenção de Cam a sua obra prima, Monalisa da miscigenação. E o ô ode ao milagre da miscigenação, calcado no estupro de minhas ancestrais, na posse de corpos que nasceram para serem livres, na violação de ventres que nunca deveriam ter deixado de serem nossos. E eu tenho outro problema... pô eu não sei dar cambalhota e não importa que pra alguns eu seja a menina que nasceu sem cor, que falte melanina pra minha pele ser retinta, que os meus traços não sejam tão marcados, o colorismo é uma política de embranquecimento do Estado que por muito tempo fez com que eu odiasse os traços genéticos do meu pai herdados, me odiasse, me mutilasse, meu cabelo alisasse. Meninas pretas não brincam com bonecas pretas. Mas faço questão de botar no meu texto que pretas e pretos estão se armando, se amando. Porque me chamaram por aí de parda, morena, moreninha, mestiça, mulata, café com leite, marrom bombom... por muito tempo eu fui a menina que nasceu sem cor, mas um dia gritaram-me: NEGRA. E eu respondi” (MIDRIA, 2018).</p>
Momento 9: <i>Ponto firmado</i> , de Catita. Durante a declamação do poema uma aluna toca um atabaque fazendo pausas entre as estrofes enquanto os estudantes seguem declamando.
Momento 10: <i>Cota não é esmola</i> , de Bia Ferreira.
Momento 11: Pot-pourri <i>Sobrevivendo ao inferno</i> , por meio da base musical do grupo Racionais MC, os alunos cantam e declamam um poema de Gel Oliveira, <i>Só porque é preto</i> , e um poema de Emicida <i>5 moleques tipo noiz</i> ; Cantam duas músicas do grupo Racionais MC: <i>Fórmula mágica da paz</i> e <i>Mundo mágico de Oz</i> .
Momento 12: <i>Perguntaram a Seu Pastinha</i> , de Tony Vargas.
Momento 13: <i>Zumbi</i> , de Jorge Bem Jor.
Momento 14: <i>Heranças bantos</i> , de Ilê Ayê. Os estudantes dançam e cantam durante a apresentação dessa música, um poema é declamado durante a música.
Momento 15: <i>This is America</i> , de Chidish Gambino.

Cena: pertencimento étnico-racial dos estudantes nas apresentações dos saraus

A principal característica do sarau *Heranças Afro* é sem dúvida o viés étnico e racial, que procura por meio da valorização da cultura afro-brasileira contribuir na consolidação da identidade dos estudantes que fazem parte do projeto. Existe um forte sentimento de pertencimento e orgulho durante as declamações poéticas, o que segundo a professora responsável, nem sempre foi assim. A respeito da constituição dessa identidade:

Raça, em seu uso contemporâneo, é um termo que traz à tona relações de poder e de dominação. É entendido ideologicamente e politicamente. É uma categoria que agrega etnia e formação cultural, tendo significado variável em diversos lugares e sociedades. As noções de diferença, de pertencimento, de reconhecimento histórico e sociológico apresentam-se com variações, e o mesmo ocorre no que diz respeito ao significado de ser branco, negro ou mestiço (ROSA, 2019, p. 34).

Nesse sentido, o pertencimento é percebido e vivido por meio da estética dos estudantes: todos com uma camiseta com o nome do sarau em meio a uma imagem de uma mulher negra, além de outras peças da indumentária e dos cabelos. Mas também ocorre na leitura dos poemas de escritoras e escritores negros, na identificação cultural e artística que os saraus desenvolvem. A maioria são meninas que, assim como a professora que conduz o sarau, trazem no corpo, por meio dos turbantes e dos cabelos crespos e cacheados, a satisfação de responder, ao “gritaram-me negra”, “sim sou negra.”

É importante mencionar que grande parte dos estudantes das escolas públicas de São Paulo são jovens negros, e ao pensarmos a herança histórica brasileira decorrente da escravização, a população negra foi deixada às margens. Desse modo, é nas periferias de São Paulo onde se encontra o maior número de jovens negro. É também nas periferias onde ocorre o maior índice de “violência praticada por alguns agentes de segurança pública. Essas instituições de segurança pública nacionais não estão livres do racismo, que criminaliza as pessoas pela cor de suas peles” (GOIZ, 2016, p. 120).

Nesse sentido, o racismo é um fenômeno contra o qual se luta nos saraus. Os atos que envolvem o racismo comumente são de violência; é nas periferias de São Paulo que a morte é companhia constante de um número significativo de jovens. A violência cometida pelo Estado ocorre das mais variadas formas, implicando em segregação cultural, geográfica e econômica, além, é claro, dos atos de violência explícita,

grande parte das vezes praticada por agentes de segurança pública estatais. Com isso, reforça-se o estereótipo de periculosidade racial associado à

população negra, o racismo é intensificado e o medo passa a ser um sentimento constante. A criminalização da população negra não é um dado apenas contemporâneo, a nação brasileira nasceu a partir da marginalização desta população, que primeiro foi escravizada e posteriormente abandonada à própria sorte (GOIZ, 2016, p. 112).

Para não haver confusões em associar raça e racismo como um fenômeno único, Kabengele Munanga (1999) propõe uma distinção necessária: “o racismo é um fato e uma realidade, enquanto que a “raça” é apenas um conceito, ao qual, aliás, os biólogos modernos nem sequer recorrem para explicar as diversidades biológicas dentro da espécie humana” (MUNANGA, 1999, p. 110).

Portanto, combater o racismo e o genocídio da juventude negra é uma das funções sociais da educação incorporadas pelos saraus investigados. Nesse sentido, o sarau *Heranças Afro* é uma intervenção pedagógica e política que vai além do recital poético. É também uma experiência de constituição da identidade étnica e racial; é o momento de elaborar novas perspectivas culturais, artísticas e educacionais a respeito de um futuro que outrora parecia incerto.

Cena: Sarau *Heranças Afro* e o território escolar da DRE Campo Limpo

Outro ponto bastante interessante no Sarau *Heranças Afro* é o fato de os estudantes se apresentarem em outras unidades educacionais da DRE Campo Limpo, como relatado anteriormente. As observações realizadas ocorreram em duas apresentações em datas distintas e em unidades diferentes. Ao se apresentar para públicos que em sua maioria é composta por adultos (alunos de EJA), os estudantes transparecem sentimentos de pertencimento, expectativa e ansiedade que se misturam com a leveza da idade. Não é incomum percebê-los rindo, discretamente, de si mesmos e às vezes dos colegas quando acontece algum “erro” de pronúncia ou de ordem da poesia declamada.

O interessante nesse caminho pavimentado pela professora responsável é a possibilidade de se trabalhar a autonomia desses alunos, pois eles decidem conjuntamente a agenda do ano, onde e quando irão se apresentar. Conhecer o próprio território e perceber outras possibilidades de formação escolar (como o caso das apresentações em um CIEJA) parece impactar de maneira positiva esses estudantes. No dia de suas apresentações, mesmo com todo o nervosismo envolvido, eles interagem de maneira espontânea e receptiva com os adultos que os abordam para parabenizá-los. Estar em outros espaços, em contato com outros poetas, estudantes e professores também viabiliza os encontros regulares e a produção poética, como previstos no

calendário escolar anual e no projeto do sarau na escola. Mencione-se também que outros frutos são decorrentes, como a publicação de um livro de poesias autorais, projeto em andamento no ano de 2019.

A respeito da Diretoria Regional do Campo Limpo, é importante mencionar a atuação de seus dirigentes, que tornam possível a experiência dos saraus, tendo em vista a educação pública de qualidade. Nesse sentido, o crescimento dos saraus nas escolas das regiões atendidas por essa DRE não é um fato que vem ocorrendo ao acaso. Muitos profissionais que atuaram e atuam nessa diretoria são frequentadores dos saraus há muitos anos, são pesquisadores atuando “no chão” da escola pública, chegando a trabalhar nos núcleos técnicos educacionais da DRE.

Nesse movimento de intersecção entre a cultura da periferia e a educação, a DRE Campo Limpo desenvolveu parcerias, como já citado, com os dois grandes coletivos de saraus da zona sul. Fica nítido que, assim como uma boa parte das escolas, professores e alunos têm apreciado os saraus como forma de fruição poética, cultural e artística, mas também como ação política e pedagógica. Assim como a DRE Campo Limpo, outra Diretoria Regional da zona leste da cidade tem estabelecido parcerias com professores que atuam em saraus. É o caso do professor e escritor Rodrigo Ciríaco¹⁵, um dos percussores da pedagogia dos saraus.

É possível afirmar que algumas diretorias de ensino, sobretudo presente nas periferias, não negam a existência e a realização de saraus e, muito pelo contrário, incentivam a sua promoção por meio de formações para os professores, que têm como objeto a pedagogia dos saraus e a literatura periférica. Entretanto, assim como em todas as redes públicas de ensino do Estado de São Paulo, existe um currículo que é pensado e formulado para orientar as práticas pedagógicas. Na história educacional da prefeitura de São Paulo esse currículo se adapta as mudanças políticas e governamentais, mantendo ou substituindo conceitos, orientações, materiais teóricos etc.

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino tem sido regida pelo Currículo da Cidade, e isso desde 2017, que apresenta concepções de educação e traz orientações de práticas que podem ser adotadas no cotidiano escolar. A respeito dos saraus, após uma leitura analítica e criteriosa dos currículos de Língua Portuguesa e de Artes, tanto do Ensino Fundamental, quanto

¹⁵ Rodrigo Ciríaco é um educador, escritor e produtor cultural com livros publicados. Atualmente, além de professor da Rede Municipal de Ensino, é coordenador artístico e pedagógico na empresa *Mesquiteiros – Um por todos, todos por um*. O escritor trouxe a público por meio de formações para professores o conceito de pedagogia dos saraus. Entretanto, ainda não há publicações do que seria especificamente, segundo a visão do autor, a pedagogia dos saraus. Ao que tudo indica, com base nas práticas de saraus observadas nesta pesquisa, uma das possíveis definições deve incluir a ideia de fazer o uso dos saraus como ferramenta no processo de alfabetização e letramento, um dos mais significativos no curso escolar de crianças e adolescentes.

da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, foi encontrada uma breve menção, no currículo de Língua Portuguesa, que incentiva a prática dos saraus.

Faz-se necessário pensar na elaboração de um Projeto Político-Pedagógico que articule as diferentes culturas estabelecidas no meio escolar, criando espaços e momentos de diálogo, estudo e reflexão sobre as contribuições que elas trazem para o território no qual a escola está inserida. Para tanto, a interlocução com os sujeitos e grupos é essencial para a efetivação de tal tarefa: seja articulando a participação de estudantes em festas, saraus, slams, rodas de samba, festividades locais, grafiteagem de muros, entre outros momentos de produção de conteúdos artístico-culturais (SÃO PAULO-CURRÍCULO DA CIDADE. Componente curricular Língua Portuguesa, ensino fundamental, 2017, p. 83).

Após essa breve menção, o sarau aparece pela segunda vez no eixo *Prática de leitura de texto*, dessa vez nos seguintes termos: “(...) definição de capacidade leitora, capaz de identificar a finalidade da leitura apresentada e as características de práticas sociais de leitura nas quais irá interagir (saraus, rodas de leitores, clubes de leitura, seminários etc.)” (SÃO PAULO- CURRÍCULO DA CIDADE. Componente curricular Língua Portuguesa, ensino fundamental, 2017, p. 97)

Nos documentos direcionados à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a referência aos saraus aparece em outro contexto, exatamente no eixo *Oralidade*.

A realização de saraus literários, que combinam a leitura em voz alta de textos em prosa ou verso, declamações e apresentação de canções ou dramatizações, é outra atividade que favorece o desenvolvimento da oralidade. Para tanto, os estudantes precisam compreender o que é um sarau e quais são as modalidades de participação em uma atividade como essa, em que a preparação é fundamental. Normalmente, os saraus são coordenados por uma ou mais pessoas que introduzem e organizam as apresentações. Os saraus podem ter temas específicos ou mais amplos. Para eleger os temas, é essencial analisar os interesses e necessidades dos estudantes da EJA e as características do entorno escolar, aliando-as aos objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que estiverem em foco (SÃO PAULO-CURRÍCULO DA CIDADE. Componente curricular Língua Portuguesa, educação de jovens e adultos, 2017, p. 160).

É também no eixo *Oralidade* que o documento incentiva as práticas de saraus na EJA como possibilidade de interação nas “rodas de conversa, saraus, relatos, depoimentos, testemunhos, que favoreçam o compartilhamento de experiências de vida, levando-se em conta diferentes contextos históricos e fatores geracionais” (SÃO PAULO-CURRÍCULO DA CIDADE. Componente curricular Língua Portuguesa, educação de jovens e adultos, 2017, p. 108).

Em tese, entende-se que os documentos oficiais curriculares da Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo devem orientar as práticas pedagógicas dos docentes, trazendo em seus

textos indícios da concepção de educação que o município (ou o atual governo) visa promover. Como podemos perceber, os cadernos referentes às disciplinas que mais teriam relação direta com as práticas de saraus apenas os mencionam superficialmente. Isto é, não negam sua existência e realização nas escolas, sendo inclusive indicados, mas não se verifica uma discussão aprofundada ou o reconhecimento que os saraus são manifestações culturais que estão atualmente relacionadas com as periferias da cidade e envolvem questões de étnicas, raciais, de gênero e de classe.

Ao citar de maneira superficial os saraus, os documentos oficiais destoam do documento mais importante das escolas, o PPP. Como observou-se nesta pesquisa, os PPPs das duas unidades escolares não somente reconhecem os saraus como práticas pedagógicas; referenciam sua origem e pertencimento e sua relação com os coletivos de cultura percursores do movimento de saraus nas periferias da zona sul de São Paulo.

Considerações finais

Nosso trabalho deve preparar a próxima geração de mulheres para nos superar em todas as áreas esse é o legado que vamos deixar.
(Rupi Kaur, 2018, p. 241)

Esta dissertação debruçou-se sobre a experiência de escolas públicas que desenvolvem saraus no município de São Paulo, investigando sua presença nos currículos escolares, especificamente nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas selecionadas. Ademais, procurou-se examinar de que forma o acontecimento frequente de saraus no ambiente escolar contribui para a formação e a educação oferecida aos alunos por meio da dinâmica de sua realização e das interações entre alunos e professores e entre os próprios alunos.

Se a realização de recitais poéticos e literários é um movimento bastante conhecido na história paulistana, os saraus na sua configuração atual é um produto da cultura periférica, e por meio da sua itinerância pelo território chegou às escolas da DRE Campo Limpo com a proposta de ressignificar o trabalho escolar com a literatura marginal e periférica, a arte e a palavra poética, o que visa a valorizar as experiências dos indivíduos e a cultura popular. Isso por meio de intervenções artísticas e pedagógicas variadas, as quais somadas aos conteúdos curriculares tradicionais possibilita a oportunidade de uma educação para a emancipação, capaz de desenvolver sujeitos políticos que se engajam na luta pela garantia de direitos sociais.

É importante lembrar que a escola pública vem, ao longo dos anos, sofrendo crescente desencantamento não apenas por parte dos estudantes, mas também do grupo de professores. Nesse espaço rico em diversidade e possibilidades tem-se assistido de maneira passiva o fracasso escolar de seus alunos.

Se é assim, resistir, valorizando a própria identidade, é um dos trabalhos árduos da escola pública presente nas periferias da cidade de São Paulo. E não é possível resistir sem conhecer a história desse lugar e das pessoas que o habitam, bem como as possibilidades de vida nesse espaço geográfico marcado pela exclusão, violência, preconceitos e desigualdades.

Nesse sentido, a cultura popular e periférica surge por meio dos coletivos de saraus como um importante marco na constituição da identidade desse território, que atinge a escola e conseqüentemente os estudantes. As manifestações culturais e artísticas do Campo Limpo e do Capão Redondo, na figura do *Sarau do Binho* e da *Cooperifa*, promovem a autoestima de indivíduos que passaram anos negando a própria origem e, quando consumiam “arte”, faziam-no a partir das manifestações vindas de outros lugares, muitas vezes com viés machista, racista

e eurocêntrico. Aliás, é uma das propostas desses coletivos de cultura, que hoje são muitos, constituir uma identidade forte e consciente que não nega sua origem e seu território, entende quais problemas os rodeiam e por isso mesmo luta por uma emancipação.

Os saraus são um dos frutos mais reconhecidos na contemporaneidade dessa produção cultural das periferias e disseminam-se para além do seu território de origem. Como observamos no primeiro capítulo, os movimentos de saraus têm se tornado objeto de curiosidade de muitos pesquisadores nos últimos anos, e esse crescimento no número de estudos ajuda a consolidar a cultura periférica.

Como se apontou no segundo capítulo, o aumento de escolas públicas do município de São Paulo, especificamente dos territórios que abrangem a DRE Campo Limpo, que realizam saraus, não é um feito isolado. Paralelamente ao crescimento dos coletivos de cultura precursores do movimento de saraus nas periferias foi sendo tecida uma teia de relações pessoais, artísticas, acadêmicas e pedagógicas. Não é incomum professores da rede que atuam também no ensino superior como pesquisadores, sejam oriundos da cultura periférica ou de outros espaços da educação, frequentarem os espaços de realização de saraus como admiradores ou como artistas. Essa teia se estendeu às escolas de modo que os saraus estão com frequência presentes na configuração do cotidiano pedagógico.

Além da influência verificada, destaque-se que por contato telefônico com os coordenadores pedagógicos das 72 EMEFs pertencentes a DRE Campo Limpo, quando perguntados se conheciam os coletivos de saraus das periferias, todos informaram sim (o *Cooperifa* ou o *Sarau do Binho*, ou os dois). Confirmou-se que 37 escolas (exatamente metade) realizou saraus nos últimos dois anos, incluindo-os em suas atividades anuais. Conclui-se que as escolas da DRE Campo Limpo estão realizando e aproveitando as inúmeras possibilidades que a sua realização pode oferecer ao trabalho pedagógico. As escolas, ao se apropriarem da identidade cultural e periférica que esses coletivos desenvolvem, indicam que estamos diante de uma prática que é literária, pedagógica e política. Talvez podemos até nomear tal movimento de pedagogia dos saraus, como alguns autores já estão fazendo.

A primeira impressão é a de que tal noção, ainda em desenvolvimento, remete à necessidade de promoção da autonomia, especialmente por meio da valorização da identidade de cada escola e da subjetividade dos indivíduos que nela estão inseridos. Os professores aproveitam o que já foi consolidado pelos coletivos de cultura precursores desse movimento, como o aspecto lúdico e o dinamismo impresso na declamação poética, e por meio daquilo que a escolarização possibilita, usam os saraus no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Ao pensarmos na prática pedagógica, especialmente na figura do professor, não se pode negar que este sujeito pode se utilizar dos saraus para chegar aos objetivos escolares que deseja desenvolver nos seus alunos. Quando foi observada a realização dos saraus nas escolas e nas respostas das professoras inqueridas, percebeu-se que utilizam os saraus para realizarem, além do trabalho próprio com a literatura, a avaliação. Os saraus servem, pois, para avaliar como os estudantes estão se apropriando dos conteúdos desenvolvidos durante as aulas. Mesmo para os alunos cuja professora utiliza o sarau no contraturno, para se chegar ao produto “final” da apresentação, há um trajeto escolar a ser percorrido que envolve a leitura e a escrita poética, a análise da literatura e dos autores escolhidos, a discussão a respeito dos temas desenvolvidos com as temáticas propostas etc. Há, nesse momento, uma das características principais da atividade, qual seja, a possibilidade de promover com autonomia o letramento dos estudantes, isso para além do domínio do código escrito, bem como o hábito de ler cotidianamente.

A pedagogia dos saraus pode ir além do espetáculo e da fruição poética e literária. Por meio do diálogo entre a arte e a educação, pode apresentar com autonomia outras perspectivas sobre o processo escolar ao estimular a participação ativa dos estudantes, o que leva a experiências fundamentais com o território periférico, com os sujeitos que nele vivem e com os conteúdos escolares. Nessa realização cultural, artística e educacional, tal como se verificou que acontece na periferia de São Paulo, há infinitas possibilidades de transmissão de conhecimentos que podem romper com a passividade e o desencantamento no espaço escolar.

Trata-se de uma espécie de resistência curricular: as escolas, a despeito dos currículos oficiais que regem a educação no município de São Paulo, reconhecem os saraus em sua história, enfatizam suas práticas e modos de fazer, defendem e viabilizam sua realização, como mostra a documentação oficial das escolas analisada no segundo capítulo. Isso leva à resposta de um dos questionamentos desta pesquisa: os saraus são reconhecidos no currículo e são valorizados no território escolar da DRE Campo Limpo e por toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, esta pesquisa abre caminhos para continuidade de investigações a respeito do que parece ser um dos desafios da pedagogia dos saraus: desenvolver o conhecimento da cultura periférica e incorporá-lo no currículo oficial. Ao reconhecer a importância dos movimentos dos saraus nas escolas há a possibilidade de mudança curricular tanto no modo de fazer da escola quanto, sobretudo, introduzindo temas presentes e que definem as periferias, como o racismo, o preconceito, a desigualdade social e de gênero, entre outros.

A EMEF Anna Silveira, com o trabalho dos saraus, em especial o *Heranças Afro*, consegue desenvolver experiências e cumprir o estabelecido nas leis 10.639/03 e 11.645/08 (valorização da história e a cultura afro-brasileira e indígena). Nesse sentido, uma espécie de

transgressão curricular pode ser identificada na pedagogia dos saraus. Mesmo organizando as atividades de modo diferente nas duas escolas investigadas, observou-se que as professoras desenvolvem no trabalho com os saraus situações que levam à possibilidade de autonomia. Também se observou a avaliação positiva por parte dos estudantes, o que merece ser assinalado.

Caminha-se na direção da defesa não somente da cultura periférica, que tem ganhado notoriedade por meio dos saraus na figura dos coletivos, mas também da escola pública e da necessidade de diálogo constante com esses coletivos, promovendo uma das tríades mais importantes no combate à barbárie: educação, cultura e arte.

Os resultados da pesquisa revelam que a experiência dos saraus como recurso e conteúdo nas escolas produz uma tendência que possibilita um ambiente e um espaço para a formação cultural e política dos envolvidos, tal como apontado por Adorno (1995) em *Educação após Auschwitz*. Nesse sentido, as escolas podem se constituir em lugares de contraposição e resistência à pseudoformação socializada que caracteriza as sociedades submetidas ao capitalismo avançado (monopolista, agressivo, violentador, produtor contínuo de desigualdade e devastador em relação ao meio ambiente e aos povos e grupos sociais que de algum modo se tornam obstáculo ao progresso material), proporcionando outra forma de relação e apropriação da cultura, especialmente a produzida nas periferias.

Os saraus no ambiente escolar alimentam o debate sobre a relação fundamental entre educação, cultura e arte. É o aprofundamento dessa relação que de fato pode realizar a formação plena dos indivíduos das novas gerações que integram a diversidade de grupos que compõe a sociedade brasileira. De outra parte, dificuldades que fazem parte do cotidiano escolar, como a indisciplina e o fracasso materializado na evasão, são desafios constantes que as escolas enfrentam. Possivelmente, pode-se utilizar o trabalho com saraus como meio para debater acerca daquilo que precisa ser transformado na organização do trabalho pedagógico.

Por fim, defende-se que a realização dos saraus no ambiente escolar é um caminho fértil para “a constituição da aptidão à experiência” (ADORNO, 1995, p. 149), o que aponta para a emancipação social e política necessária, sobretudo, aos indivíduos que resistem à opressão sofrida.

Referências

- ADORNO, Theodor. A filosofia e os professores. In: *Educação e emancipação*. Paz e Terra, São Paulo, 1995.
- _____. Educação após Auschwitz. In: *Educação e emancipação*. Paz e Terra, São Paulo, 1995.
- _____. Educação contra a barbárie. In: *Educação e emancipação*. Paz e Terra, São Paulo, 1995
- _____. *Dialética do esclarecimento*. Zahar, Rio de Janeiro, 2006 [1944].
- _____. Educação e Emancipação. In: *Educação e emancipação*. Paz e Terra, São Paulo, 1995.
- _____. *Ensaio sobre psicologia social e psicanálise*. Unesp, São Paulo, 2015.
- _____. *Indústria cultural e sociedade*. Paz e Terra, São Paulo, 2016.
- _____. *Mínima moralía, Reflexionen aus dem beschadigten leben*. Edições 70. Lisboa, 2001 [1951].
- _____. Poesia lírica e sociedade. In: *Notas de literatura I*. Coleção marfim, Agelus Novus, Coimbra, 2003 [1974].
- _____. Tempo livre. In: *Palavras e sinais modelos críticos 2*. Vozes, Petrópolis, 1995.
- _____. Teoría de la seudocultura. In: ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Sociológica*. Madrid, Taurus, 1971.
- AMARAL, Isabel. *A literatura poética nas escolas de ensino médio: uma análise das potencialidades da poesia na formação do jovem*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- ASSIS, Mariana. *Poesia das ruas nas ruas e estantes: eventos de letramentos e multiletramentos nos saraus literários da periferia de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- BANDEIRA, S, Belkis. *Formação cultural, semiformação e indústria cultural: Contribuições de Theodor W. Adorno para Pensar a Educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.
- BARBOSA, Lucia. *A leitura no currículo do ensino médio como meio de inserção social*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo 2007.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In:_____. *Magia e técnica, arte e política*. Brasiliense, (obras escolhidas, vol I). São Paulo, 1994.

_____. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In:_____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. Brasiliense, São Paulo, 1994.

_____. Sobre alguns temas em Baudelaire. In:_____. *Charles Baudelaire: Um lírico no auge do capitalismo*. Brasiliense, São Paulo, 1989.

_____. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. Organização: Willi Bolle. Colaboração: Olgária Chain Féres Matos. Tradução do alemão: Irene Aron. Tradução do francês: Cleonice Paes Barreto Mourão.

BEZERRA, Maria. *Formação do leitor: a escola cumpre a tarefa?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BOTTON, M, Alexandre. Sobre o procedimento de leitura imanente na 'Palestra sobre lírica e sociedade' de Theodor Adorno. *Literatura e Autoritarismo*. Santa Maria, nº 12, pp, 16-26, 2012.

BUKOWSKI, Charles. *Os cães ladram facas*. Alfaguara 11ª ed, São Paulo, 2018.

CHAMONE, Aline. *Um estudo sobre os saraus da periferia de São Paulo: espaços para "aprender na amizade e na liberdade"*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

DANNA, F, Marilda; MATOS, Maria Amélia. *Ensinando observação: uma introdução*. EDICON, São Paulo, 1984.

DUARTE, Diego Elias de Santana. *Sarau do Binho vive! Identidades alteradas e o sarau como processo de identificação periférica*. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Ed.Malê, Rio de Janeiro, 2017.

FRANCO, F, Nilton. *O sarau paulistano na contemporaneidade: Cooperifa – zona sul 1980 – 2006*. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.

FERRAREZI Jr, Celso. *Guia do trabalho científico, do projeto à redação final*. Contexto. São Paulo, 2015.

FREIRE, PAULO. *Pedagogia da autonomia saberes necessários a prática educativa*. Paz e Terra 30º ed., São Paulo, 2004.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra 16º ed., São Paulo, 2011.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra 68º ed., São Paulo, 2019.

FONSECA, Maria; SIMÕES, Fernanda. Apropriação de práticas de letramento escolares por estudantes da educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, nº 63, pp 869-884, 2015.

FONSECA, Paulo; RADIC, Leila; SILVA, Fransuelen; SILVA, Mateus. Saraus contemporâneos: a importância dos saraus como espaço político de socialização. *Cadernos EsPUC*, nº 29, Belo Horizonte, 2016.

FORQUIN, J, Claude. *Escola e cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Artmed. Porto Alegre, 1993.

GINZBURG, Jaime. Por um leitor com dúvidas - notas sobre Arte e fascismo, de Anatol Rosenfeld. *Literatura e sociedade*, São Paulo, nº 24, pp, 147-158, 2017.

GINZBURG, Jaime. Theodor Adorno e a poesia em tempos sombrios. *Alea: Estudos Neolatinos*, Rio de Janeiro, nº.1, pp, 61-70, 2003.

GIROTTO, D. Eduardo. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. *Horizontes*, v. 36. N. 1, p. 16-30, 2018.

GRILO, A. F. Juliana. *Percurso de grupos populares na escolarização: conflitos, resistências, perspectivas decoloniais em escolas públicas de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em História Social) – Pontifícia Universidade de São Paulo, 2019.

GULLAR, Ferreira. *Sobre a Arte*. Avenir, Rio de Janeiro, 1983.

HOBSBAWN, Eric. *A era dos extremos. O breve século XX*. Companhia das Letras. São Paulo, p.16, 1995.

IOP, Elizandra. Formação cultural, semicultura e indústria cultural: Contribuições de Adorno sobre a emancipação. *Revista Espaço Pedagógico*. Passo Fundo, nº 2, pp, 20-33, 2009.

KAUR, Rupí. *O que o sol faz com as flores*. Planeta, São Paulo, 2018.

LEÃO, Ryane. *Tudo nela brilha e queima, poemas de luta e amor*. Planeta, São Paulo, 2017.

MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização*. GEN. São Paulo, 1999 [1955].

_____. *Dimensão estética*. Edições 70, Lisboa, 2007.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Vozes, Petrópolis, 1999.

NASCIMENTO, P, Érica. *É tudo nosso! Produção cultural na periferia paulista*. Tese (Doutorado em Antropologia social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. A popularização dos saraus é um feito da periferia. *Revista Cooperifa* nº1; São Paulo, 2010.

PEDAGÓGICO, P, Projeto. EMEF Anna Silveira Pedreira, São Paulo, 2019.

PEDAGÓGICO, P, Projeto. EMEF Gianfrancesco Guarnieri, São Paulo, 2019.

PENTEADO, Hilde. *Fanzine: expressão cultural de jovens em uma escola da periferia de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura*. Editora 34, São Paulo, 2008.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. *Padrão PUC-SP de normalização: Normas para elaboração de textos*. São Paulo, Faculdade de Educação, programa de estudos pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade. 2014.

PORTARIA, SME Nº 901/2014. *Projeto Especial de Ação gestão das aprendizagens e das relações interpessoais nos espaços – tempos da aula EMEF Anna Silveira Pedreira*, São Paulo, 2019.

PORTARIA, SME Nº 901/2014. *Projeto Especial de Ação cultura, cidadania e arte*. EMEF Gianfrancesco Guarnieri, São Paulo, 2019.

QUEIROZ, A, Hélen. *A poesia em territórios improváveis: jovens de periferia em cena*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

REBELO, S, C, Sandra. *A inserção da literatura marginal-periférica nas salas de leitura da rede municipal de São Paulo: os anos iniciais em foco*. Dissertação (Mestrado profissional em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2018.

RODRIGUES, Jéssica. *Juventude e literatura: um estudo sobre práticas literárias, ações e representações sociais juvenis na periferia da zona leste*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Paulo, 2014.

ROSA, Allan. *Pedagogia, autonomia e mocambagem*. Pólen, São Paulo, 2019.

SAMPA Mundi. *Quebrada sul*. Revista. São Paulo, v. I. nº 1, 2018.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. Cortez, São Paulo, 2007.

SIINPEEM. *Escolas municipais de São Paulo*. São Paulo, 2019.

SILVA, Livia. *A literatura fora do lugar: a constituição de poetas e escritores nos saraus das periferias de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

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

SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da cidade: Educação de Jovens e Adultos*. Componente curricular: Língua Portuguesa, São Paulo, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da cidade: Educação de Jovens e Adultos*. Componente curricular: Arte, São Paulo, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da cidade: Ensino Fundamental*. Componente curricular: Língua Portuguesa, São Paulo, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da cidade: Ensino Fundamental*. Componente curricular: Arte, São Paulo, 2019.

TENINA, Lucia. Saraus das periferias de São Paulo: poesia entre tragos, silêncios e aplausos. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*. Brasília, nº42, pp 11-28, 2013.

OLIVEIRA, Ramos-de, Newton; PUCCI, Bruno; ZUIN, A. S, Antônio. *Ensaio Frankfurianos*. Cortez Editora. São Paulo, 2004.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1992.

Anexos

Ficha de registro da coleta de informações da unidade escolar

1. Identificação da unidade escolar

Razão: _____
 Endereço: _____
 Bairro: _____
 Cidade/Estado: _____
 CEP: _____
 Telefone: _____

1.1 Caracterização da unidade escolar - infraestrutura:

Quantidade de salas: _____
 Possui quadra poliesportiva: _____
 Quantidade de pisos: _____
 Possui acessibilidade: _____
 Possui parque: _____
 Possui biblioteca ou sala de leitura: _____

1.2 Funcionamento da unidade escolar:

Turnos: _____
 Horários: _____
 Número de classes: _____
 Número de alunos: _____
 Número de professores: _____
 Número de funcionários: _____
 Ano de inauguração da escola: _____

2. Aspectos pedagógicos:

Documentos analisados:

Ano da documentação analisada: _____

Qual a proposta pedagógica/filosófica da escola:

Como é montado o Projeto Político Pedagógico, e quem participa:

Os saraus aparecem na documentação: SIM () NÃO ()

Caso afirmativo, de que maneira aparecem na documentação:

A escola trabalha com outros projetos além dos saraus: SIM () NÃO ()

Caso afirmativo, quais: _____

Roteiro de entrevista com os estudantes sobre sua participação nos saraus**1. Informações do estudante:**

Nome: _____

Idade: _____

Gênero: Feminino () Masculino () Outro ()

Ano em que está cursando o ensino fundamental e/ou Educação de Jovens e Adultos: _____

2. Com relação aos saraus o estudante:

a) Participa espontaneamente ou para ganhar nota? _____

b) Sente alegria, satisfação ao participar? _____

c) Aprecia/gosta de poesia, ou outras manifestações ligadas as Artes? _____

d) Qual o tipo de poesia que mais gosta? _____

e) Respeita os acordos pré-estabelecidos? _____

f) Faz alguma atividade cultural no contra turno? _____

g) Em caso afirmativo, em qual espaço? _____

3. Com relação a escola o estudante:

h) Estuda há quanto tempo na unidade escolar? _____

i) Gosta de estar escola? _____

j) Conheceu os saraus nesta escola ou em outro espaço? _____

k) Gosta de participar de projetos além dos saraus? _____

4. Com relação aos professores:

l) Aprecia os professores da escola? _____

m) Possui algum professor em que tenha mais afinidade? _____

n) Tem relação amigável com os colegas de classe? _____

o) Acredita que os professores incentivam positivamente as participações nos saraus e em outros projetos? _____

Indicadores para observação dos saraus

1. Da organização do sarau e sua dinâmica:

- a) Em qual espaço da unidade escolar é realizado? _____
- b) Quem organiza o evento? _____
- c) Quanto tempo dura? _____
- d) Os alunos contribuem para a organização do espaço? _____
- e) É aberto ao público externo em algum momento durante o ano letivo? _____
- f) Existe acessibilidade e inclusão dos alunos com necessidades especiais? _____
- g) De que forma se desenvolve as apresentações? Utilizam equipamentos tecnológicos como microfones, caixas de sons, projetores, instrumentos musicais, etc. _____

2. Da participação dos estudantes:

- h) Os alunos participam espontaneamente? _____
- i) Leem ou recitam poemas ou textos autorais? _____
- j) Apresentam-se em grupos ou sozinhos? _____
- k) Tecem comentários acerca das apresentações dos colegas? _____
- l) Como se organizam em relação aos materiais que utilizam para a apresentação? _____
- m) Demonstram preferências por algum escritor específico ou gênero literário? _____
- n) Realizam apresentações além das declamações poéticas com por exemplo, cantam, interpretam, tocam instrumentos? _____
- o) Fazem referência ao resultado das suas apresentações? _____

3. Da participação dos professores:

- p) Quantos professores participam? _____
- q) Como atuam durante as apresentações, leem, recitam, ou apenas assistem? _____
- r) Caso participem ativamente, leem poemas ou textos autorais ou gêneros específicos?

- s) Tem uma relação espontânea e amigável com os alunos? _____
- t) Como reagem diante das apresentações dos alunos? (Observações, instruções, elogios, incentivos, interferências) _____
- u) Realizam encaminhamentos para posteriores atividades com os alunos? _____
- v) Adotam uma postura avaliativa dos alunos? _____
- w) Expressam satisfação, alegria pelo sarau realizado? _____