PROMOVENDO O PENSAMENTO CRÍTICO: REFLEXÕES E PRÁTICAS NO CONTEXTO DO PROJETO PEDAGÓGICO-CULTURAL DA ESCOLA SESC DE ENSINO MÉDIO

Leonardo Minervini[1]

Resumo: Neste artigo refletiremos sobre as interlocuções entre educação e cultura, tendo como premissa a complexidade e amplitude dos conceitos envolvidos. Essa reflexão será desenvolvida a partir da experiência realizada no Projeto Pedagógico-Cultural da Escola Sesc de Ensino Médio, instituição localizada no bairro de Jacarepaguá, no Rio de Janeiro, e que possui estudantes oriundos de todos os estados brasileiros. Destacaremos algumas ações que buscam fomentar o pensamento crítico e o engajamento com questões socioculturais de maneira dialética na relação educadores-educandos, enfatizando a convivência para a valorização das diversidades e a ampliação de repertórios por meio da fruição artístico-cultural. Além disso, serão apresentados dados de pesquisas quantitativas realizadas em 2019, avaliando a adesão espontânea dos estudantes a este programa de educação não formal.

Palavras-chave: Cultura, Educação, Projeto Pedagógico-Cultural.

A Escola Sesc de Ensino Médio (ESEM) iniciou suas atividades em 2008 com uma proposta inovadora, reunindo estudantes de todos os estados brasileiros para uma experiência de educação integral nos mais diversos sentidos do termo, inclusive em sua dinâmica residencial. Tendo como uma de suas principais características a diversidade, a ESEM é um verdadeiro caldeirão cultural, maximizado pelas diferentes origens geográficas, sociais e culturais de seus 480 estudantes.

No ano de 2014, a Escola Sesc de Ensino Médio passou por um processo amplo e democrático de revisão de seu projeto pedagógico, que contou com a participação de docentes, discentes e seus familiares, egressos e funcionários. Definindo como missão o propósito de educar jovens brasileiros para autonomia intelectual, criatividade e compromisso social, a ESEM passou a designar seu mais importante documento institucional pelo título de Projeto Político Pedagógico-Cultural.

Ocupando lugar de protagonismo na identidade da instituição, a cultura é também reconhecida como uma área de conhecimentos específicos, para a qual são necessários profissionais especializados para assumir funções de elaboração, execução e

[1] Coordenador Geral de Cultura do Polo Educacional Sesc e Doutorando em Ciências Humanas/Educação pela PUC-Rio. lminervini@sesc.com.br

acompanhamento que coloquem em prática os princípios definidos no projeto pedagógico-cultural. Para isto, o Polo Educacional Sesc, do qual a ESEM faz parte, possui um setor composto por profissionais de diferentes áreas do sistema cultural, dentre as quais destacam-se: produção cultural, administração, biblioteconomia, memória e patrimônio, linguagens e manifestações artísticas, além de profissões técnicas como iluminação, sonorização e cenografia.

Fica a cargo deste setor, denominado Coordenação Geral de Cultura, a consecução do programa de cultura praticado na Escola Sesc de Ensino Médio, sendo este composto por diferentes iniciativas que se complementam com o objetivo de promover e aprofundar a interlocução entre educação e cultura, valorizando a reflexão, a experimentação, a convivência e a diversidade por meio de ações de ampliação dos repertórios artístico-culturais dos educadores e educandos, e do compromisso com atividades de integração entre a escola e seu entorno.

1. EDUCAÇÃO E CULTURA: INTERLOCUÇÕES ENTRE OS CONCEITOS

Parece óbvio afirmarmos que educação e cultura devem estar entrelaçadas na concepção de uma proposta pedagógica escolar. No entanto, menos óbvio é pensar as maneiras pelas quais essa interlocução pode ocorrer, diante da complexidade e amplitude dos conceitos envolvidos. Para iniciarmos essa reflexão é necessário reconhecermos que educação não é sinônimo de escola. A escola é uma das formas pelas quais o processo educacional pode se realizar.

> A escola é uma instituição histórica. Não existe desde sempre nem nada garante sua perenidade. Foi e é funcional a certas sociedades, mas o que é realmente essencial a qualquer sociedade é a educação. A escola constitui apenas uma de suas formas, e nunca de maneira exclusiva. Mesmo nas sociedades escolarizadas, a escola é sempre apenas um momento do processo educacional global dos indivíduos e das coletividades. Com a escola coexistem muitos e variados mecanismos educacionais. Compreender esse processo, portanto, implica entender a interação dinâmica entre todos os fatores educacionais que atuam sobre os indivíduos. (TRILLA, 2008, p. 17)

A definição de Trilla nos aponta para dois aspectos fundamentais: ao afirmar que nada garante a perenidade da escola, ressalta a necessidade de mantermos permanente reflexão em defesa de sua existência, consequentemente, reivindicando políticas

públicas específicas e investimentos adequados. Além disso, ao identificar a escola como uma das formas, assim como, um dos momentos da educação, indica a existência de outras possibilidades, ampliando as perspectivas educativas, entendendo-a não como etapa, mas um processo permanente, libertando a escola de assumir responsabilidades que não lhe cabem e que muitas das vezes a ela são atribuídas.

Em nossa sociedade a instituição escolar ocupa um papel central para a diminuição das desigualdades sociais, sendo uma conquista que o acesso ao ensino público gratuito e com padrão de qualidade esteja presente na Constituição Federal de 1988 como um direito de todos os cidadãos brasileiros. (BRASIL, 1988). Assim como a educação, o acesso à cultura também é reconhecido como um direito, tal como aponta o Artigo XXVII da Declaração Universal dos Direitos Humanos: "Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios." (DUDH, 2009, p. 14).

Por se tratar de um termo polissêmico, faz-se necessário delimitarmos o conceito de cultura abordado no âmbito deste artigo. Para isso, utilizaremos a análise de Isaura Botelho sobre as dimensões da cultura:

> Falemos, primeiramente, da dimensão antropológica, na qual a cultura se produz através da interação social dos indivíduos, que elaboram seus modos de pensar e sentir, constroem seus valores, manejam suas identidades e diferenças, estabelecem suas rotinas. Dessa forma, cada indivíduo constrói "pequenos mundos de sentidos", relacionados a interesses específicos e que lhe propiciam uma relativa estabilidade. (...) A criação desse universo é determinada pelas significações particularmente caras a cada indivíduo, que podem ser ligações estabelecidas a partir de origens étnicas ou regionais, de campos profissionais ou culturais, de identidades de grupo ou geração. A sociabilidade determina, assim, a interação entre os indivíduos.
> (...) a dimensão sociológica se refere ao campo das institucionalidades, constituindo um circuito institucional. Nesse caso, a produção de sentidos é construída intencionalmente e, de modo geral, busca algum tipo de público, utilizando-se de linguagens específicas ou criando mediações também intencionais. (...) Em outras palavras, a dimensão sociológica da cultura se refere a um conjunto diversificado de demandas profissionais, amadoras, institucionais, políticas e econômicas, o que a torna visível e palpável. (BOTELHO, 2016, p. 21-22)

No contexto da Escola Sesc de Ensino Médio, a cultura, em suas dimensões antropológica e sociológica, conceitualmente transversaliza o currículo, sendo, portanto, inerente à educação formal, e ao mesmo tempo está presente em um conjunto de atividades oferecidas aos estudantes no contraturno e em formato não-obrigatório,

caracterizando-se pelo que comumente é chamado de educação não formal. Ambas possuem intencionalidade em suas ações e se complementam, constituindo, desta forma, o que entendemos por educação integral e cidadã. Integral porque é ética e estética, porque ocorre não somente nas salas de aula, mas em todos os espaços educativos da instituição. Não está restrita aos tempos de aula e aos conteúdos acadêmicos, mas amplia-se na convivência entre os membros da comunidade escolar e aos espaços informais, incluindo também aspectos relacionados às questões socioemocionais, à saúde, alimentação e todas as necessidades essenciais para o bem-estar dos estudantes e educadores. Cidadã, pois visa a contribuir para a garantia dos direitos fundamentais de acesso à educação e cultura, mantendo as condições ideais de infraestrutura, moradia, alimentação, assistência emocional e recursos materiais para o desenvolvimento da aprendizagem. Além disso, está comprometida em combater todas as formas de discriminação e preconceitos, por meio de uma educação antirracista, anti-homofóbica e não-sexista. E, mais do que combater manifestações contrárias às liberdades de expressão, visa a promover ações que valorizem as diversidades de crenças, raças e gêneros.

Desta forma, por meio de uma proposta de educação integral e cidadã busca-se estar conectado e em permanente diálogo com a realidade e a vida dos estudantes. Essa é a concepção de transversalidade da cultura que se estabelece no âmbito do currículo pedagógico-cultural da ESEM, tanto na educação formal quanto no programa de educação não formal, sendo esta uma das muitas interlocuções entre educação e cultura.

Essa integração é, na maioria das vezes, intangível e só pode ser alcançada quando a instituição tem clareza de seus valores, transmitindo-os de forma transparente e assertiva aos educadores e educandos, verdadeiros responsáveis por colocar em prática conceitos que partem do campo simbólico. Quando isso ocorre, consequentemente o que se forma é uma comunidade de aprendizagem baseada na equidade, no respeito e na valorização das diversidades, promovendo permanentemente o pensamento crítico dos docentes e discentes, pois fomenta a reflexão, questiona padrões de comportamento definidos pelo *status quo* e rompe com preconceitos que persistem na sociedade. Nas palavras de Paulo Freire, o pensamento crítico ratifica o papel da educação como uma forma de intervenção no mundo:

> Outro saber que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço da *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante. (FREIRE, 1996, p. 51)

O pensamento crítico é a chave para a construção da autonomia. Sua concepção parte de uma perspectiva horizontal, pois não se configura na relação educador-educando, mas na contínua via de mão dupla do que é o ensino-aprendizagem.

Obviamente, não se trata de um caminho fácil e somente é possível quando o conflito é entendido como parte do processo, não transformado em confronto e sustentado pelo diálogo democrático. Pressupõe que seus partícipes estejam disponíveis aos diversos pontos de vista, abertos às críticas e que suas ideias não sejam permanentes e imutáveis, como afirma bell hooks em relação aos educadores:

> Manter a mente aberta é uma exigência essencial do pensamento crítico. Com frequência, falo de abertura radical, porque ficou nítido para mim, depois de anos em espaços acadêmicos, que é fácil demais se apegar ao próprio ponto de vista e protegê-lo, descartando outras perspectivas. Grande parte da formação acadêmica incentiva os professores a acreditar que devem estar "certos" o tempo todo. Em vez disso, proponho que os professores estejam abertos o tempo todo, e devemos estar dispostos a reconhecer o que não sabemos. Um compromisso radical com a abertura mantém a integridade na educação. (HOOKS, 2020, p. 35)

Portanto, promover o pensamento crítico e o engajamento com questões socioculturais de maneira dialética na relação educadores-educandos são princípios que estão no cerne do programa pedagógico-cultural da Escola Sesc de Ensino Médio. A seguir, destacaremos algumas ações pelas quais esses conceitos são colocados em prática, enfatizando a convivência para a valorização das diversidades e a ampliação de repertórios por meio da fruição artístico-cultural.

2. AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIOS CULTURAIS

> Falam muito de colonialismo. Mas isso foi coisa que eu duvido que houvesse. O que fizeram esses brancos foi ocuparem-nos. Não foi só a terra: ocuparam-nos a nós, acamparam no meio das nossas cabeças. Somos madeira que apanhou chuva. Agora não acendemos nem damos sombra. Temos que secar à luz de um sol que ainda não há. Esse sol só pode nascer dentro de nós. Está-me seguindo, completo? (COUTO, 2005, p. 154)

Estudantes que ingressam no ensino médio neste início da terceira década do século XXI já nasceram em um mundo hiperconectado. *Smartphones* e aplicativos atendem e criam necessidades novas a cada instante, revolucionando as metodologias educacionais. Soma-se às redes sociais e às plataformas de vídeo, a expansão dos *streamings*, mais recentes do que as demais tecnologias, mas que entraram no cotidiano de milhões de pessoas de modo a não visualizarmos nossos hábitos de consumo sem essas ferramentas. Plataformas de música, *podcasts*, filmes e toda a sorte de conteúdos, onde os gostos são reconhecidos pelos hábitos de pesquisa e acesso, catalogados e categorizados por meio de algoritmos que estão à nossa disposição para nos oferecer sempre mais. Afinal, temos uma curadoria feita a partir de nossas preferências, com milhares de conteúdos e à disposição para serem consumidos quando e onde nos for conveniente. Diante de tantas facilidades, por que resistir?

A resposta está na construção da autonomia e de uma postura crítica, que se faz permanente, a fim de se colocar no mundo enquanto sujeito protagonista de suas próprias escolhas. Isso significa estar constantemente fora da zona de conforto, duvidando, questionando, criando, comparando, inventando, enfim, interpretando e conferindo sentido próprio a tudo que nos envolve. Essa mesma relação deve ser entendida entre educador-educando, na qual a falácia da transferência de conhecimentos deve dar lugar a um processo horizontal e coletivo de produção do conhecimento. Novamente, abrimos diálogo com os ensinamentos de Paulo Freire para aprofundar essa reflexão:

> Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o *sujeito* em relação a quem me considero *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, *objeto* por ele *formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos - conteúdos - acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o *falso sujeito* da "formação" do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência. (FREIRE, 1996, p. 13)

Nesse sentido, torna-se fundamental o posicionamento crítico que nos leva à diversificação, à ampliação de olhares e possibilidades, a partir da compreensão de que o que a mídia nos dispõe é apenas a ponta do iceberg do que existe em relação à diversidade cultural. Como afirma bell hooks, "questionamento crítico não é o mesmo que rejeição." (HOOKS, 2013, p. 70). Assim como não pode ser o mesmo que aceitação do que já vem pronto, pré-moldado para nosso uso e descarte.

A construção da autonomia a partir do pensamento crítico parte de um processo de curiosidade, que estimula a pesquisa, fomenta a descoberta, expande o horizonte e abre caminhos até então desconhecidos. Desta forma, oferece as possibilidades necessárias para que tomemos nossas próprias escolhas, tendo todos os recursos tecnológicos à disposição como aliados, não exclusivamente reprodutores, tampouco apenas desmascaradores da ideologia dominante. Esse é o sol que só pode nascer dentro de nós, na metáfora utilizada pela personagem de Mia Couto.

Coexistir com o universo de ofertas de conteúdos disponíveis na internet, como por exemplo nas plataformas de *streaming*, é um desafio para a produção cultural contemporânea, sobretudo, para aquelas que não se enquadram nos padrões determinados pela grande mídia. O desafio oposto se coloca aos públicos, que diante de uma diversidade jamais vista de conteúdos pode cair na falsa noção de que está no controle de suas escolhas, mantendo seus repertórios limitados ao que os algoritmos determinam.

A internet, os canais por assinatura, os sites de notícia, as programações *on demand*, as plataformas digitais, os aplicativos, a realidade aumentada, enfim, tudo que se possa imaginar para tornar o acesso aos conteúdos e, sobretudo, o consumo mais ágil foi e ainda está sendo criado. Essa realidade está presente na vida da grande maioria dos estudantes, mas não de sua totalidade, pois coexistem inúmeras barreiras de acesso e desigualdades entre as juventudes, e esse cenário não pode ser deixado de lado no contexto de uma educação democrática. Diante de tantas possibilidades e tecnologias, a autonomia intelectual por meio do pensamento crítico é determinante para que não sejamos agentes passivos da *machine learning*.

O educador desempenha um papel fundamental neste processo ao assumir a função de mediador entre os repertórios diversificados que cada educando traz consigo,

valorizando-os e ao mesmo tempo proporcionando acesso a novos repertórios culturais que ampliem a visão de mundo, oferecendo os elementos necessários para o rompimento das estruturas coloniais. Isso pode ocorrer através de diversas estratégias, dentre as quais destacaremos no tópico seguinte a experiência praticada na Escola Sesc de Ensino Médio por meio da fruição artístico-cultural.

2.1 O PROGRAMA DE FRUIÇÃO ARTÍSTICO-CULTURAL DA ESEM

A Escola Sesc de Ensino Médio possui 480 estudantes oriundos dos quatro cantos do Brasil, um país com dimensões continentais e diferenças profundas. Além disso, também é composta por uma centena de funcionários, entre professores e equipes administrativas, todos compreendidos como educadores, pois suas funções são determinantes direta ou indiretamente para a formação dos jovens. Para que se constitua uma verdadeira comunidade de aprendizagem, um dos pressupostos é o reconhecimento desses indivíduos como sujeitos culturais, isto é, pessoas que trazem consigo hábitos, crenças, costumes, rituais, repertórios e outras diversas práticas adquiridas ao longo da vida.

Esse entendimento é central para a elaboração de um projeto pedagógico-cultural que valorize as diversidades, opondo-se a uma iniciativa de imposição cultural baseada no que Bourdieu (1982) denominou como o arbitrário cultural dominante. Reconhecendo, neste sentido, que cada estudante e cada educador trazem consigo um repertório social e cultural, o programa de fruição da ESEM visa a questionar o projeto cultural criado no Brasil nas primeiras décadas do século XX, baseado numa proposta de integração nacional que teve como premissa a unidade identitária, sobrepujando a diversidade brasileira em prol de elementos restritos à região sudeste, limitando a identidade do país ao samba, à capoeira e à feijoada. Para desmistificar esses estereótipos, busca-se compor uma programação que inclua o território brasileiro em sua riqueza de expressões, como por exemplo: o Carimbó, do Pará; os Cocos, de Pernambuco, Alagoas, Ceará e Paraíba; o Cururu e o Siriri, do Mato Grosso; o Jongo, da região Sudeste; o Congo, do Espírito Santo; o Pequi, de Goiás; o Tucupi, do Amazonas; o Samba Chula, do Recôncavo Baiano; as cirandas e o Maracatu, de Pernambuco; o Fandango, do Paraná; a Milonga, do Rio Grande do Sul; e tantas outras

tradições que se manifestam nas danças, na música, na culinária e nas crenças, como os reisados, os Bois, as festas do Divino, as Cavalhadas, a Catira, os Vissungos etc.

Somam-se à estas, produções artístico-culturais da cena contemporânea nacional, com espaço para algumas articulações internacionais, sobretudo, latino-americanas, dialogando permanentemente com temas sociais urgentes, como a diversidade de gêneros, a valorização das questões étnico-raciais, os direitos humanos, a tolerância religiosa, entre tantos outros.

Importante destacar que o fomento à fruição não se configura como uma prática de dirigismo cultural, pois o educador se encontra na mesma posição de espectador que o educando, questionando-se e ampliando seus próprios repertórios. Esse é o sentido de "acompanheirar-se" (FREIRE, 1985) aos educandos, isto é, estar com os estudantes e não acima deles, constituindo uma verdadeira comunidade de aprendizagem.

Também vale ressaltar que a fruição artístico-cultural não é didática, assim como não tem a pretensão de encontrar a verdade, definir o certo e o errado, mas permitir a abertura de canais sensíveis, éticos e estéticos para o que se desconhece, o que ainda não se percebe ou o que se ignora. Como definiram Cristina Carvalho e Monique Gewerc, "não é a obra de arte que transforma ou ensina: é a interpretação criativa que produz visão de mundo e crescimento pessoal bem como o conhecimento da realidade." (CARVALHO; GEWERC, 2019, p. 429).

No filme *Minha obra-prima*, produção argentina dirigida por Gastón Duprat, essa relação com a obra de arte é apresentada durante uma visita mediada em um museu:

> Não se perguntem o que significa. A arte não é só uma mera representação da realidade. A arte pode criar sua própria realidade. Não pensem naquilo que não entendem. Não há nada a ser entendido. A ideia é aceitar a experiência que a obra propõe para os nossos sentidos. E, para fazer isso, não é necessário ser um especialista ou professor. (MINHA OBRA PRIMA, 2018)

Nessa mesma perspectiva, Ana Mae Barbosa nos ajuda a compreender como a recepção estética, por meio de uma leitura crítica, é importante para a formação da autonomia e do pensamento crítico:

> Não se trata mais de perguntar o que o artista quis dizer em uma obra, mas o que a obra nos diz, aqui e agora, em nosso contexto, e o que disse a outros leitores em outros contextos históricos. Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens veiculadas pela mídia, vendendo produtos, ideias,

> conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Uma leitura crítica das imagens é muito importante como instrumento de legítima defesa ideológica. (BARBOSA, 2007, p. 68).

Na Escola Sesc de Ensino Médio a fruição artístico-cultural faz parte do programa de educação não formal. Anualmente, são realizados no *campus* da ESEM dezenas de atividades e espetáculos que incluem manifestações e linguagens artísticas diversificadas, tais como: teatro, circo, dança, música, artes visuais, audiovisual, moda, performance, entre outras. Para isso, são contratados artistas e grupos profissionais, a partir de critérios específicos de intencionalidade, para compor uma programação anual que coloque em prática os conceitos expostos ao longo deste artigo. Isso ocorre por meio de projetos temáticos, cuja curadoria é capitaneada pela equipe de produtores culturais do Polo Educacional Sesc, com permanente diálogo e participação de professores e professoras, além dos estudantes, frequentemente convidados a realizar as mediações das atividades. Alguns exemplos são: *Traços – Arte, cultura e negritudes*, projeto que busca dar centralidade aos debates sobre o enfrentamento ao racismo, assim como às ações afirmativas e de valorização das identidades negras no contexto da arte, cultura e educação; *Sonora Brasil*, que tem como objetivo difundir a diversidade da música brasileira a partir de recortes temáticos que abordam aspectos de seu desenvolvimento, com especial atenção à música de concerto e à música de tradição; *Literópolis*, festival dedicado à literatura e suas interseções com as demais linguagens, promovendo encontros com autores, lançamentos de livros, exibição de filmes, leituras, saraus, apresentações teatrais, shows e exposições; e *Mostra Nacional de Música*, que reúne dez grupos oriundos das cinco regiões brasileiras para uma semana de intercâmbios, apresentações, oficinas e seminários.

A participação dos estudantes é espontânea e todas as atividades programáticas são gratuitas e abertas ao público em geral. Além disso, são realizadas parcerias com escolas públicas da Zona Oeste do Rio de Janeiro, priorizando as que estão localizadas no entorno da Escola Sesc de Ensino Médio, sendo disponibilizado transporte para o deslocamento dos estudantes. Desta forma, amplia-se o impacto das ações culturais para uma dimensão territorial, contribuindo para o desenvolvimento desse hábito cultural e para a formação de plateia na região, além de oportunizar a formação continuada de educadores das escolas parceiras e seus estudantes. O encontro dos estudantes da ESEM

com alunos das escolas públicas, além da presença do público espontâneo, proporciona uma experiência rica e ampliada de recepção estética.

Como prática integrante de toda fruição cultural, após os espetáculos ocorre um bate-papo com os artistas, momento rico de troca entre os espectadores. Trata-se de um espaço amplamente democrático, pautado no diálogo e atravessado pela sensibilidade estética, no qual engajamento e pensamento crítico se fazem presentes. Podemos traçar um paralelo com a educação formal promovida em sala de aula a partir do enfoque dado por bell hooks sobre a importância da participação coletiva para o engajamento dos estudantes:

> A pedagogia engajada enfatiza a participação mútua, porque é o movimento de ideias, trocadas entre todas as pessoas, que constrói um relacionamento de trabalho relevante entre todas e todos na sala de aula.
> (...) A pedagogia engajada pressupõe que todo estudante tem uma contribuição valiosa para o processo de aprendizagem. (...) Em uma sala de aula engajada, estudantes aprendem o valor de falar e de dialogar, e também a falar quando têm uma contribuição significativa a fazer. Compreender que todo estudante tem uma contribuição valiosa a oferecer para a comunidade de aprendizagem significa que honramos todas as capacidades. (HOOKS, 2020, p. 49-50)

A não obrigatoriedade de presença dos estudantes nas atividades de fruição, assim como a intencionalidade da programação, bem como sua sistematicidade, ratificam o conceito de educação não formal desenvolvido no âmbito da cultura. Dessa forma, são necessárias estratégias para fomentar o hábito da fruição entre os estudantes, o que pressupõe a implementação de pesquisas para conhecimento dos públicos, assim como, acompanhamento sistemático.

Tendo como referência o ano de 2019, foram realizadas 88 atividades de fruição artístico-culturais, sendo: 23 espetáculos de teatro, 6 de dança e 6 de circo, 10 exibições de audiovisual, 25 apresentações musicais e 18 debates literários. A média de público foi de 180 pessoas por atividade, sendo de 91 estudantes da ESEM. Essa presença se distribuiu ao longo das três séries do ensino médio, com maior recorrência entre estudantes de primeiro ano, correspondendo a 39,8%. Alunos de segunda e terceira séries corresponderam, respectivamente, a 30,2% e 30% dos estudantes presentes nas atividades de fruição realizadas em 2019. Comparando com dados de anos anteriores, há uma tendência, mesmo que pequena, de maior participação dos estudantes de 1º série,

compreendida por ser um período no qual os compromissos acadêmicos possibilitam maior disponibilidade para atividades extracurriculares.

Ao ingressar na Escola Sesc de Ensino Médio, os estudantes respondem a um formulário simples sobre seus hábitos de frequência a atividades culturais. A turma que ingressou no ano de 2019, composta por 165 jovens, apresentava o seguinte perfil: 39,1% nunca havia ido ao teatro; 56,3% frequentavam teatros menos de uma vez por mês; enquanto 4,6% afirmaram ir ao menos uma vez por mês ao teatro. Após o primeiro ano na ESEM, os percentuais da turma passaram aos seguintes: 39,6% frequentaram espetáculos de teatro mais de uma vez por mês; 12,2% tiveram frequência de uma vez por mês; e 48,2% foram menos de uma vez por mês. Todos os estudantes da série fruíram, no mínimo, 3 atividades culturais em 2019.

Em 2017, a JLeiva, consultoria especializada em cultura, esporte e terceiro setor, realizou um amplo estudo sobre os hábitos culturais da população jovem e adulta de doze capitas brasileiras. Os resultados são apresentados na publicação "Cultura nas capitais: como 33 milhões de brasileiros consomem diversão e arte" (2018). A pesquisa estabeleceu as seguintes categorias referentes ao número de atividades culturais diferentes acessadas no período de um ano: muito alta (9 a 12 atividades); alta (6 a 8 atividades); média (3 a 5 atividades); e baixa (0 a 2 atividades). Os percentuais obtidos na pesquisa nacional mostram que 12% acessaram média considerada muito alta, 24% alta, 33% média e 32% baixa.

Em 2019, os estudantes de 1ª série da ESEM apresentaram os seguintes percentuais: 80% muito alta (132 estudantes), 16% alta (26 estudantes), 4% média (7 estudantes) e 0% baixa (0 estudante). Se considerarmos os estudantes das três séries nesse mesmo ano, totalizando 479 alunos, os percentuais apresentam leve queda, mas mantêm-se bastante acima da média nacional: 63% muito alta (302 estudantes), 20% alta (96 estudantes), 14% média (67 estudantes) e 3% baixa (14 estudantes).

A pesquisa realizada na Escola Sesc de Ensino Médio também tem por intuito mapear individualmente a presença dos estudantes nas atividades de fruição. Em 2019, foram coletados dados em 53 atividades, no qual o aluno com mais frequência esteve presente em 35 atividades. Ao longo de três anos, correspondente ao período de 2017 a

2019, foram mapeadas as presenças dos estudantes em 193 atividades, com alunos chegando a mais de 80 atividades fruídas.

Esse acompanhamento não tem como pretensão promover análises comparativas entre os estudantes com maior e menor frequência, tampouco estabelecer um quantitativo padrão de atividades de fruição artístico-culturais. Dessa forma, as pesquisas partem do entendimento que cada ser humano é único, dotado de subjetividades e que, portanto, mais do que improdutivo, seria um erro conceitual criar parâmetros comparativos a partir de dados quantitativos. Nas palavras de William Rodriguez, professor do Instituto Popular de Cultura de Cali:

> Nas escolas normais e nas faculdades de educação nos disseram que um objetivo é aquele que é mensurável, quantificável e observável. Então, começamos a buscar a regra que nos permita medir os objetivos. E a isso chamaram qualificações. Seja um A, uma carinha feliz ou uma triste. Mas a lógica sempre será a mesma: comparar. Comparar o sujeito, suas aprendizagens. Frente a uma escala padrão que mede o quê? Se cada sujeito é único, singular e irrepetível. (A EDUCAÇÃO PROIBIDA, 2012)

Pelo viés das pesquisas quantitativas pretendemos verificar se há uma tendência à formação do hábito cultural entre os estudantes da ESEM, mensurando a adesão espontânea dos alunos à proposta de educação não formal no contexto da fruição artístico-cultural.

Portanto, a partir da compreensão dos conceitos de educação e cultura, assim como das interlocuções possíveis no âmbito de uma proposta pedagógico-cultural, busca-se promover uma educação libertadora, que valorize as diversidades, que seja promotora do pensamento crítico a partir da ampliação dos repertórios artístico-culturais dos estudantes em diálogo permanente com suas realidades, contribuindo para que os jovens criticamente se percebam “como estão sendo no mundo com que e em que se acham.” (FREIRE, 1987, p. 46).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Projeto Pedagógico-Cultural da Escola Sesc de Ensino Médio o conceito de cultura é entendido a partir de suas dimensões antropológica e sociológica, isto é, composto por um conjunto de códigos inerentes à condição humana e, ao mesmo tempo, visto como campo simbólico de produção de sentido, sua relação com as artes e os

direitos culturais. Desta forma, a cultura está inserida naturalmente em todo processo educacional, ao mesmo tempo em que se constitui como um campo de conhecimentos específicos, originando uma importante área de educação não formal.

A partir disso, buscamos neste artigo refletir sobre as interlocuções entre educação e cultura, destacando a ampliação de repertórios artístico-culturais por meio da fruição, sendo uma dentre tantas outras iniciativas promovidas no âmbito do Projeto Pedagógico-Cultural da Escola Sesc de Ensino Médio. Entendemos que a experiência da ESEM parte das inúmeras especificidades da instituição e, portanto, não temos como pretensão indicar um modelo de interlocução entre educação e cultura.

Por escolha, não apresentamos neste artigo a estrutura física existente no Polo Educacional Sesc para realização das atividades artístico-culturais. Mesmo entendendo a relevância de existirem espaços especializados para a produção cultural, nosso enfoque está no embasamento teórico que ratifica a importância da ampliação de repertórios por meio da fruição, e isso pode ocorrer em experiências diversas, tanto em teatros, museus e centros culturais que oferecem atividades mediadas e acessíveis aos diversos públicos, quanto em espaços urbanos e até mesmo nas dependências de qualquer escola que ofereça as condições básicas de infraestrutura aos seus estudantes.

Portanto, quando não instrumentalizadas, educação e cultura formam o amálgama necessário para uma prática libertadora, capaz de fomentar o pensamento crítico e o engajamento dos jovens, preparando-os para o presente ao indicar-lhes “o saber da história como possibilidade e não como determinação.” (FREIRE, 1996, p. 39).

BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, Ana Mae. Em defesa da arte educação. *Revista Observatório Itaú Cultural* - N. 24 (jun./dez. 2018). – São Paulo: Itaú Cultural, 2007, págs. 66-75.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: mar. 2021.

BOTELHO, Isaura. *Dimensões da cultura:* políticas culturais e seus desafios. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CARVALHO, Cristina; GEWERC, Monique. A formação cultural do professor como direito e necessidade. *Revista COCAR*. Belém, V.13. N.25, p. 421 a 436 – Jan./Abr. 2019.

COUTO, Mia. *O Último Voo do Flamingo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Rio de Janeiro: UNIC, 2009 [1948]. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: mar. 2021.

A EDUCAÇÃO proibida. Direção: German Doin. Argentina: 2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OTerSwwxR9Y. Acesso em: mar. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Resgate – Encontro com Paulo Freire. Palestra proferida na Faculdade de Educação na Unicamp, 1985. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5yRyAXPXHmA. Acesso em: mar. 2021.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. *Ensinando pensamento crítico:* sabedoria e prática. São Paulo: Elefante, 2020.

LEIVA, João e MEIRELLES, Ricardo (Org.). *Cultura nas capitais*: como 33 milhões de brasileiros consomem diversão e arte. 1ª ed. Rio de Janeiro: 17Street Produção Editorial, 2018.

MINHA obra-prima. Direção: Gastón Duprat. Argentina-Espanha: A Contracorriente Films, 2018. 1 DVD (104 min.)

TRILLA, Jaume et al. (org.). *Educação formal e não formal:* pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008.