

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS EM EDUCAÇÃO

KATE MONICA COSTA

**POLÍTICAS DE CULTURA PARA A EDUCAÇÃO: Limites e possibilidades de
realização do Programa “Mais Cultura na Escola” no município de Uberlândia no
período 2011-2015**

**Uberlândia
2016**

KATE MONICA COSTA

**POLÍTICAS DE CULTURA PARA A EDUCAÇÃO: Limites e possibilidades de
realização do Programa “Mais Cultura na Escola” no município de Uberlândia no
período 2011-2015**

Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade
de Educação da Universidade Federal de
Uberlândia como parte dos requisitos para a
obtenção do título de Mestre em Educação

Linha de pesquisa: Estado, Política e Gestão da
Educação

Orientadora: Karina Klinke

Uberlândia

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C837p
2016

Costa, Kate Monica, 1976-

Políticas de cultura para a educação : limites e possibilidades de realização do Programa “Mais Cultura na Escola” no município de Uberlândia no período 2011-2015 / Kate Monica Costa. - 2016.

262 f. : il.

Orientadora: Karina Klinke.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

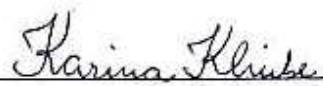
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.528>
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Políticas públicas - Teses. 3. Cultura - Teses.
4. Programa Mais Cultura na Escola (Uberlândia, MG) - Teses. I. Klinke, Karina. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Glória Aparecida – CRB-6/2047

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Karina Klinke
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profa. Dra. Selma Martines Peres
Universidade Federal de Goiás - UFG



Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Este trabalho é dedicado a todas as mulheres que levantam cedo, arregaçam as mangas e seguem em frente nas batalhas do dia a dia. Mulheres trabalhadoras, mães, donas de casa que encontraram “seu jeitinho” de não sucumbirem frente a tantos desafios e padecimentos, que são empregados, na maioria das vezes, por um mundo que para ceder a tantos privilégios patriarcais exige muito da mulher. Em especial a minha mãe que com uma sabedoria ímpar de vida sempre orientou suas filhas a luta e a não se renderem as prerrogativas deste mundo tão masculino.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais que mesmo com o “pouco estudo” que possuíam sempre souberam e valorizaram a pAoderoso recurso de luta que é o conhecimento, e sempre fizeram o possível e o impossível para suas filhas conquistarem alicerces duradouros para vida.

As minhas filhas Brenda e Jade que amo muito e que se tornaram o principal motivo das minhas lutas.

Ao meu marido Herson que a cada dia que passa demonstra ser acima de tudo um companheiro.

As minhas irmãs, Kelly e Karina, que me acompanham desde sempre, fazem parte das minhas memórias mais caras e com quem sempre poderei contar.

Aos meus sobrinhos queridos que a titia ama.

A minha orientadora Karina Klinkle que me ajudou muito neste momento difícil que é o mestrado e ao me apresentar a Bourdieu me mostrou também que para as perguntas que a vida faz, as respostas podem estar no caminho do meio sem precisar gladiar para afirmar primazias subjetivas ou objetivas.

Ao meu cachorrinho Flick que com sua pouca ambição me ensina no dia a dia o amor incondicional e o valor da paciência. Aos meus outros cachorros que também amo muito.

A todas as pessoas e amigos que passaram ou permanecem em minha vida e contribuíram com as suas histórias e sabedorias de vida para eu me tornar uma pessoa um pouco melhor.

Agradeço também aos artistas e grandes colaboradores da cultura brasileira que tive o prazer de conhecer e aprender mais: minhas professoras de circo e meus companheiros de palhaçadas do grupo Anjos da Alegria do qual tive o prazer de participar. Em especial meu amigo Marcelo Briotto que trabalhou comigo como palhaço e na escola, de uma forma interdisciplinar, unindo o circo e o teatro.

RESUMO

Esta pesquisa é resultado de um estudo desenvolvido no âmbito do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação, da Universidade Federal de Uberlândia. Possui como objeto de análise as políticas de fomento cultural do Programa Federal Mais Cultura nas Escolas, instituído em 2014. Tem como objetivo problematizar a dinâmica desta política cultural que chega às escolas no intuito de potencializar a Educação de Tempo Integral. Procura responder as seguintes perguntas: Quais são os limites e as possibilidades de realização do Programa Mais Educação e, mais especificamente, do Programa Mais Cultura na Escola, promovidos pelo governo federal e implantados na rede pública municipal de ensino de Uberlândia, no período de 2011 a 2015? As ações desenvolvidas carregam em seu bojo possibilidades de transformação rumo a uma política emancipatória, ou se limitam a conservar as propostas neoliberais de seu tempo? Nesta perspectiva descreveremos e analisaremos a implantação destas políticas nas 10 escolas municipais de Uberlândia-MG contempladas com o programa no período de 2014-2015 e as estratégias empreendidas pelos sujeitos culturais elencados para o desenvolvimento das ações, assim como o cenário neoliberal de produção capitalista e as motivações que integram seus múltiplos atores. É uma pesquisa documental cuja revisão bibliográfica analisa os aspectos teóricos e políticos que influenciaram as políticas públicas nacionais e considera o objeto como parte constituinte de uma construção social e situado em um contexto histórico. A interpretação dos documentos é fundamentada nos conceitos de *campo*, *capital* e *habitus* de Pierre Bourdieu. Como resultado, verificou-se que o Programa Mais Cultura nas Escolas trouxe Iniciativas Culturais para as escolas de educação básica capazes de reengendar espaços sociais e estabelecer tomadas de posições dentro do campo. Por outro lado, sem delegar as decisões sobre o fazer cultural para a comunidade do entorno periférico onde as escolas estão situadas, a população local continua afastada das decisões e sem trazer para dentro desses espaços o que a sua cultura popular possui de mais válido, o reconhecimento de seu *habitus* no campo para possíveis transformações do *status quo*. Concluímos que o Programa Federal Mais Cultura nas Escolas, no município de Uberlândia-MG, limita-se à difusão e circulação de produtos culturais, sem se preocupar com a emancipação crítica proposta pelos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas para as comunidades populares. A relevância deste trabalho é sua contribuição para a avaliação da implantação de políticas públicas voltadas para a cultura e a arte nas escolas.

Palavras-Chave: Educação. Cultura. Políticas públicas. Mais Cultura nas Escolas.

Uberlândia

ABSTRACT

CULTURE POLICIES FOR EDUCATION: Limits and possibilities of the program “More Culture at School”

This research is the result of a study conducted under the master's degree program of Graduate Education in the line of research State Policy and Management Education, Federal University of Uberlandia. It has as object of analysis cultural development policies of the Federal Program More Culture in Schools, established in 2014. It aims to discuss the dynamics of this cultural policy that reaches out to schools in order to enhance the Full-Time Education. It seeks to answer the following questions: What are the limits and possibilities for realization of the More Education Program and, more specifically, the More Culture Program at the School, promoted by the federal government and implemented at Public of Uberlandia education in the 2011 period 2015? The actions carry within itself possibilities of transformation towards an emancipatory policy, or merely to preserve the neoliberal proposals of your time? In this perspective we will describe and analyze the implementation of these policies in 10 public schools in Uberlandia-MG included with the program in the 2014-2015 period and the strategies undertaken by cultural subjects listed for the development of actions, as well as the neoliberal stage of capitalist production and the motivations that integrate its multiple actors. It is a documental research whose literature review examines the theoretical and political aspects influencing national public policies and considers the object as a constituent part of a social construction and situated in a historical context. The interpretation of the documents is based on the concepts of *area, capital and habitus* of Pierre Bourdieu. As a result, it was found that the Program More Culture in Schools brought Cultural Initiatives for basic education schools to organize social spaces and establish taken positions within the area. On the other hand, without delegating decisions on the cultural make to the peripheral communities where schools are located, the local population is still remote from the decisions and without bringing into these spaces what popular culture has more valid, recognition of their *habitus* in the area to possible changes in the *status quo*. We conclude that the Federal Program More Culture in Schools in the city of Uberlandia, Minas Gerais, is limited to the dissemination and circulation of cultural goods, without worrying about the critical emancipation proposed by the Political Pedagogical Project of Schools for popular communities. The relevance of this work is its contribution to the evaluation of the implementation of public policies for culture and art in schools.

Keyword: Education. Culture. Public policy. More Culture in Schools. Uberlandia.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Página inicial do programa Mais Cultura na Escola	104
Figura 2 – Aula de teatro na E.M. Professor Ladário Teixeira	149
Figura 3 – Apresentação da Trupe de Truões na E.M. Professor Ladário Teixeira	150
Figura 4 – Apresentação da Trupe de Truões na E.M. Professor Ladário Teixeira ...	150
Figura 5 – Apresentação da Escola Professora Orlanda Neves Strack	152
Figura 6 – Trabalho artístico da Escola Professor Jacy de Assis	165
Figura 7 – Encontro das Escolas do Polo Sul no evento Trança-Trança Cultural	169
Figura 8 – Apresentação do Mais Cultura na Escola Municipal Eurico Silva	169
Figura 9 – A referência ao Mais Cultura nas escolas	171
Figura 10 - Inscrições para o III Festival “Olho da Rua”- Maria Mulambo	172
Figura 11 - Programação para o III Festival “Olho da Rua”- Maria Mulambo	172
Figura 12 - III Festival “Olho da Rua”- Maria Mulambo, na Escola Municipal Profª Olga Del’ Fávero	173
Figura 13 - III Festival “Olho da Rua”- Maria Mulambo, na Escola Municipal Profª Olga Del’ Fávero	173
Figura 14 - III Festival “Olho da Rua”- Maria Mulambo, na Escola Municipal Profª Olga Del’ Fávero	174
Figura 15 - III Festival “Olho da Rua”- Maria Mulambo, na Escola Municipal Profª Olga Del’ Fávero	174
Figura 16 - III Festival “Olho da Rua”- Maria Mulambo	177
Figura 17 - Aulas de capoeira na Escola Dr. Joel Cupertino Rodrigues	181
Figura 18 - Material produzido para a orientação aos professores	185
Figura 19 – Banner para divulgação	186
Figura 20 - “Viola de Nós” selecionada para o projeto Mais Cultura	191
Figura 21 - Desenvolvimento de projeto “Raiz do Sertão” na escola	192
Figura 22 - Narrativa da Imaginação em desenvolvimento de atividades com alunos.	197
Figura 23 - Narrativa da Imaginação em desenvolvimento de atividades com alunos.	198
Figura 24 - Capa do livro produzido pelo projeto Mais Cultura nas Escolas	199
Figura 25 - Apresentação do espetáculo de circo proposto pela iniciativa cultural	205
Figura 26 - Aulas de circo propostas pela iniciativa cultural no projeto Mais Cultura na Escola	206

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – População atendida pelo “Projeto Circo na Escola”	116
Quadro 2 – Escolas de Uberlândia - MG contempladas com o “Programa Mais Cultura nas Escolas”.	136
Quadro 3 – Lista de contatos das Iniciativas parceiras contempladas com o “Programa Mais Cultura nas Escolas”	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNRC- Centro Nacional de Referência Cultural

DIP- Departamento de Imprensa e Propaganda

IEE-Índice de Efeito Escola

IFES- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

MEC- Ministério da Educação

MinC- Ministério da Cultura

MPL- Movimento do Passe Livre

PMU- Prefeitura Municipal de Uberlândia

PNC-Plano Nacional de Cultura

PNE- Plano Nacional de Educação

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PSDB-Partido da Social Democracia Brasileira

PT- Partido dos Trabalhadores

SEB- Secretaria de Educação Básica

SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SME- Secretaria Municipal de Educação

SNC- Sistema Nacional de Cultura

SPHAN- Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

TPE- Todos pela Educação

UDI- Uberlândia

UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1	23
BRASIL: O CENÁRIO POLÍTICO E EDUCACIONAL ATUAL	23
1.1 Movimentos populares, Cultura e Educação	43
CAPÍTULO 2	50
POLÍTICAS CULTURAIS.....	50
2.1 Políticas neoliberais: o início institucional.....	61
CAPÍTULO 3	75
O VIÉS ANTROPOLÓGICO NAS ATUAIS POLÍTICAS DE CULTURA NO CAMPO EDUCACIONAL	75
3.1 O atual ambiente cultural e político	75
3.2 Reconceituação de Cultura.....	80
3.3 A Teoria Interpretativa da Cultura em Geertz e Bourdieu	85
3.4 Políticas culturais na educação brasileira.....	90
3.4.1 PDE: ações propostas para a realização do PNE e do Programa Mais Educação	92
3.4.2 O Programa Mais Cultura nas Escolas	98
CAPÍTULO 4	107
A PROPOSTA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E MAIS CULTURA NAS ESCOLAS DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA-MG ..	107
4.1 Ações culturais no contexto educacional de Uberlândia/MG no século XXI..	109
4.2 A implantação do programa Mais Cultura nas Escolas de Uberlândia	123
4.3 As propostas da Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral e do Manual de Desenvolvimento das Atividades Artísticas do Programa Mais Cultura.....	140
CAPÍTULO 5	146
PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS DE UBERLÂNDIA: OS NOVOS SUJEITOS CULTURAIS ENTRAM EM CENA	146
5.1 Escola Municipal Professor Ladário Teixeira.....	147
5.2 Escola Municipal Professora Orlando Neves Strack.....	151
5.3 Escola Municipal Eurico Silva.....	158
5.4 Escola Municipal Professor Jacy de Assis	163
5.5 Escola Municipal Professora Olga Del' Favero.....	168
5.6 Escola Municipal Dr. Joel Cupertino Rodrigues.....	179

5.7 Escola Municipal Hilda Leão Carneiro	183
5.8 Escola Municipal Sebastião Rangel	190
5.9 Escola Municipal Professor Domingos Pimentel Ulhôa	195
5.10 Escola Municipal Freitas de Azevedo	202
CONSIDERAÇÕES FINAIS	209
REFERÊNCIAS	214
ANEXOS	230

INTRODUÇÃO

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa acadêmica em nível de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia, iniciada em 2014, vinculada à linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação.

O tema da pesquisa está relacionado ao contexto histórico, estrutural e conjuntural das políticas públicas, com foco no estudo da relação existente entre a educação e a cultura no âmbito da educação básica e seus desdobramentos no município de Uberlândia-MG no período de 2011 a 2015.

Enquanto política de Estado, o estudo da relação educação e cultura e suas implicações na realidade social se faz necessário diante da necessidade de compreender os limites e possibilidades de sua realização, influências e perspectivas geradas em um espaço social onde, sabidamente, coexistem interesses e necessidades antagônicas, os quais terminam, direta ou indiretamente interferindo e influenciando nos resultados de tais políticas nessa mesma realidade.

Formada no ano de 1999 na Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia (FAEFI/UFU), em 2004, ingressei¹ por concurso público na rede municipal de ensino de Uberlândia, para exercer o cargo de professora do ensino fundamental.

Nesse contexto, em 2005 comecei a trabalhar no campo da arte-educação por meio da promoção de atividades circenses e teatrais no âmbito escolar, a partir da formulação coletiva de projetos culturais implementados fora dos horários de aula, os denominados “extraturnos”.

Estes projetos foram concebidos como parte da política municipal de educação que, na época, começava a debater e implementar ações socieducativas e culturais visando a construção de uma escola de “tempo integral” no âmbito de um programa denominado pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (SME/UDI) como “Atenção Integral à Criança e ao Adolescente”.

Estando a referida política ancorada na campanha do governo federal intitulada “Todos pela Educação”, tive oportunidade de conceber e colocar em prática um projeto extraturno destinado a oito escolas da rede pública municipal de ensino (RPME/UDI),

¹ As informações de caráter pessoal da autora serão apresentadas em primeira pessoa do singular.

dentro do qual foram ofertadas para as crianças do ensino fundamental entre 8 e 14 anos de idade, atividades tais como teatro, música, circo, dança e esporte².

Do ponto de vista político-pedagógico, meu interesse em participar deste tipo de ações programáticas, a promoção das modalidades artísticas e esportivas nesse contexto, foi motivado, dentre outros aspectos, por considerar que as mesmas não eram devidamente valorizadas e, inclusive, contempladas no currículo formal das escolas da RPME/UDL.

Na época, como parte de uma equipe de diferentes profissionais da educação, passamos a defender a ideia de que a arte contribui na formação dos sujeitos para a afirmação da sua personalidade³; possibilitar a educação para a diversidade cultural que se apresenta em questões múltiplas como gênero, orientação sexual, etnias, dentre outras; viabilizar movimentos sociais de denúncia de injustiças, desigualdades e discriminações, e reivindicar igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. Ou seja, o direito a cultura, ao lazer, ao conhecimento do corpo discente e da comunidade.

Para implementar o projeto socioeducativo nas escolas da rede de ensino, a equipe da qual eu fazia parte, organizava, planejava e desenvolvia uma metodologia de trabalho coletivo, que procurava envolver alunos, professores, pais e comunidade.

Depois de iniciado o projeto no ano de 2005, o mesmo foi implementado até o ano letivo de 2010, contando com uma média de 200 alunos participantes por escola, assim como também com o envolvimento progressivo de movimentos e organizações da sociedade civil, também comprometidas com o desenvolvimento de ações culturais nos bairros do entorno das escolas atendidas pela nossa equipe, tal como a Organização Não Governamental “Periferarte”, que nasceu na comunidade do Bairro Canaã, situado na periferia do município de Uberlândia, inspirada, justamente, nas ações desenvolvidas nas nossas atividades escolares extraturno.

² A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), embora não faça referência literal à Educação de tempo integral, permite que seja deduzido o direito a ela por meio dos artigos 6º e 205º. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de nº 9.394/96 nos seus artigos 34º e 87º, prevê a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral (BRASIL, 1996). O Plano Nacional de Educação (PNE) promulgado no ano de 2014, avança para além da LDB quando apresenta a Educação de Tempo Integral como objetivo do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. O PNE apresenta como meta a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias, além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando a instituição de conselhos escolares (BRASIL, 2001).

³ A arte promove uma transposição do círculo familiar mais restrito das pessoas, integrando espaços públicos e aumentando com isso, a rede de sociabilidade. A ampliação de horizontes culturais não significa romper com seus valores de raiz, o universo de origem familiar e muito menos determinar se a vida artística os livrará da “criminalidade”, mas contribui significativamente para integrar laços sociais capazes de fortalecer o espírito comunitário. Sobre isso ver Bonesso e Silva (2013).

Entretanto, no ano letivo de 2010, fomos informados pela SME/UDI que todos nossos projetos em andamento seriam suspensos, devido ao fato de que estaria implementando o programa do governo Federal denominado “Mais Educação”.

Independentemente da forma com que a referida Secretaria de Educação atuou para extinguir de forma unilateral praticamente todos os projetos desenvolvidos no período extraturno, e da indignação provocada pela adoção de tal medida, vale citar aqui, em caráter introdutório, que o Denominado Programa “Mais Educação” foi gestado pelo “Pacto Nacional Todos pela Educação” e em pouco tempo contou com os representantes da União. Em 2007 foi subsidiado pelos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, dos Esportes e da Cultura pela portaria Normativa Interministerial de nº 17/2007. O programa esteve até a suspensão do governo da presidente Dilma Rousseff (abril/2016) sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) em parceria com a secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e com as secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

O objetivo desse programa foi produzir um conjunto de medidas específicas com vistas à melhoria da qualidade da educação básica nos municípios atendidos, tomando como base o “Índice de Efeito Escola” (IEE), enquanto indicador de impacto que considera informações socioeconômicas e que apresentam baixos índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A partir da inserção da RPME/UDI no Programa Mais Educação, doze (12) escolas foram selecionadas para participar do mesmo, por serem consideradas unidades em situação de risco, vulnerabilidade social e precária assistência aos alunos, áreas com defasagem série/idade e com índices de evasão e/ou repetência dos estudantes e áreas que possuem alunos com liderança positiva, capazes de incentivar outros (UBERLÂNDIA, 2010).

O governo local parou de investir recursos próprios nos projetos socioeducativos que tinham sido implementados no período extraturno desde 2005, motivo pelo qual foram suspensas praticamente todas as ações em andamento, incluindo aquelas que nós vínhamos desenvolvendo.

Sem pretensão de aprofundamento neste momento, vale ressaltar que depois de retornar à sala de aula, foi possível perceber claramente como as ações resultantes do programa Mais Educação no período extraturno perderam qualidade em termos pedagógicos e inclusive em termos de apoio institucional.

As atividades do Programa Mais Educação que estavam sendo desenvolvidas sob a coordenação de um professor indicado pela escola, em muitos casos, perderam a continuidade do trabalho feito pela antiga equipe do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente e com os objetivos socioeducativos da proposta anterior. Os sujeitos indicados pela escola como Professor coordenador, na maioria das escolas foram pessoas de confiança da administração escolar sem ligação com projetos culturais. Os monitores contratados pelo programa nem sempre eram vinculados as comunidades, recebiam em média duzentos e setenta reais por mês e para conseguirem um melhor rendimento davam oficinas em outras escolas que acontecia o projeto, revezando os dias, e fazendo dos projetos uma profissão. A relação comunidade, projeto político pedagógico e oficineiro, assim esvaziava-se.

Posteriormente, em 2014, no contexto desse mesmo Programa a SME/UDI aderiu oficialmente ao Programa “Mais Cultura nas Escolas”. Este programa foi resultado de uma ação interministerial entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura.

O objetivo do programa Mais Cultura nas Escolas é assegurar a realização de atividades culturais de forma a potencializar as ações do Programa Mais Educação e Ensino Médio Inovador. A intersetorialidade entre os Ministérios da Educação (MEC) e o Ministério da Cultura (MinC) em tese, é para promover o encontro de ações entre os projetos pedagógicos das escolas públicas e as realizações culturais e artísticas que estão em andamento na comunidade local. (BRASIL, 2014). Porém, a palavra “comunidade local” se estende além dos entornos da comunidade, e é desta expressão que pode desencadear alguns enganos ideológicos que buscamos entender a natureza das ações culturais empreendidas nas escolas.

Depois de identificar, dentre outros aspectos, que a escolha dos profissionais coordenadores do Programa respondeu, basicamente, a critérios políticos e não técnico-pedagógicos, diante da experiência socioeducativa alcançada como resultado da nossa própria experiência profissional na RPME/UDI com educação e cultura, surgiu a vontade de compreender melhor qual seria a natureza e as implicações políticas da implementação deste tipo de programas culturais no meio educacional, por meio da seguinte pergunta problematizadora: Quais são os limites e as possibilidades de realização do Programa Mais Educação e, mais especificamente, do Programa Mais Cultura na Escola, promovidos pelo governo federal e implantados na rede pública municipal de ensino de Uberlândia, no período de 2011 a 2015? As ações desenvolvidas carregam em seu bojo

possibilidades de transformação rumo a uma política emancipatória, ou se limitam a conservar as propostas neoliberais de seu tempo?

Nesse sentido, o objetivo geral da presente dissertação é compreender os limites e as possibilidades de realização do Programa “Mais Educação” e mais especificamente do Programa “Mais Cultura na Escola”, promovidos pelo governo federal e implementados na rede pública municipal de ensino de Uberlândia no período 2011-2015.

Para atingir esse objetivo, elencamos os seguintes objetivos específicos.

- 1. Compreender o contexto histórico brasileiro vivido, quando foram formuladas as políticas públicas culturais, especificamente as que dizem respeito ao Programa Mais Cultura nas Escolas.**
- 2. Descrever e analisar as implicações sociais da política nacional de cultura no Brasil, que subsidiaram as ações governamentais, dentro das quais foram criados os Programas Mais Educação e Mais cultura até o início da década de 2010.**
- 3. Descrever e analisar como a antropologia contribuiu para uma nova visão de cultura nas últimas décadas, visto que o conceito de antropologia, cunhado por Cliford Geertz (2014) passou a orientar a construção de documentos que tratam da educação no Brasil.**
- 4. Descrever e analisar o processo de adesão e implementação do Programa “Mais Educação” e “Mais Cultura nas Escolas”, implementados pelo Ministérios da Educação e Cultura no contexto da Rede Pública Municipal Ensino de Uberlândia, MG., no período 2011-2015.**
- 5. Responder à questão central sobre os limites e as possibilidades de realização dos Programas Mais Educação e Mais Cultura da RPME/UDI a partir da visão de documentos selecionados para a análise.**

A presente pesquisa se justifica, à medida que procura contribuir com o debate e a reflexão crítica da cultura e educação dentro do contexto neoliberal do período, e sua relação com as probabilidades de emancipação da população, principalmente aquela diretamente afetada pelas políticas públicas e historicamente afetada pela sua situação de vulnerabilidade social.

Ocorre que no contexto neoliberal a implementação de tais políticas encontra-se ideologicamente influenciada pelo papel assumido pelo Estado diante de interesses hegemonicamente defendidos pelo capital e sua relação com a formação dos sujeitos.

A intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio. Uma vez mais, o livre mercado é apontado pelos neoliberais como o grande equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade (HÖFLING, 2001, p.31).

Desta forma, o estudo das políticas públicas voltadas para as escolas públicas significa, dentre outros aspectos, analisar “uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado, mas não pensada somente por seus organismos”. (HÖFLING,2001, p.31).

Considerando que tais políticas se situam “no interior de um tipo particular de Estado” e são formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social” (HÖFLING,2001, p.31), e de **que estas são “ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico”** (HÖFLING, 2001, p.31), torna-se fundamental o seu estudo no âmbito da Linha De Políticas e Gestão da Educação, com a perspectiva de contribuir com a compreensão dos mecanismos e dos reflexos sociais da sua implementação na realidade brasileira.

Percorso teórico-metodológico

Para tornar possível a concretização e a materialização da pesquisa pressupomos que a sua execução implicaria em um diálogo crítico com os fatos e que nos levaria à concepção de ideias capazes de dialogar e mediar com a realidade. Partindo do pressuposto que a relação e a troca entre os sujeitos são as condições para a produção de conhecimento, buscamos com esta pesquisa a capacidade de “aprender a apreender”, e como tal, “faz parte de todo o processo educativo e emancipatório”. (DEMO, 1995, p.128)

Foram utilizados para tanto autores que possuem uma relevância nas pesquisas do campo social, em particular na política educacional. Assim, considera-se importante para o trabalho aliar a análise à abordagem inspirada na obra de Pierre Bourdieu que, de acordo com as considerações de Wacquant (2007), vê o Estado, dentre outros aspectos, como o

detentor da capacidade de traçar relevantes demarcações sociais e faz isso impondo categorias e classificações.

O momento social e político que vivemos demonstra intolerância aos movimentos populares e se dirige na contramão dos valores de inclusão social que as minorias buscam. O preconceito e a intolerância, às vezes veladas às vezes explícitas, são difundidos pelos meios de comunicação de massa e em redes sociais. Há casos de violência registrados em todo País contra indígenas, quilombolas, negros, pobres, homossexuais, mulheres. A intolerância é insuflada por discursos de políticos conservadores contrários aos direitos dos povos.

Neste momento difícil do cenário brasileiro, no qual os meios de comunicação estão sintonizados com os mercados financeiros e o Congresso tenta nos desarmar ao alimentar conceitos de crises e reagindo contra o povo e suas lutas sociais, a cultura poderia contribuir, se entendida de uma forma contra hegemônica.

Quando na sociedade o que está em debate são valores culturais, eles devem ser entendidos conforme as representações, como valores que levam a certos comportamentos culturais. Consumir e viver a cultura é, além de tudo, um fazer político. Pensar e compreender cultura na forma de “levar cultura” a jovens que estão na criminalidade é excluir as diferentes adversidades do País, é fazer com que os sujeitos não deliberem sobre as regras da inclusão e que se elimine as possibilidades de um sujeito pensante, crítico, emancipado e empoderado. Quando se “leva a cultura” a um determinado espaço não trabalhamos com uma proposta coesa compartilhada entre a comunidade e os integrantes de projetos, mas a mesma é determinada.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a política federal “Mais Cultura nas Escolas” no município de Uberlândia a partir da hipótese de que a Educação e a Cultura desenvolvem processos de formação política inseridas em um contexto neoliberal, como está evidenciado nas pesquisas aqui retomadas. Sendo assim, a questão central que buscamos elucidar aqui pode ser assim enunciada para atingir os objetivos específicos: Quais os limites e as possibilidades da proposta educacional e cultural compartilhada entre os integrantes dos Programa de governo Mais Educação/Mais Cultura e a comunidade escolar, e o que os direciona rumo a uma mudança política emancipatória ou conservadora?

A pesquisa busca contribuir, dentro de seus limites, com a discussão sobre a cultura e a educação no contexto neoliberal⁴ em que vive o Brasil e as probabilidades de emancipação política do cidadão, como o próprio governo mesmo propõe em seus Programas. Fazemos, como explicita Eloisa Höfling (2001, p.31), uma avaliação das políticas públicas – entendidas como o “Estado em ação” (Gobert, Muller, 1987) – implantadas nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Analisamos, pontualmente, os Programas que partem da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) e para ela os propõe como um todo, “configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período”.

Analizar políticas educacionais voltadas para as escolas públicas é analisar “uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado, mas não pensada somente por seus organismos” (HÖFLING, 2001, p.31) Tais políticas se situam “no interior de um tipo particular de Estado” e “são formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social” (Ibidem). Portanto, para analisa-las enquanto tal, buscamos entender a constituição do Estado brasileiro durante os governos supracitados e conhecer as relações na formação social hora constituídas.

Avaliar políticas educacionais voltadas para as escolas públicas é, segundo Höfling (2001, p.31), analisar “uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado, mas não pensada somente por seus organismos”. Tais políticas se situam, deste modo, “no interior de um tipo particular de Estado” e “são formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social” (Ibidem). Portanto, para analisa-las enquanto tal, buscamos entender a constituição do Estado brasileiro durante os governos supracitados e conhecer as relações na formação social hora constituídas.

Nesta perspectiva, o Programa Mais Cultura na Escola e aqueles aos quais se vincula diretamente são parte de uma política pública de recorte social, visto que se referem “a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição

⁴ Eloisa Höfling (2001, p.31) assim explica as políticas (públicas) sociais para os neoliberais: “A intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio. Uma vez mais, o livre mercado é apontado pelos neoliberais como o grande equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade”.

das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico". (HÖFLING, 2001, p.31) Advém dessa definição o questionamento que embasa a problemática voltada aos Programas e que direciona uma dos objetivos específicos deste trabalho: Quais as relações de interesses na determinação das ações do Estado?

Bourdieu (1989) esclarece que os sujeitos sociais mantêm condutas que estão relacionadas com o ambiente e o grupo em que eles vivem e, ao mesmo tempo, buscam o que possuem de único e pessoal, amparados por representações simbólicas. Concebemos, com os pressupostos de Bourdieu, que matrizes teóricas e antagônicas estão presentes na sociologia como a fenomenológica, a estruturalista e o materialismo dialético, que buscam através do debate a primazia de uma ou de outra, na maneira de ver filosoficamente a sociedade. Segundo ele, para Weber as questões sociológicas partem da compreensão do ator social, interessa para ele compreender o sentido e o valor das ações do sujeito, preterindo o viver em sociedade. Durkheim, por sua vez, reifica a sociedade e mostra a primazia da sociedade sobre as individualidades e subjetividades do sujeito social. Para ele, os sistemas simbólicos são estruturas estruturantes, que estabelecem a percepção que os indivíduos possuem da sociedade. A prioridade de Marx, por sua vez, é considerar os sistemas simbólicos como ferramentas de dominação ideológica, por isso são estratégias usadas para legitimar o poder de certas classes sociais. O marxismo recorre a mecanismos dialéticos como forma de modificar a realidade material que o sujeito vive.

A partir dos anos sessenta e setenta e dos diversos embates entre a filosofia e a ciências sociais, o sujeito social é posto no centro das abordagens, inaugurando um novo sentido para a Sociologia moderna. É o caso de Pierre Bourdieu, um pensador contemporâneo que não se encaixa em correntes do pensamento sociológico moderno, de acordo com Ortiz (1983). O pensamento teórico de Bourdieu está ligado à sua prática de pesquisa sociológica. Em seu pensamento sociológico são respeitados o conhecimento praxiológico, a noção de *habitus*, o conceito de *campo* e de *capital*, que são as três formas de conhecer o mundo social. Sob um olhar crítico há de ser considerado o valor e a originalidade da obra de Bourdieu e também e os seus limites.

Segundo Renato Ortiz (1983), o conhecimento praxiológico e a sua problemática enquanto método epistemológico estão relacionados com a busca das formas de conhecimento subjetivista (perspectiva fenomenológica) e objetivista. Não situar o conhecimento em um destes polos é fazer uma mediação entre o agente social e a sociedade, é pretender "articular dialeticamente o ator social e a estrutura social". (Ortiz, 1983, p.8) Sua proposta é, pois, a construção de uma abordagem sociológica que

ultrapasse as formas isoladas do subjetivismo e do objetivismo do conhecimento, evitando se deixar levar por uma sociologia reducionista. Nogueira & Nogueira (2004), tradutores de parte da obra de Bourdieu, advertem sobre as formas de conhecimento subjetivo e objetivo na perspectiva do sociólogo francês.

O conhecimento subjetivo ou fenomenológico, na perspectiva dos tradutores, capta a experiência primeira do mundo social, a consciência prática e imediata dos sujeitos, suas percepções, intenções e ações como um membro de determinada sociedade. Ao considerar somente a experiência subjetiva em um campo de investigação, Bourdieu adverte sobre o risco de ela ser analisada de uma maneira independente das estruturas objetivas que também a compõe. Assim, o subjetivismo isolado contribuiria com “uma concepção ilusória do mundo social que confere aos sujeitos excessiva autonomia e consciência na condução de suas ações e interações”. (Nogueira & Nogueira, 2004, p.22)

A crítica de Bourdieu às correntes fenomenológicas percorrem toda sua obra. Por outro lado, para ele o conhecimento objetivista se restringe meramente à execução das normas ou das estruturas, assim a ação se torna uma execução mecânica determinista. Dessa forma, Pierre Bourdieu enfatiza que “o objetivismo constrói uma teoria da prática, mas somente enquanto subproduto negativo, posto que o estruturalismo considera os sistemas de representações somente como uma “estrutura estruturada” e não como “estrutura estruturante”. (ORTIZ, 1983, p.11) O agente social, nesse caso, apenas obedece às regras daquilo que está objetivamente previsto, ou seja, às normas da estruturação. Bourdieu, em sua praxiologia, não renuncia o conhecimento objetivo, mas procura demonstrar as suas limitações e superá-las, de modo a encontrar a mediação entre o agente social e a sociedade, o sujeito e a História.

A mediação encontrada está, pois, na construção do conceito de *habitus*, que completa o conceito praxiológico de conhecer o mundo. O que seria necessário compreender então, no dizer de Bourdieu (1989), é a relação entre as medidas subjetivas e objetivas, ou seja, entender as intenções destas mediadas e a lógica do *campo* em que foram construídas, o que é distintivo de uma classe, o *habitus*, e que se manifestará de maneira universal e formal. Contudo, Bourdieu & Wacquant (1978:2013, p.105) explicam a constituição de classes sociais de modo diferenciado de outros sociólogos que os antecederam. Para eles o conceito “deve superar a oposição entre teorias objetivistas [...] e teorias subjetivistas”.

Neste sentido, Bourdieu & Wacquant (1978:2013, p.109) explicam que a condição de classe é mais uma representação “de cada agente de sua posição e as estratégias de

apresentação de si, [...] uma encenação de sua própria posição". Determina-se assim, direta e indiretamente, uma classificação coletiva "a partir do que a estatística social apreende por meio de diferentes indicadores materiais da posição nas relações de produção, ou [...] das capacidades de apropriação material dos instrumentos de produção material ou cultural (capital econômico) e das capacidades de apropriação simbólica desses instrumentos (capital cultural)".

Bourdieu (2011) reconstrói, desse modo, a noção de *habitus* que vinha da escolástica e que ressaltava os aprendizados passados e a disposição de agir sempre na direção deste aprendizado. Dá, portanto, um novo significado para entender o embate entre conhecimento objetivo e subjetivo, pois o *habitus* é a interiorização dos sujeitos de valores, normas e princípios sociais que garantem que ele adapte suas ações à realidade vivida e objetiva da sociedade. As obras de Bourdieu expressam com eloquência o quanto temos a tendência de reproduzir determinados comportamentos sem saber o que estamos reproduzindo. São comportamentos que são interiorizados irrefletidamente, inconscientemente.

Aprendemos com Bourdieu (1983) que os mecanismos de reprodução das estruturas políticas, econômicas, de valores e modelos de pensamentos da sociedade, perpetuam-se dentro de nós. Esta matriz de sociedade é, portanto, interiorizada em nós e reproduzida em atos inconscientes. A incorporação das estruturas sociais e de certos posicionamentos são as consequências do que o autor chama de *habitus* e estão relacionadas com o interior do próprio sujeito. O *habitus* seria constituído, então, por um sistema de inclinações gerais, que seriam ajustadas pelo sujeito de acordo com situações específicas e em conformidade com uma espécie de matriz de percepção e apreciação que ele apreendeu, considerado tudo o que foi vivenciado. Não corresponde a um conjunto inflexível de normas de comportamento, transcendente em relação ao indivíduo, e nem a um produto de ações conscientes, individuais e intencionais. Esta estruturação interna, a interiorização das estruturas sociais, as percepções e apreciações, assinalam então a ligação do sujeito com determinada classe social. Suas vivencias se aproximam e se consolidarão, por isso, no *habitus* que esteja em perfeita conformidade com a posição social ocupada por ele.

Nogueira & Nogueira (2014) explicam que, para perpetuar as relações de dominação basta que o sujeito aja em conformidade com o que lhe foi ensinado em sua socialização. As aprendizagens dele, o conjunto específico de disposições o orientarão em determinada direção, que estará de acordo com a posição social ocupada. Para esses

autores, o conceito de *habitus* é o elemento central da proposta de Bourdieu, que objetiva a superação do subjetivismo e do objetivismo:

O autor pretende se distanciar do subjetivismo e do objetivismo por meio de uma teoria da prática centrada no conceito de *habitus*. Os indivíduos não seriam seres autônomos e autoconscientes, nem seres mecanicamente determinados pelas forças objetivas. Eles agiriam orientados por uma estrutura incorporada, um *habitus*, que refletiria as características da realidade social na qual eles foram anteriormente socializados. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2014, p.29)

Há então, nos pressupostos de Bourdieu, uma crítica à teoria proposta por Durkheim, Weber e Marx:

A possibilidade da ação se exercer se encontra, assim, objetivamente estruturada sem que disto decorra uma obediência a regras (Durkheim), ou uma previsão consciente das metas a serem atingidas (Weber). Quando Bourdieu retoma a afirmação de Marx, “eu não tenho vocação efetiva dos estudos se não tenho dinheiro para realiza-la”, ele propõe uma teoria da prática na qual as ações sociais são concretamente realizadas pelos indivíduos, mas as chances de efetivá-las se encontram objetivamente estruturadas no interior da sociedade global. Neste sentido, Bourdieu pode afirmar que as “aspirações sonhadas” dos movimentos milenaristas não corresponderiam a nenhuma estrutura objetiva, o que as leva necessariamente a se transformarem em “demandas sem efeito”, uma vez que não podem realmente se efetivar. (ORTIZ, 1983, págs. 15 e 16)

Ortiz (1983) ressalta que o *habitus* é, na prática, uma estrutura estruturada que está predisposta a funcionar como estrutura estruturante. Um sistema de classificação que é anterior à ação, ou seja, as representações sociais que o indivíduo interioriza faz com que o *habitus* presida a escolha. Os sistemas de classificação são gerados pelas condições sociais dos atores. Havendo uma forma desigual de repartição dos bens materiais e simbólicos, também haverá uma relação de dominação que se perpetuara. O *habitus* se mostra como social e individual, e pode fazer referência a um grupo, a uma classe ou a um único indivíduo. “A análise de Bourdieu tende, assim, a enfatizar a importância de se estudar o modo de estruturação do *habitus* através das instituições de socialização dos agentes.” (Ortiz, 1983, p.18).

Bourdieu (1989) procura estabelecer deste modo uma teoria da prática, na qual notoriamente se vê uma crítica ao objetivismo e ao conhecimento fenomenológico. A teoria da prática desenvolvida entende que as ações do sujeito devem ser respeitadas ao

analisarmos as relações objetivas que conduzem a estruturação da sociedade. O sujeito social pode, assim, viver situações únicas, mas elas estarão engendradas em uma estrutura que se adequará ao seu *habitus*, e que por sua vez será produzida e reproduzida de acordo com as condições sociais do ator social.

As produções simbólicas, por sua vez, distinguem-se conforme a produção e a apropriação feita pelo indivíduo, assim sendo, os sistemas simbólicos se formam a partir destas produções e podem ser “apropriados pelo conjunto do grupo ou, pelo contrário, produzidos por um corpo de especialistas e, mais precisamente, por um campo de produção e de circulação relativamente autônomo.” (BOURDIEU, 1989, p.12)

A síntese desenvolvida por Bourdieu sobre as produções simbólicas, como a moral, a arte, a religião, a ciência, a língua, etc., se posiciona entre as perspectivas ideológicas que nutrem a ilusão de que tais produções são autossuficientes e autogeradas e entre perspectivas que reduzem as produções simbólicas a ferramentas de dominação política e manipulação. “As produções simbólicas participam da reprodução das estruturas de dominação social, porém, fazem-no de uma forma indireta e, à primeira vista, irreconhecíveis.” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2014, p.31) Esse espaço de vivências do indivíduo, de produções e reproduções, nos quais são consideradas as necessidades do ator social e a objetividade da sociedade, é denominado *campo*. O conceito de campo conclui a três formas de conhecer o mundo sociologicamente de Bourdieu e os adaptam entre si.

O conceito de *campo* proposto por Pierre Bourdieu se torna bem engenhoso para entender as relações sociais em um determinado contexto. Compreender os campos é entender que eles são espaços de relações sociais ocupados por sujeitos que concorrem entre si, disputando objetos de interesses específicos como se fossem troféus. O capital⁵ específico é produzido no próprio campo por estes agentes sociais que, *a priori*, ocupam posições fixas. Os sujeitos jogam, então, um jogo social e para que o campo subsista é necessário que “haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do

⁵ “Ampliando a concepção marxista, Bourdieu entende por esse termo não apenas o acúmulo de bens e riquezas econômicas, mas todo recurso ou poder que se manifesta em uma atividade social. Assim, além do capital econômico (renda, salários, imóveis), é decisivo para o sociólogo a compreensão de capital cultural (saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos), capital social (relações sociais que podem ser convertidas em recursos de dominação). Em resumo, refere-se a um capital simbólico (aquel que chamamos prestígio ou honra e que permite identificar os agentes no espaço social). Ou seja, desigualdades sociais não decorriam somente de desigualdades econômicas, mas também dos entraves causados, por exemplo, pelo déficit de capital cultural no acesso a bens simbólicos.” (Eduardo Socha, Pequeno glossário da teoria de Bourdieu, Revista Cult, ed.128)

jogo e dos objetos. Amplia, assim, a concepção marxista, pois Bourdieu entende por esse termo não apenas o acúmulo de bens e riquezas econômicas, mas todo recurso ou poder que se manifesta em uma atividade social. Assim, além do *capital econômico* (renda, salários, imóveis), é decisivo para o sociólogo a compreensão de *capital cultural* (saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos), e do *capital social* (relações sociais que podem ser convertidas em recursos de dominação). Em resumo, refere-se a um *capital simbólico* (aquilo que chamamos prestígio ou honra e que permite identificar os agentes no espaço social). Ou seja, “desigualdades sociais não decorrerem somente de desigualdades econômicas, mas também dos entraves causados, por exemplo, pelo déficit de capital cultural no acesso a bens simbólicos, disputas, etc.” (BOURDIEU, 1983, p.90) O problema entre a ação subjetiva e a objetividade da sociedade é resolvido, portanto, no momento em que o sujeito social, ao agir dentro de um campo socialmente predeterminado, realiza tarefas que ele realmente consegue concretizar.

Bourdieu (1983) explica em sua obra que o objeto de disputa ou *capital específico* é peculiar a cada campo e os sujeitos pertencentes a um campo não pertencem a outro, respeitam as regras e as condições de funcionamento do seu campo, acolhem e consagram um certo tipo de *habitus* e disputam o controle da produção e o direito de validarem ou não o produto específico do campo. Para entender o valor do capital específico e o comportamento de um sujeito é fundamental, portanto, entender o comportamento do campo ao qual ele pertence. O campo é uma arena em divergência, porém os adversários convergem em muitos assuntos. Concordam em relação as regras, em respeito ao jogo e aos capitais específicos. Os jogadores preservam a existência do jogo ao passarem muitas vezes de adversários a aliados. Não haverá jogo sem o crédito que se dá a ele, sem a vontade de estar ali, sem as intenções própria do jogo, sem as pretensões dos sujeitos.

Para Bourdieu (2013), os sujeitos que participam de um jogo de um determinado campo têm certos interesses em comum e, por essa razão, todos os agentes, inclusive os que ocupam uma posição de dominados, contribuem com ele. Há uma certa cumplicidade, uma submissão a certos fins a certos interesses, que estão implícitas e transcendem a todos os antagonismos. Há um acordo sobre o que merece ser disputado e a luta implica neste contrato entre os antagonistas. A subordinação a estes acordos raramente é feita de uma maneira imperativa. A submissão a uma mesma intenção, ou seja, a tudo aquilo que é próprio do jogo, aos objetos de disputa, aos desígnios tacitamente aceitos, faz com que se instaure uma concordância e que haja identificações, bastando isso para que os agentes

se reconheçam, assumam o jogo, se responsabilizem por ele e contribuam na reprodução do jogo e na crença do valor do que está sendo disputado.

Segundo Bourdieu (1983a), o jogo é colocado em um altar, sendo inquestionável e incontestáveis as suas regras, pois é sobre estas crenças que se sustenta o jogo inteiro. As revoluções que acontecem no campo são parciais, não colocando em cheque o funcionamento do próprio jogo. O que coloca o jogo em proteção é a ameaça de autodestruição de dominantes e dominados, pois uma revolução completa destruiria o jogo e a todos. Há sempre muito investimento pessoal nas disputas, em tempo, dinheiro, esforços, etc., e por isso o fim dele significaria o fim de todos. Mesmo para destruir um campo se paga um preço alto. Também não é nada fácil fazer conversões para outros campos, pelo mesmo quesito, ou seja, depois que se investiu tempo, dinheiro e alcançou um patamar mais elevado, mudar de jogo é temerário e se paga uma taxa de conversão altíssima para transformar o capital cultural de um campo em capital cultural de outro campo.

Bourdieu (1983a) explica também que as relações existentes em um determinado campo é que determinam as estratégias que os sujeitos usam para transformar ou conservar a sociedade global. No campo se mostram, portanto, as relações de poder existentes e a distribuição desigual de força entre os seus sujeitos. Nesta estrutura, que não é fixa, mas que se altera com a interferência dos sujeitos no meio, há sempre indivíduos com maior quantidade de força social (*quantum*), denominado por Bourdieu de “capital social”. Esta quantidade de capital social fará que este agente específico esteja em uma posição de dominação.

Todo jogador no *campo* deve, portanto, conhecer o passado do jogo e a história que está presente em cada momento no ato de jogar. Reconhecer o valor deste jogo é uma exigência feita aos novatos. Bourdieu (1983a) explica que os recém-chegados ao campo possuem menos capital cultural no mesmo e estão em uma posição inferior no jogo, por isso são os que mais tendem a subverter a ordem, são os que cometem as heresias ou heterodoxias. Mas a inserção de um agente recém-chegado no espaço social pode sim ser sinônimo de *contestação* e *subversão* das estruturas hierárquicas que vigoram no campo, como podem também, ao contrário, adotar a estratégia de aceitação da composição hierárquica, sentindo-se em uma posição indigna dos padrões de excelência e por isso muitas vezes se esforçam para se aproximar e se igualar aos modelos por eles visto como referência.

Bourdieu (1983a) explica, então, como os que dominam o capital específico do jogo são propensos a táticas de conservação para que nada no campo seja mudado, fazem isso ao produzir instituições e mecanismos que garantam seus regulamentos de dominação. Conhecido como processo de *legitimação dos bens simbólicos*, haverá em cada campo os lançamentos oficiais das instituições para canonizar ou refutar as produções, de modo a estabelecer os que subirão na hierarquia. As estratégias para tanto serão adotadas de acordo com as condições objetivas de cada agente.

São as propriedades peculiares de um campo em particular, como foi dito antes, que fazem com que sujeitos específicos, pertencentes àquele campo, consigam entender as regras e justificar o que os levou a jogar aquele jogo. Mas há também leis gerais dos campos, mecanismos universais que só se especificam em correlação com variantes secundárias. A investigação científica tem a possibilidade de notar que os campos, à primeira vista tão diferentes, possuem leis de funcionamento que não variam, estabelecendo uma teoria geral e leis de interpretação para todos os campos, “superando assim a antinomia mortal entre a monografia ideográfica e a teoria formal e vazia”. (BOURDIEU, 1983, p. 89) Em cada campo se encontrará, portanto, uma luta, que é uma lei de funcionamento geral, mas haverá também variáveis próprias que farão que determinado espaço de relações sociais assumam formas diferenciadas de conflitos, fazendo com que dominados, dominantes e pretendentes ao domínio assumam as formas relativamente autônomas de lutas do seu campo.

Buscamos, portanto, embasar esta pesquisa nessas proposições de Pierre Bourdieu, de modo que os Programa Governamentais nos auxiliarão na averiguação da atuação do campo político na esfera educacional, a fim de conhecermos qual (ou quais) o(s) capital(ais) que dominam o jogo político. Questionamos, por isso, a existência ou não de táticas de conservação para que o campo seja conservado ou transformado e como as instituições e seus mecanismos garantem ou alteram seus regulamentos de dominação. Procuramos saber, assim, quais as condições objetivas de cada agente e quais as estratégias adotadas para canonizar ou refutar as produções culturais, estabelecendo os sujeitos que subirão ou não na hierarquia.

Procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa

As fontes de pesquisa eleitas para a análise aqui proposta variam entre os capítulos, por isso os procedimentos metodológicos serão especificados no início de cada um deles. De modo geral, é feito o cotejamento da legislação brasileira sobre educação

com textos que tratam dos programas de governo, publicações científicas sobre a temática organizadas por meio de uma revisão bibliográfica, artigos de revistas que se opõem ao *status quo* na sociedade contemporânea, documentos e relatórios das ações desenvolvidas em escolas municipais de Uberlândia/MG, relatos de experiências sobre cultura nessas escolas que antecederam e procederam à implantação do Programa Mais Cultura na Escola e disponibilizados nas páginas eletrônicas das mesmas. Não somente os textos são analisados, mas as imagens publicadas sobre as práticas escolares ajudam a conhecer as ações desenvolvidas no período neste município.

Para Callejo Gallego (2002) toda situação de observação de fenômenos é uma situação social, assim sendo, o método a ser escolhido para coletar dados da pesquisa está relacionado com o tipo de informação. A relação se dá porque ao examinar as situações sociais, nota-se uma similaridade entre elas, conhecidas e reconhecidas pelos observadores. A prática de investigação é reconhecida porque se identifica com um conjunto de normas e de valores dos elementos de um mesmo grupo. De acordo com Stake (1983) o pesquisador qualitativo segue um caminho “naturalista”, “interpretativo” ou “intuitivo” para aproximar da compreensão de um fenômeno social específico e por meio da análise do contexto, da seleção de casos, de entrevistas e registros de dados se dará o conhecimento dos fenômenos que se propôs a estudar e conhecer.

Martinelli (1999) corrobora com este pensamento ao expressar que a natureza da pesquisa qualitativa se ancora em determinados fenômenos que se dão em circunstâncias e contextos específicos, sendo primordial para uma interpretação ir além do espaço em que se encontram e dirigir o olhar também sobre todo o contingente de relacionamentos, sobre as ações e inter-relações dos indivíduos:

A pesquisa qualitativa se insere no marco de referência da dialética, direcionando-se fundamentalmente, pelos objetivos buscados. O desenho da pesquisa qualitativa é que deve nos dar uma visibilidade muito clara do objeto, objetivo e metodologia, de onde partimos e onde queremos chegar (MARTINELLI, 1999, p. 115)

A técnica de coleta de dados utilizada para obter as informações sobre o fenômeno pesquisado é, portanto, a pesquisa documental, acompanhada de uma revisão bibliográfica sobre o tema.

No que se refere ao processo investigativo, a pesquisa bibliográfica abrangeu consultas e estudos em livros, teses, dissertações, artigos e documentos disponíveis em

meios eletrônicos que estavam relacionados à pertinência da temática, além de consultas às obras específicas das políticas que são objeto de estudo desta pesquisa.

Para a pesquisa documental foram realizados fichamentos de documentos oficiais – leis, decretos, resoluções, pareceres, relatórios, estudos governamentais pertinentes ao Programa Mais Educação/Mais Cultura – e analisados. Também foi investigado o conjunto de documentos das atividades elaboradas pelos profissionais da educação do município de Uberlândia para a realização das ações nas dez escolas que foi implementado o referido programa. Consideramos aqui, portanto, que a

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas Ciências Sociais, na investigação histórica, afim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências; além das fontes primárias, os documentos propriamente ditos, utilizam-se as fontes chamadas secundárias, como dados estatísticos, elaborados por Institutos especializados e considerados confiáveis para a realização da pesquisa. (PÁDUA, 1997, p.62)

Como elucida Oliveira (2007) a revisão bibliográfica contribuiu com as fontes científicas como livros, periódicos, artigos científicos e outros, para que não necessitássemos recorrer à realidade empírica. Por outro lado, a pesquisa documental forneceu informações de documentos que não receberam o tratamento analítico, as fontes primárias da documentação do Programa Mais Cultura na Escolas (BRASIL,2014). Mais especificamente as que serão atendidas no âmbito municipal em Uberlândia-MG e que dizem respeito às 10 escolas analisadas: “E. M. Professor Ladário Teixeira, E.M. Hilda Leão Carneiro, E.M. Freitas Azevedo, E.M. Prof.^a Olga Del Favero, E.M. Prof. Domingos Pimentel Ulhoa, E.M. Prof. Jacy de Assis, E.M. Prof.^a Orlanda Neves Strack, E. M. Dr. Joel Cupertino Rodrigues, E.M. Sebastião Rangel e E.M. Prof. Eurico Silva.

A importância destas fontes primárias se dá ao considerarmos que os dados são originais e possuem uma ligação direta com os acontecimentos analisados, sem, no entanto, deixar de considerar que “na pesquisa documental, o trabalho do(a) pesquisador(a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico”. (OLIVEIRA, 2007, p.70) .

Importante ressaltar que a importância destas fontes primárias se dá ao considerarmos que os dados são originais e possuem uma ligação direta com os acontecimentos a serem analisados, sem, no entanto, deixar de considerar que “na

pesquisa documental, o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p.70).

A coleta dos documentos ocorreu, portanto, direcionada à demanda do material que incluía o Programa Mais Cultura na Escolas, especificamente os que diziam respeito à cidade de Uberlândia/MG no âmbito da Prefeitura Municipal e da Secretaria Municipal de Educação. Os documentos selecionados para a análise foram, como classifica Cellard (2008), os documentos públicos, denominados também como arquivos públicos, os quais inclui os arquivos governamentais federais, regionais, escolares ou municipais. Também contou com os documentos públicos não arquivados, que incluem dentre outros, jornais, revistas, periódicos e todo tipo de documento distribuído, como anúncios, circulares, materiais de publicidade, etc, como também material disponível em meio eletrônico. O processo aconteceu de acordo com os períodos investigados sobre a implantação do Programa, que ocorreu em duas etapas, sendo a primeira no ano de 2014 e a segunda no ano de 2015 na segunda etapa do projeto. Há, todavia, algumas informações complementares de determinadas escolas que em 2016 trazem os resultados das ações desenvolvidas nos anos anteriores.

A organização dos documentos para a análise seguiu critérios das ciências sociais, seguidas as orientações das premissas de averiguação documental de Cellard (2008). Buscamos parâmetros como:

- a) A localização dos textos considerados pertinentes, tanto quanto a sua credibilidade e sua representatividade. A aceitação do documento tal como ele se mostra, com suas imparcialidades ou parcialidades e incompletudes. E o olhar crítico para o que se pretende analisar;
- b) No que se refere ao contexto, verificamos a avaliação do contexto histórico no qual foi produzido o documento, os juízos em que o autor se apoia, para quem o documento se destina. Assim como o cenário social, político, econômico e cultural o qual propiciou a elaboração do documento específico;
- c) No que se refere ao autor, certificamos da identidade dos (as) autores (as), os interesses e motivos que os (as) levaram a redigir o texto, bem como conhecer sobre o local em que eles (as) trabalham, se é uma instituição, um grupo social ou se é autônomo. Assim como saber a quem o texto se dirige;
- d) No que se refere a autenticidade e confiabilidade do texto, verificamos a procedência do documento e nos certificamos da essência da mensagem

transmitida. Assim como entender como estas informações chegaram aos(as) autores(as) do texto, se foi por intermédio de outra pessoa, se ele(a) foi testemunha direta do caso, o tempo que se passou entre o fato e a escrita, se ele(a) utilizou falas de outras pessoas, se ele(a) estava autorizado(a) a fazer observações e, principalmente julgamentos;

- e) No que se refere a natureza do texto, observamos se o documento escrito era de natureza teológica, médica, jurídica, etc. visto que são estilos diferenciados que influenciam a liberdade do (a) autor (a) com a escrita do texto. A estrutura da redação pode variar conforme o contexto que ele é redigido.

No que diz respeito aos procedimentos de organização e análise, procuramos investigar os discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa de forma interpretativa e crítica, o que depreende que:

Conhecer o mundo significa compreender e interpretar os processos que determinam a forma de existência dos objetos ou fenômenos num determinado contexto histórico, sabendo que em outro eles são diferentes, não se ocupando, portanto, das discussões metafísicas sobre a essência do mundo em si mesmo (MUÑOZ PALAFOX, 2013, p. 18).

Por intermédio da compreensão do fenômeno social, histórico, político e educacional foram reconstruídas e interpretadas as intenções dos atores sociais que forneceram informações por meio da linguagem escrita e iconográfica. Sendo assim, a investigação foi desenvolvida a partir dos discursos dos sujeitos, contidos em material público: relatórios, páginas eletrônicas, redes sociais, livros publicados, etc.

Vale ressaltar que no campo das ciências sociais o pesquisador é considerado também como sujeito da pesquisa, pois suas indagações fazem parte de um universo de questões que sustentam o compromisso que possui com o que acredita. Enquanto o objeto se coloca como um elemento, muitas vezes inerte no decorrer do processo e muitas vezes percebido como é representado, o investigador é compreendido de forma proativa, pois em sua análise está a sua visão de mundo e a maneira que interpreta certas representações.

Organização do trabalho

O trabalho é apresentado em cinco capítulos.

O primeiro capítulo tem por objetivo entender o momento político atual brasileiro, o qual se intitula democrático e progressista, porém ainda atende a uma parcela pequena da sociedade, podendo ser considerado como plutocrático e conservador. Consideramos, neste viés, o papel dos movimentos populares para o desenvolvimento da cultura e da educação como formas de resistência às imposições imperialistas. Busca responder nossas primeiras indagações: como os movimentos populares se orientaram durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, influenciados pelo poder econômico, apesar de suas propostas de atender aos direitos sociais? Quais as relações de interesses na determinação das ações do Estado? Para tanto, apresentamos uma revisão bibliográfica que contempla o ponto de vista de estudiosos dos temas educação e cultura, a partir de publicações recentes em periódicos considerados como contra hegemônicos.

O segundo capítulo tem por objetivo entender o conceito de cultura na vertente antropológica, a qual é usada para estabelecer as atuais políticas culturais, com enfoque à teoria interpretativa da cultura. Questiona, portanto, aspectos da política cultural brasileira do século XXI e os enfrentamentos ocorridos na dualidade entre a democracia e a hegemonia. Para tanto, coteja acontecimentos culturais e políticos com estudiosos dos temas educação e cultura a fim de responder às perguntas: neste momento difícil do cenário brasileiro, quando os meios de comunicação estão sintonizados com os mercados financeiros e o Congresso Nacional tenta desarmar a população alimentando conceitos de crises e reagindo contra o povo e suas lutas sociais, como a cultura pode contribuir?

No terceiro capítulo procuramos explicitar as atuais políticas culturais institucionalizadas no Brasil e entender o conceito de cultura tanto no âmbito popular quanto na proposta neoliberal. Questionamos se os conceitos de “gestão democrática” e “participação social”, cunhados nas instituições educacionais, têm na arte e na cultura uma expressão consistente ou se reafirmam uma pendência crescente pela inclusão da sociedade civil nas decisões que são tomadas pelos administradores públicos. Procuramos responder à seguinte pergunta: a cultura institucionalizada está sendo entendida de uma forma contra hegemônica ou conservadora do monopólio capitalista? Em busca da resposta, cotejamos estudiosos da educação e da cultura com medidas tomadas no Brasil para a inclusão da cultura na agenda educacional.

No quarto capítulo apresentamos a proposta dos Programas Mais Educação e Mais Cultura nas Escolas no sistema municipal de ensino de Uberlândia/MG, no período de 2011 a 2015. Para tanto, consideramos o processo de implantação desses Programas a

partir das ações culturais desenvolvidas no contexto educacional de Uberlândia/MG desde 2005. Nesse contexto ponderamos nossa experiência como educadora nesse sistema de ensino em ações culturais e artísticas que antecedem à implantação dos referidos Programas e em contraposição aos mesmos. Procuramos responder a primeira principal pergunta desta pesquisa: Quais são os limites e as possibilidades de realização do Programa Mais Educação e, mais especificamente, do Programa Mais Cultura na Escola, promovidos pelo governo federal e implantados na rede pública municipal de ensino de Uberlândia, no período de 2011 a 2015?

No quinto capítulo buscamos interpretar o Programa Mais Cultura na Escola desenvolvido em dez escolas do município de Uberlândia a fim de compreender se o objeto pesquisado, atribuído à competência das políticas educacionais, induz as ações escolares de cultura a desenvolver um espaço coletivo que envolve relações sociais que priorizem por todos os integrantes do processo. Neste contexto a opção foi por uma pesquisa de *natureza qualitativa* que considere os significados históricos relacionais, perquirindo as perspectivas dos sujeitos sociais em seu meio, analisando as bases estruturais que na maioria das vezes, inconscientemente, conduzem as ações destes atores, e que ao mesmo tempo, rompa com a redoma que distingue o pesquisador do pesquisado e auxilie na construção do conhecimento qualitativo. A participação do sujeito como ator social e construtor de conhecimentos é de grande valor. A contribuição da pesquisa se fará por meio da produção de conhecimentos ao confrontar as expectativas do pesquisador com o aporte do sujeito. Os agentes sociais são produtores singulares de histórias e influenciam no processo de interpretação ao expressar suas opiniões e perspectivas através de sua fala. **Buscamos responder a seguinte pergunta: Quais os limites e as possibilidades da proposta educacional e cultural compartilhada entre os integrantes dos Programa de governo Mais Educação/Mais Cultura e a comunidade escolar, e o que os direciona rumo a uma mudança política emancipatória ou conservadora?**

CAPÍTULO 1

BRASIL: O CENÁRIO POLÍTICO E EDUCACIONAL ATUAL

O objetivo deste capítulo é compreender o contexto histórico brasileiro, vivido quando foram formuladas as políticas públicas culturais, especificamente as que dizem respeito ao Programa Mais Cultura nas Escolas, cujo repasse dos recursos começou a ser feito em maio de 2014.

Para fundamentar a revisão bibliográfica do capítulo, ancoramo-nos em Cellard (2008), que considera prudente a boa compreensão do contexto social, histórico, econômico e cultural para que, no momento da análise documental, ocorra uma interpretação e explicação que sejam coerentes com o momento histórico vivido. “Parece-nos evidente que, para produzir uma análise por menos que seja rica e crível, o pesquisador deve possuir um conhecimento íntimo da sociedade, cujos depoimentos ele interpreta” (CELLARD, 2008, p.300).

Em 2014, o Brasil já vivia o fortalecimento de uma onda conservadora. Um pensamento cada vez mais individualista, meritocrático e consumista, produto de uma opção por uma ascensão social pelas vias do consumo. O discurso antipetista⁶ entre os beneficiários do Programa Universidade para Todos – Prouni, durante a campanha das eleições à presidência daquele ano, era fruto de pensamentos de pessoas com cabeças de consumidores, individualistas e meritocráticas que rejeitam a solidariedade.

Sem a pretensão de criar consenso, mas sim tomar partido no dissenso, Boulos (2015) percebe a estratégia de conciliação do modelo petista como uma ação despolitizadora da sociedade que encobriu os conflitos políticos e sociais para preservação do pacto social que compõe um projeto de conciliação. O que poderia ter caminhado para um movimento de fortalecimento no processo de mudanças no Brasil resultou na dificuldade da criação de uma base social sólida, de defesa do projeto, pois fortaleceu o discurso de que as desigualdades estruturais foram superadas, oferecendo oportunidades aos ataques a programas sociais⁷ e à mobilização popular.

⁶ Opinião de pessoas que não simpatizam ou não convergem com os princípios e práticas desenvolvidos pelo Partido dos Trabalhadores – PT.

⁷ Entre os principais programas de governo do PT estão o Bolsa-Família, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – Peti, Luz para todos, Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos, Prouni, Pronatec, Ciência sem fronteiras, Mais Médicos, Rede Cegonha, Brasil sem miséria, Minha casa, Minha vida, PNBL.

Para o filósofo e ativista político Boulos (2015), o projeto de conciliação que gerou o pacto social para tentar garantir os interesses dos trabalhadores e do capital, sem mexer nas estruturas da sociedade brasileira, proposto pelo governo do Partido dos Trabalhadores – PT, chega ao fim, esgota-se. Foi uma concepção de governo que, por muito tempo, teve aprovação relevante de boa parte da população brasileira, o que inclui intelectuais engajados e que possuía força social, por contar com uma situação econômica mundial favorável para o Brasil, estimulando o crescimento e gerando expectativas para a economia do País. Mesmo assim, não optou por fazer reformas de base importantes para a sociedade brasileira. Não elegeu como plataforma de governo fazer os enfrentamentos necessários, pois foi uma política clara de reformas populares que confrontavam o tema tributário, o tema da propriedade urbana e agrária, o tema político e o tema das comunicações no Brasil, que despolitizam e disseminam valores ultrapassados. Optou-se, portanto, por um projeto que tentou construir um consenso sem mexer em privilégios e sem abordar as questões distributivas do País.

Para Prestes (2015), desde as eleições de 2002, tanto Luiz Inácio Lula da Silva [doravante somente Lula] quanto a direção do PT se guiaram por um caminho de conciliação com setores da burguesia, tendo em pauta apenas orientações para a realização de reformas sociais sem buscar caminhos para revoluções que conduzissem a profundas modificações do modelo estrutural vigente. Houve um grande acordo, omitindo os conflitos sociais e políticos existentes, como se na sociedade brasileira todos estivessem crescendo juntos. Os dirigentes do PT incluíram em sua base aliada partidos e agrupamentos políticos comprometidos com a continuidade das políticas neoliberais. Não ocorreu, por parte dos governantes, o desenvolvimento de políticas conduzidas para a organização e mobilização popular, visando contemplar os interesses dos trabalhadores e das grandes massas vitimadas da exclusão social. O decurso do fato é narrado por Prestes (2015):

De acordo com a cartilha neoliberal, formulada pelas agências ligadas aos grupos monopolistas internacionais, aos setores populares seria destinada uma parte dos recursos provenientes dos lucros fabulosos desses grupos, através de políticas assistencialistas promovidas pelo Estado brasileiro, cujo objetivo principal jamais deixou de ser a garantia da paz social. Dessa forma, tentou-se evitar as convulsões sociais e garantir o apoio popular aos governos do PT e seus aliados, assegurando a sucessão tranquila desses governantes a cada eleição. Foram distribuídas migalhas ao povo, enquanto as multinacionais obtinham lucros fabulosos e os dirigentes do PT e seus aliados garantiam a

reeleição para os principais cargos dos governos da República.
(PRESTES, 2015, p.01)

Foi um projeto que obteve avanços sociais, fazendo algumas manobras orçamentárias e instituindo programas de políticas sociais, mas que não estabeleceu reformas importantes de base, que estruturassem as desigualdades fundamentais da sociedade brasileira. Os progressos sociais, sem nenhuma reforma estrutural, geraram uma ascensão do povo brasileiro pelas vias do consumo e não por uma disputa por direitos sociais concretos; mantiveram a estrutura conservadora do País e fortaleceram alternativas de soluções vindas dos setores de direita; geraram no País uma negação do progresso social que o modelo petista trouxe, retrocedendo a um conservadorismo estruturado pela classe média brasileira e bem aproveitado pela direita política brasileira.

A insatisfação popular, vinda com o esgotamento do modelo petista, conduz a canalização seletiva da mídia e das forças de direita para uma formulação de ideias unilaterais sobre a corrupção, abrindo brechas para uma orientação da população a favor de um conservadorismo, da defesa do neoliberalismo e uma forte oposição às políticas sociais. Boulos (2015) afirma que há uma narrativa udenista⁸ e seletiva sobre a corrupção, alcançando um forte apoio da classe média urbana conservadora.

Passados trinta anos de mudança de um regime militar para um regime democrático, percebemos a carência de lideranças revolucionárias e de partidos políticos enraizados nos setores populares e habilitados a conduzir as massas em direção às intensas modificações da sociedade brasileira. No atual cenário, deparamo-nos com uma desorganização e despolitização dos movimentos populares e com as crescentes concessões dos governantes atuais aos interesses dos monopólios capitalistas nacionais e estrangeiros. Surgem também setores políticos com representação no Congresso Nacional que possuem força suficiente para impedir qualquer solução para que os cidadãos possam avançar em seus movimentos populares. É um Congresso Nacional que está comprometido com os setores mais reacionários da sociedade brasileira e que busca atender os seus desígnios.

⁸ Partido Político brasileiro designado como União Democrática Nacional – UDN. Força política de orientação conservadora que defendia o liberalismo clássico, a “moralidade” e opunha-se a política populista de Getúlio Vargas. Contava com um forte apoio da classe média e alguns setores da elite. Ao ser derrotado nas urnas em 1955 por Juscelino Kubitschek – JK começou uma campanha agressiva para tentar impedir a posse dele. Os udenistas e mídias favoráveis trataram a vitória apertada de JK como um sintoma de ilegalidade das urnas. Cf. LEBLON, S. O arsenal udenista está de volta, o que poderá detê-lo? Carta Maior, 30 de agosto de 2009. Disponível em: <<http://www.cartamaior.com.br/?Editoria/Politica/O-arsenal-udenista-esta-de-volta-o-que-podera-dete-lo-%0d%0a/4/15303>>. Acesso em 3 jan. 2015.

Chegar ao governo federal e querer manter a governabilidade a qualquer custo, sem viver os conflitos e fazer os enfrentamentos necessários, fortaleceu o movimento conservador do Brasil. O projeto que vinha dando certo começou a ser contestado a partir de junho de 2013, com manifestações por todo o País. A insatisfação popular ficou mais clara após as eleições presidenciais de 2014, quando venceu a candidata do PT Dilma Rousseff sobre Aécio Neves representante do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB, com uma pequena margem de 3,28%. Aécio Neves, empenhado em garantir o monopólio das empresas capitalistas nacionais e estrangeiras e suas políticas neoliberais, ganha a preferência e o apoio desses setores empresariais na sua candidatura. Propostas de privatização total do Pré-Sal⁹ e de um completo alinhamento com os interesses estadunidenses fazem parte desse comprometimento com as políticas neoliberais, dando continuidade aos projetos de privatização iniciados pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, também do PSDB, nos anos 1990.

Pochmann (2014), refletindo sobre essa problemática, leva-nos a pensar de forma diferente, sob outro viés. O movimento de transformação da estrutura social brasileira, a partir dos anos 2000, é um fato inquestionável. A inclusão tardia de uma importante parte dos trabalhadores brasileiros no padrão de consumo fordista¹⁰, equivocadamente percebida como uma ascensão à classe média, generalizou a posse dos bens de consumo duráveis, inclusive daqueles de maior valor unitário como o automóvel e a casa própria, simbolizando um novo ciclo de expansão econômica combinado com a desconcentração de renda. Os programas governamentais de transferência de renda implantados no Brasil desde 2004, juntamente com a pressão organizada dos trabalhadores, suas lutas sociais e populares, representadas por entidades sindicais para o aumento salarial em conformidade com os ganhos de produtividade e a redução da jornada de trabalho, transformaram em

⁹ A camada pré-sal é um gigantesco reservatório de petróleo e gás natural, localizado nas Bacias de Santos, Campos e Espírito Santo (região litorânea entre os Estados de Santa Catarina e o Espírito Santo). Estas reservas estão localizadas abaixo da camada de sal (que podem ter até 2 km de espessura). Portanto, se localizam de 5 a 7 mil metros abaixo do nível do mar.

¹⁰ O fordismo obteve sucesso ao dar origem a um novo tipo de trabalhador a partir da associação de altos salários e benefícios sociais. E também por uma campanha ideológica para gerir e controlar o comportamento intelectual e moral de seus trabalhadores. Antonio Gramsci foi precursor em observar a importância da elevação dos salários instituída por Henry Ford para a pacificação dos conflitos operários que surgiam na implantação da linha de montagem reduzindo as operações produtivas a aspectos físicos e maquinais. A transferência de parte dos ganhos de produtividade para os salários dos trabalhadores, organiza um mercado determinado que estabiliza a relação capital-trabalho, principalmente pelo meio do consumo de bens duráveis pela classe trabalhadora. O modelo de crescimento industrial, na Europa, não se deu por filantropia, mas para garantir o modelo de crescimento do capitalismo industrial. Cf. GRAMSCI. Antonio. Americanismo e fordismo. Tradução de Gabriel Bogossian. Introdução de Ruy Braga. Revisão técnica e notas de Alvaro Bianchi. São Paulo: Hedra, 2008. 92p.

políticas públicas as demandas dos trabalhadores e consolidou a ascensão do Estado de bem-estar social.

Segundo Moraes (2007), o padrão fordista de crescimento urbano e industrial não se expandiu de uma única maneira nos países capitalistas e, dessa maneira, conduziu a formação estruturas sociais diferenciadas em todos eles. Com o advento do fordismo no Brasil, ocorreu um processo de periferização¹¹, fazendo com que os trabalhadores não tivessem acesso ao consumo de bens duráveis como a moradia própria e automóveis. A omissão de políticas públicas que garantissem – como foi no caso da Europa, o Estado de bem-estar social e ações que reduzissem a desigualdade na distribuição dos frutos da expansão econômica – fez com que o Brasil crescesse economicamente mantendo uma elevada concentração de renda. Ao relatar essas escórias sociais do processo de industrialização do País, Pochmann (2014) nos adverte para a mudança de cenário na década de 2000:

Somente na década de 2000 o país encontrou importante inflexão na trajetória da desigualdade distributiva, com a inversão da antiga prioridade nacional, isto é, com a opção pelo estabelecimento da repartição da renda como um dos principais fatores determinantes para a promoção do crescimento econômico e para difusão do consumo de massa. (POCHMANN, 2014, p. 48)

Na interpretação de Pochmann (2014), o avanço do Estado de bem-estar social para os trabalhadores se deu tardivamente no Brasil, e só foi possível com a combinação de lutas sociais e populares, implantadas no final da década de 1970 e com a formação de uma nova maioria política favorável à desconcentração de renda. Fatores de mudança que não foram possíveis acontecer antes, no período entre 1964 a 1985, por causa das políticas

¹¹ A periferização se iniciou com o processo de industrialização do País em várias cidades brasileiras. São Paulo superou a produção industrial de todos os demais Estados brasileiros, por isso era a cidade que mais se urbanizava. Os governos federais e estaduais eram direcionados a preparar as cidades e fazer delas um polo industrial. O Estado trabalhava com transferência de renda do setor agrícola para indústrias, o comércio e os serviços. O resultado dessa política foi um êxodo rural e a chegada de grandes números de migrantes de diversas partes do País e do mundo. O aumento populacional nas cidades significou demandas por moradias e infraestrutura. Mas o foco do governo era o investimento na indústria e a criação de um modelo de produção fundado na reprodução da força de trabalho e mão de obra barata. O desamparo à classe trabalhadora, considerando também os salários extremamente baixos, fez com que ela encontrasse por si mesma seus lugares para habitação, em cortiços ou construindo sua própria casa em terrenos periféricos desprovidos de serviços, infraestrutura e sem nenhuma fiscalização urbanística. Cf. MORAES, C.A.de. A periferização da pobreza e da degradação sócio-ambiental na região metropolitana de São Paulo, o caso de Francisco Morato (Dissertação apresentada à faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, 2007); FERREIRA, J.S.W. A cidade para poucos: breve história da propriedade urbana no Brasil (Anais do simpósio “Interfaces da representação urbanas em tempos de globalização”. Unesp Bauru e SESC Bauru, 21 a 26 a 26 de agosto de 2005).

impostas pelo regime militar. Com o golpe militar de 1964, perderam-se as esperanças das reformas de base, que vinham sendo negociadas coletivamente entre o sindicalismo ativo, os empregadores e a justiça do trabalho, desde o final dos anos de 1950, por causa da forte expansão do emprego nas grandes empresas instaladas durante o Plano de Meta de JK. O regime militar retirou os poderes da justiça do trabalho, proibiu ações sindicais independentes fazendo com que as negociações e conquistas anteriores voltassem à estaca zero. O novo regime foi estabelecido por uma nova dinâmica, retornava aos antigos processos políticos que não predominavam as relações de trabalho e as negociações e impunha uma forte repressão salarial.

Pochmann (2012) afirma que com a transição do regime militar ao regime democrático, em 1985, foram retomadas as lutas do sindicalismo, motivadas pelo baixo salário do trabalhador, imposto pela política de arrocho salarial do regime militar que não acompanhava sequer o alto índice da inflação. As pautas de reivindicações dos metalúrgicos do ABC Paulista representavam as negociações sindicais das mais distintas cidades e Estados brasileiros. Com a volta das eleições presidenciais, a inclusão social e trabalhista assumia um grande papel no plano da política. Essa agenda reivindicando reposição salarial e avanços em direitos trabalhistas e sociais foi encaminhada aos partidos políticos que surgiam na década de 1980.

Dos três primeiros colocados no primeiro turno das eleições de 1989, dois se identificavam com a agenda dos trabalhadores. Leonel Brizola, representante da luta dos trabalhadores no período anterior ao golpe, e Lula, líder sindical que despontou depois da Ditadura Militar. Mas a vitória das eleições foi do candidato Fernando Collor de Mello representante de pautas neoliberais. Os doze anos seguintes foram marcados por programas orientados pelo neoliberalismo. Houve um aumento brutal do desemprego, perdas salariais associadas a perdas do poder de compra e perseguição de dirigentes sindicais. O sindicalismo voltava a ser atacado, perdendo forças e defendido apenas por alguns partidos de oposição ao neoliberalismo.

Tornam-se patentes os numerosos problemas que o neoliberalismo reinante criou e, com a sua derrota nas eleições de 2002, finalmente a agenda do novo sindicalismo pode ser implantada. Pochmann (2014) relata que:

Assim, o Brasil saiu da terceira posição de maior desigualdade de renda no mundo para a décima quarta. Como consequência, a estrutura social brasileira se modificou, tornando-se compatível com a tendência de

homogeneização do padrão de consumo de bens duráveis, que até então somente se apresentava plenamente factível aos segmentos de classe média e de rendas superiores. Ademais, a característica do subconsumo dos trabalhadores brasileiros começou a ser superada com o início do processo de desconcentração da renda nacional. (POCHMANN, 2014, p. 48-49)

Com a derrota eleitoral dos representantes do neoliberalismo nas eleições de 2002, as lutas do novo sindicalismo e dos movimentos populares ganharam expressão política nacional, mudando a direção econômica e estrutural da sociedade brasileira. Houve uma diminuição da desigualdade no consumo de bens duráveis, serviços, tecnologias de informação e comunicação e acesso aos bens culturais. Com o surgimento de um consumo de massa de baixo custo, ou consumo popular, graças à entrada do Brasil nas cadeias produtivas mundiais¹², a adoção de políticas econômicas e sociais de estímulo ao pleno emprego, de aumento real do salário mínimo, de combate ao desemprego, à pobreza e à desigualdade da renda, de ampliação de programas de garantia do salário indireto, ocorreram mudanças na base da pirâmide social, com significativa queda entre os seus extremos.

Chauí (2013), em uma análise mais recente, leva-nos a ver como as políticas neoliberais, no Brasil, determinaram a difusão da ideologia da competência da competição e da racionalidade do mercado por toda a sociedade, para a regularização da vida social. O neoliberalismo é a decisão de cortar verba pública no financiamento dos bens e serviços públicos, ou seja, cortar os direitos sociais. O mercado não usa de uma racionalidade própria para diminuir gastos do Estado, e sim quer utilizar essa riqueza pública nos próprios investimentos demandados pelo capital. A decisão dos eleitores se orientou por fazer valer os seus direitos sociais, requerendo mudanças e uma nova organização da administração do fundo público.

Por mais que no Brasil as políticas econômicas e sociais tenham avançado para a democracia, a classe trabalhadora brasileira continua imersa no capitalismo que fragmenta, dispersa o trabalho produtivo, terceiriza e expõe seus trabalhadores à precariedade, à informalidade do trabalho, ao individualismo competitivo e agressivo

¹² Mais uma das contradições do capitalismo contemporâneo que gera empregos, cria demandas, ao mesmo tempo que origina a exclusão e a inclusão da população no sistema. Os preços dos produtos ou serviços fabricados globalmente possuem menor preço, dando a possibilidade de classes sociais antes excluídas do consumo, mesmo com uma renda pífia, adquirirem bens e serviços. Essa inclusão ocorre não pelo aumento considerável da renda, mas pela possibilidade de comprar produtos com menores preços. Cf. DUPAS, G. A lógica da economia global e a exclusão social. Instituto de Estudos Avançados da USP 12(34), 1998.

pregado pela classe média. Uma classe média que é autoritária, hierárquica, oligárquica e vertical, que imprime o seu jeito de ser a sociedade. Divide a população entre a carência e o privilégio. Com base na argumentação de que políticas democráticas devem estar adequadas a um pensamento de sociedade democrática, Chauí (2013) infere que para continuar dando andamento às políticas democráticas, a estrutura social brasileira deve ser modificada, e para isso ocorrer ela concebe que:

A ideia de inclusão social não é suficiente para derrubar essa polarização. Esta só pode ser enfrentada se o privilégio for enfrentado e este só será enfrentado por meio de quatro grandes ações políticas: uma reforma tributária que opere sobre a vergonhosa concentração de renda e faça o Estado passar da política de transferência de renda para a da distribuição e redistribuição da renda; uma reforma política, que dê uma dimensão republicana às instituições públicas; uma reforma social, que consolide o Estado do bem-estar social como política do Estado e não apenas como programa de governo; e uma política de cidadania cultural capaz de desmontar o imaginário autoritário, quebrando o monopólio da classe dominante sobre a esfera dos bens simbólicos e sua difusão e conservação por meio da classe média. (CHAUÍ, 2013, p.132-133)

Segundo o Partido dos Trabalhadores (2015), com o manifesto para a sobrevivência do petismo intitulado “O PT de volta para a classe trabalhadora”¹³, os governos do partido significaram doze anos de conquistas sociais inéditas desde a redemocratização, nos quais a classe trabalhadora teve ganhos significativos. Houve o aumento da renda dos trabalhadores, criação de 22 milhões de novos empregos formais, queda da taxa de desemprego, inflação controlada, redução das desigualdades, redução da pobreza (com 40 milhões de pessoas saídas da extrema pobreza), investimento nas regiões Norte e Nordeste para o desenvolvimento delas.

O que parece ser consenso entre os que apoiam o PT é que nem Lula e nem Dilma Rousseff transformaram as estruturas sociais e econômicas. O partido de militância que se organizava nos locais de trabalho e moradias, que lutava contra um sistema político e econômico, contra a conservação das regalias da minoria, transformou-se e optou por um

¹³ Manifesto publicado no 5º Congresso Nacional do PT, que foi realizado do dia 11 a 13 de junho de 2015 em Salvador na Bahia, na comemoração dos 35 anos do PT, tendo como um dos mentores o professor de Ciência Política da Universidade de São Paulo – USP Jean Tible. Cf. PARTIDO DOS TRABALHADORES. Comissão Executiva do Diretório Estadual do PT. PT-SP divulga manifesto aos delegados do 5º Congresso do PT: Documento revela a vontade dos militantes em reerguer a força do PT. 2015. Disponível em: <<http://www.pt.org.br/pt-sp-divulga-manifesto-aos-delegados-do-5o-congresso-do-pt/>>. Acesso em: 9 ago. 2016.

projeto que tentou construir um consenso, optou por não mexer em privilégios, não abordar as questões distributivas do País, guiou-se por um caminho de conciliação com setores da burguesia, adaptando-se a um sistema eleitoral que privilegia o financiamento de empresas para suas campanhas, o que não condiz com suas características originais de militância.

O que está claro para nós nos dias de hoje é que há uma disputa posta na sociedade brasileira, alavancada pelo esgotamento de uma proposta. Há um projeto que vem sendo construído pela direita, que é antipetista, gerado nas classes médias urbanas, com o apoio de uma parte do setor financeiro. Um projeto conservador, que além de não propor reformas para o Brasil, quer impor contrarreformas. Por outro lado, a esquerda tem a necessidade de construir uma saída que dê conta do esgotamento do projeto proposto até hoje. Há uma necessidade de construir propostas claras de reformas populares, que avancem para reformas estruturais da sociedade. Com base nessas argumentações, Boulos (2015) afirma:

Acredito em duas orientações fundamentais, uma de estratégia, outra de tática. No campo da estratégia, precisamos compreender que a via de buscar avanços sociais sem reformas estruturais chegou ao esgotamento. Mesmo fugindo do conflito como o diabo foge da cruz, o PT viu-se em meio a ele. Estreitaram-se muito as margens de manobra para avanços sem conflitos e rupturas no Brasil. A crise afunila cada vez mais as alternativas: reformas populares ou retrocessos. No campo da tática, a maior lição que a experiência petista nos deixa é que afundar-se na disputa institucional sem apostar na organização de base e na mobilização popular é um caminho de adaptação. A esquerda precisa retomar sua capacidade de mobilização, estando onde o povo está e assumindo suas lutas concretas. (BOULOS, 2015, p.14)

A administração petista se distinguiu de governos europeus, que jogaram as contas da crise internacional sobre os trabalhadores, promovendo cortes na saúde, na educação e elevando o índice de desemprego. Mas atualmente o governo já está à margem de comparações com a Europa, por mais que ainda hajam diferenças. O ajuste fiscal regressivo e recessivo, promovido pelo economista Joaquim Levy¹⁴, atual ocupante do

¹⁴ Ainda no andamento da dissertação, o ministro da fazenda Joaquim Levy foi substituído pelo então ministro do planejamento Nelson Barbosa. A saída de Levy vem ao encontro das demandas de vários movimentos sociais, que criticavam o rigor das medidas fiscais em detrimento aos direitos dos trabalhadores, algumas que ainda não foram aprovadas no Congresso Nacional, mas serão analisadas e votadas. Porém, de acordo com o ministro da casa civil Jaques Wagner, a troca do ministério não significa o fim dos ajustes fiscais. Cf. AGÊNCIA BRASIL (São Paulo). Nelson Barbosa substitui Joaquim Levy na Fazenda: Saída vem ao encontro da demanda de vários movimentos sociais, mas não significa o fim do ajuste fiscal, segundo o governo. 2015. Release publicado pela revista Carta Capital online. Disponível em:

ministério da fazenda, coloca o PT contra a classe trabalhadora e as camadas populares que sempre formaram a sua base de apoio. No manifesto redigido pelo partido petista a questão é expressa com eloquência:

Trata-se de uma política econômica que diminui o papel do Estado, corta investimentos e eleva juros, acabando por restringir direitos sociais, rebaixar salários e aumentar o desemprego, com impactos negativos no PIB [...]. Hoje o PT que já gozou do apoio constante de mais de 30% do eleitorado, atinge sua mais baixa popularidade. Assistimos as tentativas vindas de forças inimigas de criminalização de nossos dirigentes e do próprio PT, às quais o nosso partido não reagiu à altura. Segmentos do judiciário, a mídia e partidos conservadores vêm tentando criar um cenário que permita abreviar o mandato de Dilma e até mesmo levar a extinção do PT. Estamos seguros de que só sairemos dessa crise se retomarmos a nossa tradição de partido da classe trabalhadora, de organização da militância para a luta social e política. Basta de diretórios esvaziados e burocratizados, com direções que muitas vezes não têm relação com o movimento dos trabalhadores e setores populares. É preciso mudar nossos métodos de debate e decisão, em favor de mecanismos que permitam a real participação dos militantes na vida partidária. (MANIFESTO, 2015)

No dizer de Gohn (2011), a ação de cunho crítico emancipatório, que possua compromisso social com as regiões menos favorecidas e viabilize mudanças efetivas, deve ser uma construção histórica dos diferentes sujeitos sociais. Não deve ser um programa arquitetado por terceiros, por instituições intergovernamentais representantes do capital que não possuam compromisso com a realidade local. O compromisso social é o que dá sentido às ações e é o resultado de relações que são tecidas visando à formação de um sujeito sociopolítico e cultural, que possua uma leitura de mundo e saiba que a condição para exercer o seu direito à cidadania parte do princípio do compromisso com o processo educacional, com o saber como condição de empoderamento, de soberania, não permitindo que as relações de poder produzidas pela globalização se desenvolvam em altos graus de intensidade gerando trocas desiguais e um sujeito subordinado. Para ela,

O cidadão precisa desenvolver o pensamento reflexivo, a capacidade de raciocínio, a percepção para que possa fazer uma leitura do mundo ao seu redor, pelo menos. Reconhecer, identificar processos e relações e não apenas pessoas com suas insígnias, cargos, postos de autoridade ou grau de parentesco e várias afiliações. O cidadão tem que ter acesso a informações do mundo político, econômico, cultural, e saber

decodificá-las com seu próprio raciocínio, usar seus argumentos para construir frases e se expressar. Precisam saber ler e interpretar um jornal e, ao ouvir uma notícia, decodificar os grupos de interesses que se escondem por detrás de cada argumento apresentado. O cidadão precisa, em suma, entender que a “verdade” é constituída e reconstruída segundo dados interesses das diferentes leituras de mundo dos indivíduos. (GOHN, 2012, p.118)

Torna-se imperioso registrar que o manifesto do Partido dos Trabalhadores (2015), reivindica urgentemente interromper com as tentativas do congresso de implantar ações neoliberais como a flexibilização das leis trabalhistas, redução do custo do trabalho através do desemprego, projeto de terceirização. Também adverte que os movimentos sociais e a Central Única dos Trabalhadores – CUT foram peças chaves para a reeleição do PT e Dilma nas eleições de 2014, com a legenda “Muda mais”, que priorizava a defesa dos direitos do povo e negava retrocessos. Mas o governo¹⁵ não vem atendendo às necessidades da classe trabalhadora, decepcionando as classes populares com medidas de ataques a direitos dos trabalhadores, sem ao menos dialogar com as centrais sindicais. Com uma extrema decepção da militância sindical petista e de toda a esquerda que apoiou o partido nas eleições, a oposição e a direita cresceram nas ruas e nas instituições e, com o apoio da grande mídia, aproveitaram da situação para avançarem com as propostas conservadoras.

O Estado pode, pois, com políticas democráticas, manter um programa de governo, mas para a construção de uma sociedade democrática é necessário que a classe trabalhadora invente novas formas de organização perante a oposição dos modos de produção capitalista, deve-se fazer sujeitos de suas lutas e de suas ações.

O sistema capitalista, no último século, transformou significativamente o cenário mundial. No que tange especificamente o campo da cultura e da educação, percebe-se que houve uma transgressão de valores e costumes, associada à propagação de novos estilos de vida, hábitos de consumo e práticas renovadas das instituições. No Brasil, por exemplo, um País com alto índice de injustiças sociais como a pobreza e a exclusão social, vimos pessoas de todas as classes sociais, arrebatados pelo mundo do consumo. Houve um segmento de alterações materiais e simbólicas. A globalização localizou e trouxe uma variedade de culturas originais, ao mesmo tempo em que buscou mercados específicos para difundí-las, banalizando os produtos culturais e artísticos, colocando-os em

¹⁵ Atualmente no Brasil quem está ocupando o cargo da presidência é o Presidente interino Michel Temer do PMDB, porém a dissertação foi escrita a luz de reflexões feitas sobre as novas políticas públicas culturais pensadas no governo PT.

evidência pelas indústrias culturais da sociedade de massa, para atender às características do capitalismo do mundo contemporâneo, que são construídas visando uma crescente lucratividade, produtividade e competitividade.

Segundo Bourdieu (1998), a globalização não deve ser percebida apenas pelo movimento de consumo homogeneizado, pois também representa intercâmbio de valores culturais. Mas, neste momento crítico e contraditório do processo de globalização, que integra os cenários contemporâneos, tecendo relações cada dia mais interdependentes e intensificando as relações sociais e as trocas desiguais, a unificação e a integração não originam um processo de homogeneização, pois há nessas relações uma concentração de poder, que pode ser muitas vezes caracterizada como um monopólio, apartando-se de obrigações e deveres com grande parte da população.

Bourdieu (1998) explica que a unificação favorece os dominantes impondo todos os sujeitos sociais jogar o jogo econômico, para o qual não estão igualmente preparados, nem econômica e nem culturalmente. Os agentes precisam se submeter à visão crescente da competitividade, da produtividade e da lucratividade, e submetê-los a essas normas é apartar pequenos produtores, sejam eles rurais, culturais e outros da autarquia. Vale ressaltar que o processo de unificação e concentração era antes circunscrito por barreiras geográficas, barreiras jurídicas e políticas. Nos tempos de hoje, com o desenvolvimento dos meios de comunicação e transporte, com a influência jurídico-política do Estado – que deveria exercer a função de regulação, liberalização e distribuição dos bens, principalmente em setores sociais – vê-se favorecido e fortalecido o campo econômico mundial, sobretudo no domínio financeiro.

Nesse cenário, como adotar medidas de proteção aos bens simbólicos culturais regionais e nacionais e aos patrimônios coletivos sem ser impulsionado pela lógica do campo dos negócios, ou seja, pelo pensamento neoliberal?

Bourdieu (2001) desnuda o caráter ideológico da palavra globalização e a vê como um pseudoconceito que ocupou o lugar da palavra modernização. Um eufemismo empregado pelas ciências sociais norte-americanas que estabelece um padrão evolucionista e etnocêntrico, colocando-se como o princípio e o fim de toda a história humana e classificando outros modos de vida e diferentes sociedades, segundo a distância deles mesmos, ou seja, da sociedade americana que auto se considera a mais avançada. Se consideram modelo universal e buscam instituir o seu imperialismo tacitamente, modelo que está arraigado em suas peculiaridades históricas de sociedade e economia, mas que julgam como a evolução natural e a emancipação política de todo o globo.

Necessitamos de muita boa fé para acreditar na preocupação que os Estados Unidos possuem com o desenvolvimento social e econômico dos países menos favorecidos. Para o sociólogo:

[...] a *globalization* designa então uma política econômica que visa unificar o campo econômico por todo um conjunto de medidas jurídico-políticas destinadas a suprimir todos os limites a essa unificação, todos os obstáculos, em sua maioria ligados ao Estado-nação, a essa extensão. Isso define, com precisão, a política neoliberal, inseparável da verdadeira propaganda econômica que lhe confere uma parte de sua força simbólica através da ambiguidade da noção. [...] A “*globalization*” econômica não é um efeito da mecânica das leis da técnica ou da economia, mas o produto de uma política implementada por um conjunto de agentes e de instituições e o resultado da aplicação de regras deliberadamente criadas para fins específicos, a saber, a liberalização do comércio (*trade liberalization*), isto é, a eliminação de todas as regulações nacionais que freiam as empresas e seus investimentos. Em outras palavras, o “mercado mundial” é uma criação política (como havia sido o mercado nacional), produto de uma política mais ou menos conscientemente acordada. (BOURDIEU, 2001, p.100-101, grifos do autor)

As condições criadas para essa política de dominação, as quais eliminam os obstáculos, ou seja, as políticas de proteção aos bens nacionais, acarretam a ruína da produção local. A “igual concorrência”, ou como diria Bourdieu (2001, p.102), “a igualdade formal dentro da desigualdade real é favorável aos dominantes” e causa o desaparecimento das produções locais.

No olhar de Santos (2002) de o sistema capitalista causou uma variedade de injustiças sociais, que devem ser combatidas. Alastraram-se no mercado produtos importados de baixo custo e qualidade, comprimindo as indústrias e destruindo culturas locais, ocupando novos territórios de uma maneira bárbara. Para concretizar um projeto de cunho crítico emancipatório das regiões menos favorecidas que viabilizem mudanças estruturais é necessário combater e transformar as trocas desiguais e desenvolver uma globalização contra a hegemonia.

O combate às trocas desiguais e ao processo de globalização hegemônica, segundo Santos (2002), não vem sendo construído pelos agentes econômicos e nem tampouco por um sistema de educação interligados. Os governos instituídos também não vêm sendo capazes de agirem de maneira ativa para combater os problemas sociais causados pelo avanço do modelo econômico capitalista. São os movimentos sociais que denunciam e exigem iniciativas no que diz respeito a compromissos e responsabilidades sociais de

empresas que impactam o meio ambiente, a saúde de trabalhadores e de populações locais.

Desenvolver iniciativas culturais autônomas, com uma visão crítica de cultura e de mundo, de emancipação sociopolítica e cultural dos sujeitos, que considere a autonomia, está intrinsecamente ligado à ocupação da Educação, ou seja, desses espaços públicos. Compreendem-se por pessoas autônomas aquelas que são capazes de agir e de realizar mudanças, de possuírem um entendimento crítico da sociedade globalizada que vivemos.

O Partido dos Trabalhadores (2015), com o manifesto dirigido aos delegados e delegadas do 5º Congresso Nacional do PT, afirma que é necessário interromper as políticas econômicas neoliberais que se expressam no início desse segundo mandato do governo Dilma Rousseff, sendo necessário aumentar o diálogo com as classes trabalhadoras, ou seja, com os sujeitos sociopolíticos e culturais. O Manifesto prioriza uma agenda para o partido que valorize o trabalhador, que combata a política neoliberal, que democratize o Estado e realize reformas estruturais. Também posicionava-se a favor dos programas sociais, vendo a urgente necessidade de serem iniciados, e coloca-se à disposição do governo para dialogar e contribuir com a formulação de uma política econômica voltada para o desenvolvimento e a inclusão social.

Dentre as ofensivas neoliberais organizadas pela classe média brasileira e possuindo o apoio da maioria da direita política que constitui as Câmaras Municipais e Assembleias Legislativas, percebemos o retrocesso a um conservadorismo que possui uma forte oposição às políticas sociais e aos planos de Educação. Multiplicam-se projetos de lei¹⁶ que instituem a proibição do que denominaram por “ideologias estranhas” nas escolas. Projetos que se intitulam *Escola Sem Partido* convocam deputados e vereadores para levarem às suas cidades e Estados o comprometimento com causas relacionadas à

¹⁶ Projeto de lei que tramita nas Câmaras municipais e Assembleias legislativas com o nome Projeto de Lei Escola Sem Partido. Criado pelo advogado e fundador da ONG Escola Sem Partido, Miguel Nagib, intitula-se uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar. Possui como princípios, uma “neutralidade” política, ideológica e religiosa do Estado. “Pluralismo” de ideias no ambiente acadêmico, “liberdade” de consciência e de crença, reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado, “educação e informação” do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença, direitos dos pais que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. Fica vedada em sala de aula orientação sexual que comprometa o direcionamento “natural” de sua personalidade e a aplicação dos postulados de ideologia de gênero e a prática da doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdo ou a realização de atividades de cunho religioso ou moral que possam estar em conflito com convicção dos pais ou responsáveis pelos estudantes. Cf. NAGIB, Miguel. Anteprojeto de Lei Municipal e minuta de justificativa. s/d. Disponível em: <<http://www.programaescolasempartido.org/municipal>>. Acesso em: 9 ago. 2016.

liberdade, à educação e à família. Vários parlamentares de Estados e Municípios brasileiros vêm impondo às escolas e aos professores limitações ao currículo escolar e ao ato de ensinar. Escondidos atrás do que denominam por demandas da sociedade, veem-se no direito absoluto de decisão, sem debaterem com os setores interessados, como os professores de Escolas e Universidades e grupos sociais organizados.

Questões que dizem respeito à educação inclusiva estão causando polêmica no País. Na cidade de Uberlândia, em uma votação realizada pela Câmara de Vereadores em junho de 2015, foram retiradas do Plano Municipal de Educação, as palavras raciais, gênero, classe social e sexualidade. A votação na Câmara foi feita sem uma discussão prévia com os representantes sociais interessados¹⁷. A discussão feita após a votação elencou a importância do debate não ter acontecido antes da decisão da Câmara. Argumentaram que a retirada das palavras raciais, classe social, gênero e sexualidade, é um discurso de exclusão, possui caráter político, que nos remete a alguns posicionamentos disseminados por todo o Brasil. A substituição da palavra gênero por sexo, nega a existência de múltiplos sujeitos, que são cidadãos, pagam impostos e possuem direitos. Retrocessos sociais, de caráter político conservador que negam à diversidade em todo seu viés.

Takemoto (2015) nos alerta que a sociedade está anestesiada diante dos acometimentos conservadores ou reacionários que estão sendo instituídos por esses parlamentares. Dentre os retrocessos e atrocidades sociais sofridas estão os assassinatos de negros e pobres – tidos como delinquentes e marginais – e de homossexuais, violência e morte dos povos indígenas decorrentes de disputas fundiárias, assassinatos de trabalhadores sem-terra, posseiros agricultores e lideranças sindicais, abortos ilegais causando implicações graves para a mulher e para criança.

A deputada federal Jandira Feghali (2015), em análise à situação do parlamento, considera-o uma das piores legislaturas de que já participou. Nunca viu um Parlamento tão polarizado e conservador. Diz que o clima lá piorou para mulheres, para negros, para juventude, para todo conjunto de propostas e direitos humanos. A legislatura é bastante conservadora e expressa a influência do poder econômico na eleição, pois hoje há no congresso 273 empresários, 160 ruralistas e uns 90 do movimento popular. Há também

¹⁷ Em agosto de 2015, depois de votado o Plano de Educação pela Câmara Federal, houve um evento aberto ao público, intitulado Gênero e Educação: Desafios e Perspectivas. Composto por representantes do Conselho Municipal dos Direitos das Mulheres, Comissão dos Direitos Humanos da Câmara Municipal de Uberlândia, Superintendência da Mulher e Núcleo de Estudos de Gênero da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, professores, estudantes universitários e filiados de outras instituições.

um machismo explícito por parte de candidatos que consolidam a sua base eleitoral, sendo homofóbicos, racistas, contra as mulheres, contra a esquerda. Ela faz o seguinte depoimento:

Eu nunca vi esse grau de intolerância na rua contra comunista, contra a esquerda, contra mulheres, contra os gays... Toda vez que a democracia está ameaçada, o preconceito aumenta. Toda vez que o conservadorismo ganha as ruas, o preconceito se agudiza. Isso é em todos os momentos da História e hoje estamos vivendo isso. Estamos vivendo um atraso na sociedade, esses fascistas saíram do armário, contaminaram uma parte da sociedade. Nós saímos de uma eleição muito polarizada, em que a oposição sai com uma votação expressiva com uma certa base social, isso é caldo de cultura para esse cenário. Mas mesmo nessas manifestações contra o governo que foram feitas, na grande maioria, a coisa do golpe e impeachment não era majoritária. Apesar de que aqui em São Paulo deram um microfone para um ex-agente do Dops. Nenhuma manifestação democrática incorpora esse tipo de comportamento. Mas a segunda manifestação já foi menor. Acho que focar na bandeira de impeachment acabou reduzindo o número de pessoas que, mesmo na oposição, não concordam com isso. (FEGHALI, 2015, p.13)

Mais adiante na entrevista, Feghali (2015) avalia se há uma ligação do avanço da direita com as jornadas de junho de 2013:

Primeiro, as eleições têm virado eleições muito caras, com uma produção hollywoodiana e despolitizada, principalmente a eleição do Parlamento. Eu digo que nós temos uma parcela que são vereadores federais. É um debate provinciano, não é um debate nacional, estratégico. Acho que essa despolitização acabou levando a tudo isso. Segundo é uma visão de dinastia: é o avô que elege o filho, que elege o neto. Há uma certa dinastia pautada nas máquinas e nos recursos para eleger. Em terceiro lugar, a quantidade de dinheiro que se utiliza numa eleição acaba elegendo muito mais o patronato do que o movimento social. E isso acaba levando para dentro do Congresso essa representação de interesse, de visões políticas, ideológicas [...]. Então, se o poder econômico consegue botar uma classe social com mais força que a outra, a pauta tende a virar, cada vez mais, para um campo conservador. E as igrejas, que vão sendo construídas uma atrás da outra, que vão sendo inventadas- nada contra a fé, nada contra a religião, eu como mulher do campo da cultura acho que a religiosidade faz parte, mas ela não pode determinar um comportamento político e virar pauta no Congresso. A fé é uma questão de foro íntimo, não pode ser uma questão que determina política. Estamos numa situação grave, do ponto de vista político, uma crise de representatividade grande e com sérios riscos de retrocesso. Nós estamos em um governo fazendo uma política de resistência, o que é algo profundamente contraditório. (FEGHALI, 2015, p.13-14)

A discussão sobre o planejamento em Educação, por sua vez, deve avançar com ênfase na diversidade existente entre os alunos, como fonte de aprendizagem e convívio social. Isso se considerado o papel da Educação como o de estimular relações sociais para uma “formação humana e humanizadora, com base em valores e em práticas éticas e culturalmente elevadas” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2001 *apud CIAVATTA, 2006*, p.4), de transformar culturas pessoais e profissionais, qualificar para o exercício de uma cidadania crítica e transformadora, rumo à emancipação e independência das formas pragmáticas neoliberais. Sabendo que não há estruturas neutras e que toda proposta pedagógica segue as articulações organizacionais, torna-se necessário responder se há uma proposta educacional-cultural coesa, compartilhada entre profissionais integrantes do projeto Mais Cultura na Escola.

Nas comunidades periféricas, na maioria das vezes, inexiste lazer para os seus moradores. Os equipamentos públicos de lazer e cultura raras vezes circulam nesses espaços. O baixo poder econômico age como um empecilho para essa população desfrutar de programas culturais existentes em outras áreas da cidade. A televisão e os programas veiculados por ela são o entretenimento e a base de formação cultural, política e ideológica. A mídia, dessa maneira, exerce seu poder indutor sobre a grande maioria da nossa sociedade. No dizer de Takemoto (2015), somos bombardeados diariamente por programas policiais, organizações evangélicas, dentre outros, que disseminam preconceitos de toda espécie. Negros e pobres são tidos como marginais e delinquentes, havendo uma generalização e uma falsa ideia de que os Direitos humanos só protegem esses “bandidos”. O preconceito e ataques contra à população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros – LGBT, induzido por organizações evangélicas¹⁸ e outros, acontecem explicitamente. Os interesses políticos e econômicos seguem à frente desses “religiosos” que dizem representar “Deus na terra”. Nada que golpeie seus interesses passa despercebido e atacam, com violência, direitos de grupos minoritários.

Segundo Bonesso (2015), as escolas situadas nessas comunidades periféricas são espaços importantes para a população, pois servem para várias manifestações sociais. É

¹⁸ A bancada composta por parlamentares da população evangélica vem crescendo nas câmaras e possui importância nos resultados das eleições no Brasil. O fenômeno é conhecido como voto evangélico, e está atraindo a atenção de estudiosos da sociologia e da ciência política brasileira. Vários fatores são elencados como determinante do voto evangélico. Os estudos têm produzido inúmeras evidências sobre o papel da religião nas escolhas políticas de seus membros, e há um consenso de que algumas igrejas atuam estratégicamente na persuasão política dos fiéis. A conexão entre atividades religiosas e objetivos políticos está ligada ao prestígio de lideranças religiosas na condução de cultos e outras atividades das igrejas. Ver: RODRIGUES, G.A; FUKS, M. Grupos Sociais e Preferências Políticas: o voto evangélico no Brasil.

importante ressaltar que essas instituições públicas se identificam fortemente com a localidade, atribuindo diversos sentidos aos seus moradores, atuando não só como espaço alternativo, mas também como propulsoras de várias iniciativas culturais, artísticas e de lazer, como espaço para reuniões de moradores e até como mediadoras de conflitos, chegando a amenizar os índices de violência local. Para as crianças e seus responsáveis, na maioria das vezes, não existe outro local que garanta acesso ao conhecimento e a um universo cultural diversificado. Há uma preponderância política e ideológica dos setores que querem, por meio da escola, dos educadores, das igrejas, do Estado, dentre outros, o controle da sociedade. A direção da formação a ser dada para as crianças na escola sempre foi uma forma de controle da sociedade e que vem atendendo os interesses do capital e sofrendo com o avanço de multinacionais à frente da Educação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs apresentados pelo Ministério da Educação – MEC, em 1998, apresentaram uma proposta curricular que traz a necessidade, dentre outras, de tratar de temas sociais urgentes, de diferentes áreas curriculares e do convívio escolar, os chamados temas transversais. Propõe o desenvolvimento das diferentes capacidades de crianças e jovens, dando ênfase e tendo como embasamento o conhecimento socialmente elaborado por eles. Sendo assim, a escola é responsável por criar um ambiente que proporcione a construção da cidadania e da identidade de todos, da ampliação da visão de conteúdo para além dos conceitos tradicionalmente abordados. Claro, tratando os valores e atitudes como conhecimentos relevantes e destacando a importância dos docentes serem produtores, planejadores e mediadores da prática educativa, estando aptos para atuarem com a diversidade existente entre os alunos e com seus conhecimentos prévios, podendo transformar o convívio social em aprendizagem para todos.

Depois de passados quinze anos da publicação dos PCNs, sabemos que as instituições educativas ainda estão arraigadas e são construídas tendo como base uma matriz político-social e epistemológica que ignora as diferenças e prioriza o homogêneo, considerando que a parte que compõe o universal é uniforme. Por mais que no cenário público dos tempos atuais haja uma maior presença de diferentes grupos socioculturais, as tensões, os conflitos, as tentativas de diálogo e negociação se multiplicam. O movimento conservador tenta negar a diversidade, agindo como se o Brasil fosse culturalmente homogêneo, como se não existissem as lutas amargas dos grupos minoritários.

O momento atual faz com que busquemos refletir e entender o processo vivido, suas contradições e diversidades, a natureza política, ideológica e sociocultural em andamento, para que possamos viver uma efetiva democracia. Geertz (2014, p.143) entende que “existem alguns fenômenos sociais cujo impacto é imediato e profundo, até mesmo decisivo, mas cuja significação não pode ser avaliada efetivamente até bem depois de sua ocorrência”. Somente a história será capaz de responder às implicações dos treze anos de governo PT, somente ela será capaz de avaliar o progresso no Brasil e nos países latinos americanos que, nos últimos tempos, tiveram seus governos exercidos com uma tendência para a “esquerda”.

Boulos (2015) nos mostra que, ao avançar em políticas econômicas e sociais para a efetivação da democracia da classe trabalhadora, houve um esvaziamento político e cultural. A opção governista pela ascensão do povo brasileiro pelas vias do consumo, não ofereceu condições para que os mais pobres se constituíssem cidadãos e sujeitos protagonistas de um processo transformador que fosse capaz de romper com os intermináveis ciclos de exclusão e opressão. Isso fez com que um espaço fosse aberto para que os defensores do retrocesso atuassem nesse vazio político e cultural, voltando a um conservadorismo estruturado. Pelas circunstâncias atuais, é notável o quanto a classe trabalhadora absorveu os valores e símbolos neoliberais. Tendo acesso ao consumo de massa, vinculou os bens materiais a signos de prestígio, como sempre fizera a classe média, que relaciona consumo à ascensão social, ao poder, à autoridade, riqueza e abundância. Anuíram nos seus imaginários coletivos e acolheram como verdade que o consumo é rompimento da distância entre eles e a classe dominante.

Santos (2015) esclarece que os movimentos culturais “estão mais atuantes do que nunca”. Em debate do seminário de Cultura e Política promovido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ com o Ministério da Cultura – MinC¹⁹, ele argumenta que os movimentos culturais estão vivos, atuando nas ruas porque ali ainda não foi colonizado pelo mercado financeiro. Os jovens não estão despolitizados, estão escrevendo manifestos de protesto na forma de palavra falada, os *raps* são o exemplo dessa manifestação. Estão nas ruas pedindo uma democracia real, porque a que temos é organizada por antidemocratas e se tornou refém do dinheiro e do poder, portanto, não é

¹⁹ **O Programa Cultura e Pensamento** – Cultura e Política. Debate: “Deslocando fronteiras: cultura política, movimentos sociais e emancipação social”. Cf. BOAVENTURA de Sousa Santos - AO VIVO. Rio de Janeiro, 2015. Son, color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bYN-ujubn4E>>. Acesso em: 8 ago. 2016.

uma democracia. Ela é liberal e representa os interesses do capital. As instituições hoje são os locais que melhor representam esse capitalismo. Necessitamos de uma democracia participativa e deliberativa, que irá obrigar a pensarmos novas formas políticas, novas formas de partido.

Como explica Santos (2015), se as instituições hoje representam interesses do capital, o ambiente escolar torna-se o cenário apropriado para o desenvolvimento de ações voltadas para o mercado financeiro. Há um movimento através das artes, do esporte, do lazer e cultura para resgatar o interesse de jovens e crianças pela escola, ou seja, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. A discussão da transformação da prática pedagógica para redefinir o papel da escola é discutida por vários atores e o mercado é um dos que vêm norteando a formação de professores e alunos e redefinindo a educação, para atender seus interesses.

A Educação com qualidade que garanta os direitos humanos é um desafio do momento atual. Houve um progresso nas políticas sociais dos países latino-americanos nestes últimos anos, afirma Saez (2001). Os grupos sociais dominados se mobilizaram e conseguiram elevar ao poder alguns de seus representantes com intenções políticas de “esquerda”, porém estes mantiveram praticamente os mesmos princípios orientando suas políticas às práticas tradicionais dos setores dominantes, colocando o País ainda mais à subordinação das diretrizes do capital estrangeiro.

A ideia de inclusão social por meio de políticas econômicas e sociais não foi o bastante para que se instalasse no Brasil uma sociedade democrática. Enfrentar a estrutura social brasileira que é polarizada entre a carência e o privilégio se faz necessário, pois a política democrática só poderá ser pensada em um Brasil que enfrente a atual estrutura autoritária, hierárquica e oligárquica. Isso só será possível com uma reforma tributária, reforma política, reforma social e uma política de cidadania cultural. Como propõe Chauí (2013), a política de cidadania cultural deve estar hábil a quebrar o monopólio da classe dominante que mantém a conservação e a difusão dos seus valores e símbolos neoliberais por intermédio da classe média. Seus valores devem ser discutidos e o imaginário de autoridade desconstruído.

1.1 Movimentos populares, Cultura e Educação

Bourdieu (2011) ressalta que a classificação se torna um problema toda vez que se quer construir grupos reais, pois os grupos surgem, na prática, por meio da mobilização, na ação política, na reivindicação real de um grupo em busca de seus interesses. Porém, negar a existência das classes não significa negar os antagonismos individuais, as disputas coletivas que há entre os agentes situados em posições diferentes no espaço social, ou campo social, não é negar que haja uma diferenciação social. Na medida em que a reflexão é suscitada por Bourdieu (2011), ele faz uma dissociação entre a teoria e a prática, questionando a existência real das classes:

Paradoxalmente, Marx, que mais do que qualquer outro teórico produziu o efeito de teoria, efeito propriamente político que consiste em fazer ver (*theorein*) uma “realidade” que não existe inteiramente, já que não é conhecida e reconhecida, deixou de inscrever esse efeito em sua teoria... Não se passa da classe no papel à classe “real” a não ser por um trabalho político de mobilização: a classe “real”, se é que ela alguma vez existiu “realmente”, é apenas a classe realizada, isto é, mobilizada, resultado da *luta de classificações* como luta propriamente simbólica (e política) para impor uma visão do mundo social ou, melhor, uma maneira de construí-la, na percepção e na realidade, e de construir as classes segundo as quais ele pode ser recortado. (BOURDIEU, 2011, p.26, grifos do autor)

Na perspectiva de Bourdieu é no interior dos espaços sociais que as classes podem ser recortadas. É pelo princípio da diferenciação que se torna possível reengendar teoricamente o espaço social empiricamente observado. Não há como negar a existência de classes no interior dos espaços sociais, porque não há como negar as diferenças e os princípios de diferenciação. A tradição conservadora do País vem tentando negar a existência dessas diferenças e de princípios de diferenciação. Há a sustentação de uma ideia de que a grande maioria da sociedade brasileira, nos tempos de hoje, pertence à classe média. Há um empenho para mostrar que o País se tornou homogêneo, que se democratizou.

Há pesquisas e análises²⁰ que nos mostram uma mudança significativa na estruturação da sociedade brasileira, que se deu entre 2003 e 2011, realizadas por

²⁰ As obras que expressam essas referências foram citadas por Marilena Chauí em seu artigo “Uma nova classe trabalhadora”. Cf. CHAUÍ, Marilena. **10 de governos pós-liberais no Brasil: Lula e Dilma.** Rio Janeiro: Flacso, 2013. 386 p.

programas governamentais de transferência de renda, inclusão social e erradicação da pobreza, pela garantia do emprego e da elevação do salário mínimo, pelo compromisso com direitos sociais das classes populares, como alimentação, saúde, educação e moradia. E pela junção desses programas aos que incluíam desenvolvimento sustentável e o início de uma reforma agrária.

Com essa observação preliminar, Chauí (2013) faz uma ressalva para um melhor entendimento da análise da divisão social das classes. Se usarmos a classificação de institutos de pesquisa de mercado e da sociologia, que organizam a sociedade em uma pirâmide de classes denominadas de A, B, C, D e E, ao analisar renda, propriedade de bens móveis e imóveis, escolaridade e profissão, notamos que as classes D e E diminuíram, houve um crescimento das classes A e B, mas onde houve uma expansão considerável foi na classe C, que levou a afirmação de um crescimento da classe média do Brasil, ou que teria emergido uma nova classe média brasileira. Porém, Chauí (2013) se desvincilha desse único modo de análise e vai buscar em Marx outra forma de aferir a divisão social das classes, que toma como critério a propriedade, ou seja, a realização da produção no capitalismo e sua relação com a propriedade. A produção capitalista é exercida pela classe trabalhadora que vende sua força produtiva por um salário, esta classe é excluída dos meios sociais de produção, ou seja, do capital produtivo e financeiro, que está sob o poder da classe dominante. E sem se deixar aprisionar pelas armadilhas do reducionismo, Chauí (2013), ao dialogar com Marx, deixa claro que entre essa polarização existia uma complexidade maior entre essas divisões sociais de classe:

Marx falava em pequena burguesia para indicar uma classe social que não se situava nos dois polos da divisão social constituinte do modo de produção capitalista. A escolha dessa designação decorria de dois motivos principais: em primeiro lugar, para afastar-se da noção inglesa de *middle class*, que indicava exatamente a burguesia, situada entre a nobreza e a massa trabalhadora; em segundo, para indicar, por um lado, sua proximidade social e ideológica com a burguesia, e não com os trabalhadores, e por outro, indicar que, embora não fosse proprietária privada dos meios sociais de produção, poderia ser proprietária privada de bens móveis e imóveis. Numa palavra, encontrava-se fora do núcleo central do capitalismo: não era detentora do capital e dos meios sociais de produção e não era a força de trabalho que produz capital; situava-

Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130610051040/LulaeDilma.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2016. Ela usa como referência os boletins de 2012 da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (relatório de observação). Indicadores da equidade do sistema tributário nacional, de 2009, e o relatório de observação. Indicadores de iniquidade no sistema tributário nacional de 2011. Os dois indicadores são do Desenvolvimento Econômico e Social. Há também entre as referências textos de livros de pesquisadores sociais.

se nas chamadas profissões liberais, na burocracia estatal (ou nos serviços públicos) e empresarial (ou na administração e gerência), na pequena propriedade fundiária e no pequeno comércio. (CHAUÍ, 2013, p.128-129, grifos da autora)

Ao aderir à ideia da constituição de classes sociais pelo olhar do modo de produção capitalista e a mobilidade social que houve, com aumento e diminuições de pessoas nas três classes sociais, Chauí (2013) conclui que o que cresceu no Brasil com a intervenção dos programas governamentais foi a classe trabalhadora, que não se restringe aos operários industriais e agrícolas, sua formação é complexa e heterogênea. Houve um crescimento de assalariados no Brasil, porque a economia cresceu foi no setor de serviços, onde não há relação com educação. Os 22 milhões de empregos gerados²¹, ou seja, 94% foram para obter um ganho salarial de até um salário mínimo, ou seja, não é um crescimento da classe média, pois essas duas classes são bem definidas pelo capitalismo por diferenças de escolaridade, habilidades e por determinadas competências.

Segundo Chauí (2013), a profissão liberal também não define pertencimento da classe média, pois seus componentes podem ser divididos, de acordo com a nova forma do capital, em proprietários privados e assalariados. A pequena propriedade familiar nos dias de hoje se transformou em força produtiva, juntamente com os profissionais liberais, depende do capital estrangeiro e é dirigida e dominada oligopólios multinacionais. A nova classe trabalhadora faz parte do contexto neoliberal que estamos vivendo e traz com ela os efeitos de fragmentação, terceirização e precarização do trabalho impostas pelo neoliberalismo. As camadas sociais que na forma de capitalismo anteriores poderiam ter pertencido à classe média, considerando as implicações de políticas sociais e econômicas, nos tempos de hoje muito pouco se sabe dessa relação com a real classe pertencente.

Interessa destacar que a insistência de alguns em superdimensionar o conceito de classe média, deixa transparecer a finalidade do capital em substituir políticas sociais universais por serviços ofertados pelas forças do mercado. “A partir do rendimento da ‘nova classe média’, o projeto político da liberdade de comprar o que melhor convier se expressaria pelo meio propagandístico da justiça social, ainda que falsa” (POCHMANN, 2014, p.16, grifo do autor).

Essas pesquisas nos mostram que existe diversidade e conflitos, onde querem enxergar uma homogeneidade e consensos. Há também reproduções e conservações no

²¹ Dados extraídos de palestra MARCIO Pochmann: Nova classe média? São Paulo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UswLAB-Oshc>>. Acesso em: 8 ago. 2016.

espaço social, negando muitas vezes a mobilidade. A diferença existe e persiste, independente da obstinação da tradição conservadora em negar a existência dessas diferenças. Mas não é uma existência de classes sociais e sim de espaços sociais de diferenças que fazem com que as classes existam não como algo pronto e sim como alguma coisa a se fazer. E o “que se fazer” é um problema político, que na prática surge no encadeamento dos acontecimentos da luta política toda vez que há uma mobilização e que se constroem grupos reais que reivindicam, manifestam-se e exprimem os interesses desse grupo.

A convocação para manifestações e protestos políticos, organizados pelas redes sociais virtuais nos tempos de hoje, tem a força de trazer o povo à rua, quase em tempo real, aumentar o número de manifestantes e os locais de protestos, mas também produz uma diversidade de solicitações, que muitas vezes são das mais diversas e antagônicas. Scherer-Warren (2014), autora que se debruça sobre os estudos de movimentos sociais, afirma que os protestos de junho de 2013 se iniciaram em fevereiro em Porto Alegre com o Movimento do Passe Livre – MPL²². Em São Paulo, o movimento começou em junho de 2013 e se intensificou em resposta à repressão policial sobre os manifestantes. A solidariedade do povo ao ato livre de expressão de cidadania e a não aceitação da coerção legitimada pelo Estado foram os sentimentos que uniram os participantes das manifestações em todo País. Houve expressões de solidariedade, mas também se via a existência da diversidade e de conflitos, que muitas vezes foram manifestados verbalmente e até fisicamente.

Os protestos sociais, pelo seu discurso midiático, logo alcançaram o Brasil todo, aumentando o número de participantes, mas não houve um aprofundamento. As utopias dos participantes, os seus ideais não estavam bem direcionados para a mudança social, estes não representavam uma classe homogênia. O Brasil possuindo uma herança das tradições políticas conservadoras, elitistas e de tradições progressistas e emancipatórias, revelou, nas manifestações, ideias contraditórias entre os participantes. Por mais que quisessem dar voz às pluralidades, à diversidade, as diferenças vistas em cada grupo de manifestantes foram motivos de intolerâncias recíprocas. As redes sociais virtuais divulgam, convocam, mas raramente possibilitam os debates políticos aprofundados. A distinção entre as manifestações de rua e o movimento social organizado se faz necessário

²² O Movimento do Passe Livre é articulado desde meados de 2000 e possui em sua pauta reivindicações sobre a mobilidade urbana de maneira geral, entendendo que são questões que abrangem os direitos cidadãos fundamentais, como é o caso da saúde e educação.

para que haja mudanças na cultura, na política e no sistema social, para que surjam agentes sociais capazes de se mobilizarem, construindo significados políticos e culturais comuns, reivindicando e expressando os interesses de um grupo real.

Bourdieu (2011) esclarece que diferenciação social pode causar os antagonismos individuais e muitas vezes os confrontamentos coletivos entre os agentes posicionados de maneiras diferentes no espaço social. O princípio da diferenciação possibilita, em cada caso, construir e descobrir o espaço social analisado. Esse princípio de diferenciação muda de acordo com a época e o lugar observado. A estrutura não é imutável e a colocação dos agentes no campo descreve um estado de posições sociais que permite estabelecer uma análise dinâmica da conservação e da transformação da estrutura da distribuição das propriedades ativas e, assim, do espaço social. O espaço social universal é um campo de forças, um campo de lutas que obriga os agentes envolvidos se enfrentarem, usando de um capital específico, ou seja, de meios e fins diferenciados de acordo com sua posição na estrutura no campo de lutas, contribuindo assim com a conservação ou transformação da estrutura. Um grupo mobilizado, ou uma classe que luta pela defesa de seus interesses terão mais chances de existir e subsistir de forma durável se os agentes se reconhecerem em um mesmo projeto.

Unificar o espaço social, com o reconhecimento mútuo dos agentes em um único projeto, só é possível se observarmos os limites e as condições sociais de relação nesse espaço. Refletindo sobre condições sociais de possibilidades e limites do espaço social, Bourdieu (2011) nos conscientiza sobre as intervenções do Estado:

De fato, a gênese do Estado é inseparável de um processo de unificação dos diferentes campos sociais, econômico, cultural (ou escolar), político etc., que acompanha a constituição progressiva do monopólio estatal da violência física e simbólica legítima. Dado que concentra um conjunto de recursos materiais e simbólicos, o Estado tem a capacidade de regular o funcionamento dos diferentes campos, seja por meio de intervenções financeiras (como, no campo econômico, os auxílios públicos a investimentos ou, no campo cultural, os apoios a tal ou qual forma de ensino), seja através de intervenções jurídicas (como as diversas regulamentações do funcionamento de organizações ou do comportamento dos agentes individuais). (BOURDIEU, 2011, p.51, grifos do autor)

Segundo Bourdieu (2011), em cada momento e em cada sociedade um conjunto de posicionamentos sociais é definido e cabem aos agentes sociais fazerem suas escolhas, as suas “tomadas de posição”. As escolhas nem sempre estarão em conformidade com as

“posições sociais” ocupadas pelos agentes no espaço de relações, ou seja, com suas vivências. A sua “disposição” ou *habitus* poderá se identificar com um conjunto de posições distintas de suas práticas sociais. As obras de Bourdieu expressam com eloquência o quanto temos a tendência de reproduzir determinados comportamentos sem saber o que estamos reproduzindo. São comportamentos que são interiorizados irrefletidamente, inconscientemente. Assim, os mecanismos de reprodução das estruturas políticas, econômicas, valores, modelos de pensamentos da sociedade se perpetuam dentro de nós. Essa matriz de sociedade é interiorizada em nós e reproduzida em atos inconscientes. A incorporação das estruturas sociais e de certos posicionamentos são as consequências do que o autor chamou de *habitus* e estão relacionadas com o interior do próprio sujeito.

O *habitus* seria, então, constituído por um sistema de inclinações gerais, ajustadas pelo sujeito de acordo com situações específicas e em conformidade com uma espécie de matriz de percepção e apreciação que ele apreendeu considerando tudo o que foi vivenciado. Não corresponde a um conjunto inflexível de normas de comportamento, transcendente em relação ao indivíduo, e nem a um produto de ações conscientes, individuais e intencionais. Esta estruturação interna, a interiorização das estruturas sociais, as percepções e apreciações, assinalam a ligação do sujeito com determinada classe social. Suas vivências se aproximam e se consolidarão no *habitus* que esteja em perfeita conformidade com a posição social ocupada por ele.

O sujeito poderá usar de estratégias de contestação e subversão das estruturas hierárquicas, podendo protestar contra o poder dos grupos dominantes. Nesse caso, poderá usar a força de um grupo mobilizado e dos seus interesses reais para uma possível transformação da estrutura. Mas, a “disposição” do indivíduo para certa “tomada de posição” poderá também, conscientemente ou não, ser conservadora, manter a estrutura atual do campo, aceitar a estrutura hierárquica existente, reconhecer uma “possível inferioridade”. Essa estratégia pode estar acompanhada ou não de um empenho de aproximação ou mesmo de adaptação e transformação aos padrões de excelência dominante.

Usando como subterfúgios o reconhecimento mútuo dos agentes em um só projeto e a disposição e os interesses deles no espaço de relações, só é possível se houver condições sociais. Quanto mais próximos estiverem no espaço das relações sociais e lutarem pela construção de um trabalho coletivo, pelos interesses que estão associados ao posicionamento dos agentes no espaço social, mais oportunidades terão de constituírem

um grupo coeso, com mais peso e valor político em manifestações públicas, com força no nome, com oportunidades de maiores adesões aos valores suscitados. De acordo com a construção do espaço social observado, as classes sociais situadas no seu interior poderão ser recortadas de acordo com os princípios geradores de diferenças objetivas. Esse princípio deve ser analisado de acordo com o tipo de capital eficiente no universo social considerado e como é estruturada a distribuição de formas de poder.

É com base nessas proposições de Bourdieu que analisamos o campo político imbricado nas políticas de cultura e educação no Brasil contemporâneo, considerados os capitais social, cultural, econômico e simbólico dos sujeitos, para entender como seu *habitus* infere nas relações de poder estabelecidas com o Estado.

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS CULTURAIS

O objetivo deste capítulo é descrever e analisar as implicações sociais da política nacional de cultura no Brasil, que subsidiaram as ações governamentais, dentro das quais foi elencado o Programa Mais Cultura até os anos iniciais da década de 2010. Fazemos, para tanto, uma reflexão teórica, fundamentada em um estudo bibliográfico sobre a institucionalização das leis culturais que interferiram e contribuíram ao longo da história para a construção do cenário político cultural que vivemos hoje e sua participação na concepção de formas culturais democráticas de atuação.

O cenário conservador do atual Congresso Nacional se tornou evidente quando, logo após a reeleição da presidente Dilma Rousseff, é derrubado pela oposição e partidos aliados, com evidente “alegria”²³, o Decreto Presidencial nº 8.243(BRASIL, 2014) instituindo a Política Nacional de Participação Social, que tem como objetivo fortalecer e articular as instâncias democráticas de diálogo e a atuação conjunta entre o governo federal e a sociedade civil.

Dessa maneira, não se institucionalizou uma política do governo que vem sendo realizada pelo ex-presidente Lula desde 2003, através da Medida Provisória 103²⁴ (BRASIL, 2003), impossibilitando uma nova forma de controle público sobre as ações governamentais. O Projeto de Lei Antiterrorismo, PL 2.016/2015²⁵ – proposto pelo então ministro da Justiça José Eduardo Cardozo e o ex-ministro da Fazenda Joaquim Levy, para

²³ A deputada líder do PCdoB, Jandira Feghali, relatou ao jornal Câmara Notícias: “Estou vendendo uma certa alegria no Plenário pela possibilidade de derrotar o decreto, como se isso fosse uma derrota retumbante do governo, mas, depois da vitória retumbante da presidente Dilma, isso é uma coisa menor”. Já o presidente da Câmara da época, Henrique Eduardo Alves, do PMDB, disse que a “sessão que derrubou o decreto foi histórica e comemorou a manifestação de altivez e democracia desta casa”. Cf. SIQUEIRA, Carol. Deputados derrubam decreto dos conselhos populares: Câmara aprova projeto que cancela o decreto do governo que institui a Política Nacional de Participação Social. Projeto ainda será votado no Senado. 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/POLITICA/476677-DEPUTADOS-DERRUBAM-DECRETO-DOS-CONSELHOS-POPULARES.html>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

²⁴ O ex-presidente Lula atribuía à secretaria geral da presidência a função de criarem e implementarem instrumentos de consulta e participação popular, para que a agenda futura do presidente fosse elaborada por intermédio destas demandas. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/politica/por-que-o-novo-decreto-de-dilma-nao-e-bolivariano-8992.html>

²⁵ Transformado na Lei Ordinária 1.3260/2016. Cf. BRASIL. Lei nº 13.260, de 16 de março de 2016. Regulamenta o disposto no inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal, disciplinando o terrorismo, tratando de disposições investigatórias e processuais e reformulando o conceito de organização terrorista; e altera as Leis nos 7.960, de 21 de dezembro de 1989, e 12.850, de 2 de agosto de 2013. Lei N° 13.260, de 16 de Março de 2016. Brasília, DF, 18 mar. 2016.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13260.htm>. Acesso em: 10 ago. 2016.

a criação de um “ambiente seguro” para investimentos no Brasil – é outra demonstração da tradição autoritária brasileira e do envolvimento do Estado com grupos privados, pois se levantam dúvidas quanto aos conhecidos mecanismos de repressão e a sua coerção aos movimentos sociais²⁶ (GONÇALVES, 2015).

A narrativa da atual conjuntura política busca compreender fatos contemporâneos para realizar uma correlação com o cenário político-cultural e democrático brasileiro. Segundo Carvalho (1998), o cenário histórico brasileiro nos mostra que:

[...] a participação democrática nas decisões e ações que definem os destinos da sociedade brasileira tem sido duramente conquistada por esta mesma sociedade, de um Estado tradicionalmente privatista, que mantém relações simbióticas e corporativas com grupos privilegiados. (CARVALHO, 1998, p.1)

Os grupos sociais excluídos marcam a história do Brasil com mobilizações que demandaram ações políticas. Essas formas de participação popular e as reivindicações variam quanto aos sujeitos envolvidos, à época histórica e à capacidade de diálogo e negociação com os governantes. Na falta de espaços legítimos para a negociação de conflitos, “os movimentos sociais tiveram de construir suas identidades enquanto sujeitos políticos precisamente porque eles eram ignorados nos cenários públicos instituídos” (SADER, 1988, p.199). Há uma necessidade real de legitimar a democracia através de iniciativas populares nas decisões tomadas pelo Estado.

²⁶ O Grupo de Ação Financeira, conhecido como GAFI (em inglês, Financial Action Task Force, ou FATF), desenvolve medidas para serem aplicadas em seus países-membros e as monitora. No final do processo envia relatório avaliativo classificando os países como “conformes”, “parcialmente conformes” e “não conformes”. O presidente do Conselho de Controle de Atividades Financeiras do Ministério da Fazenda demonstrou a inquietação quanto ao Brasil ser avaliado “não conformes”, por não possuirmos legislação que criminalize o financiamento do terrorismo. Uma pesquisa feita pelo Transnational Institute e o Statewatch demonstrou que o GAFI encorajou governos que possuem caráter repressivo a introduzir as regras capazes de reduzir ainda mais o espaço político de ONGs e atores da sociedade civil. Bélgica, Egito, Itália, Tunísia e EUA criaram aparatos de segurança que coibiram movimentos sociais. Ativistas estão preocupados em serem incriminados por tal lei, pois o Brasil sempre foi marcado por reprimir protestos e principalmente por estarmos vivendo um contexto reacionário da política nacional. No senado brasileiro querem retirar o parágrafo que exclui a aplicação para condutas de pessoas em mobilizações sociais e ainda acrescentar a expressão extremismo político na definição de terrorista. O fim social do GAFI é proteger a integridade do sistema financeiro, e o senado tenta acolher os padrões do sistema financeiro. A lei antiterrorismo é uma ferramenta para inibir protestos e para atender interesses das elites. O capitalismo sempre foi funcional e sempre se opôs a movimentos sociais vindos da rua. Cf. GONÇALVES, Guilherme Leite. Projeto de “lei antiterrorismo”: para quem? Em nome de se criar um “ambiente seguro” para investimentos, a lei antiterrorismo cria mecanismos de repressão aos movimentos sociais. 2015. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/politica/projeto-de-lei-antiterrorismo-para-quem.html>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

A democracia é uma irrealidade, pois o poder está nas mãos de uma elite econômica, e o resultado, na maioria das vezes, não coincide com os interesses da maioria. A população, que no âmbito institucional se mantém historicamente afastada das questões políticas, necessita da ampliação do seu papel no sistema político para além da representatividade, para que haja uma verdadeira participação governamental, uma atuação de sujeitos que vá além do exercício do voto.

No Brasil, a democracia vem sendo intercalada de tempos em tempos com períodos ditatoriais. Dificuldades que podem ser reflexos de um País construído com o afastamento do seu povo dos assuntos do Estado. De formação colonial e escravocrata, ele sempre negou a participação da sociedade civil nos assuntos governamentais. E com as políticas culturais não foi diferente.

De acordo com Chauí (2013), uma política cultural democrática só poderá ser pensada em um Brasil que enfrente a atual estrutura autoritária, hierárquica e oligárquica. Isso só será possível com uma reforma política, uma reforma tributária, uma reforma social e uma política de cidadania cultural. A política de cidadania cultural deve estar hábil a quebrar o monopólio da classe dominante que mantém a conservação e a difusão dos seus valores e símbolos neoliberais por intermédio da classe média. Seus valores devem ser discutidos e o imaginário de autoridade desconstruído.

A maneira autoritária de desenvolver e implantar políticas culturais no Brasil foi colocada em questão no governo do Partido dos Trabalhadores, o desafio era fazer políticas para cultura de uma forma democrática. As considerações de Rubim (2010) nos contextualizam:

A interlocução com a sociedade concretizou-se através de uma assumida opção pela construção de políticas públicas. Elas emergem com marcas significativas das gestões ministeriais de Gil e Juca²⁷. Proliferam encontros; seminários; câmaras setoriais; consultas públicas; conferências, inclusive culminando com as conferências nacionais de cultura de 2005 e 2010²⁸. Através destes dispositivos, a sociedade pode participar da discussão e influir na deliberação acerca dos projetos e programas e, por conseguinte, construir, em conjunto com o Estado, políticas públicas de cultura. (RUBIM, 2010, p. 14)

O desafio de formular e implantar políticas culturais em circunstâncias democráticas foi assunto da agenda do Ministério da Cultura na gestão do Partido dos

²⁷ O autor se refere a Gilberto Gil e Juca Ferreira, Ministros da Cultura na gestão presidencial de Lula. Juca Ferreira volta ao ministério no segundo mandato da presidente Dilma Rousseff.

²⁸ Em 2013, houve a III Conferência de Cultura estando na gestão do ministério de Marta Suplicy.

Trabalhadores. O governo faz opção pelo diálogo, de consultar a sociedade nas várias regiões do País e propor a cultura como meio de combate à exclusão social, trazendo as responsabilidades do setor público na formulação de Políticas Públicas de Cultura voltadas para as camadas populares.

Segundo o Partido dos Trabalhadores (2003), no documento²⁹ “A imaginação a serviço do Brasil”, a cultura deveria ser considerada como necessidade básica, no mesmo nível da saúde, da educação ou da assistência social. Os governos de direita reconheciam a importância das ações culturais, porém os movimentos que eram estabelecidos visavam ao clientelismo, ao utilitarismo, ao mercado e não eram uma cultura com concepção democrática. Não concebiam o perfil de diversidade do brasileiro, de originalidade, de peculiaridades regionais e étnicas. Apesar do vasto patrimônio cultural, das diferenças e desigualdades regionais e da diversidade cultural brasileira, a falta de uma política democrática para a cultura, colocou o País na condição de simples consumidores da produção das redes de entretenimento.

Para Canclini (1987), não há como falar de políticas culturais quando elas não existem no programa governamental do país. Quando não há uma política que dê sustentação para as ações do Estado, o espaço para cultura não fica constituído, como ocorre nas políticas econômicas, de saúde e de habitação.

Destarte, Canclini (2005) ressalta que estudos recentes concluíram que Políticas Culturais é um conceito que se dá a um conjunto de intervenções realizadas pelo Estado, pelas instituições civis e por grupos comunitários organizados com o intuito de orientar o desenvolvimento simbólico, satisfazer às necessidades culturais da população e obter consenso para um tipo de ordem e de transformação social.

Ancorada nesse conceito, desponta-se a necessidade de buscar, na história do Brasil, as evidências de ações consideradas políticas institucionalizadas. Rubim (2010) esclarece que a elaboração e realização de políticas públicas no Brasil foram marcadas ou pela ausência do Estado, em uma época mais antiga, ou pela transferência da responsabilidade com a cultura ao mercado, através do recurso às leis de incentivo, adequando-se ao modelo neoliberal.

²⁹ O documento foi construído com a contribuição de militantes e inspirado em experiências de atuação locais do governo do Partido dos Trabalhadores, como secretarias municipais de cultura. Através dele, o projeto do Sistema Nacional de Cultura do MinC foi baseado.

Em face das considerações de Rubim (2007, p.103), o surgimento de políticas culturais nacionais se dá a partir da “Revolução” de 1930, que elevou Getúlio Vargas ao poder, colocou um fim na República Velha e ficou conhecida como Era Vargas. Antes foram realizadas apenas “ações culturais pontuais, em especial, na área de patrimônio, preocupação presente em alguns Estados. Nada que possa ser tomado como uma efetiva política cultural”.

Considerando o período republicano brasileiro, precisamente a República Nova, com a assunção de Getúlio Vargas à presidência, as análises feitas por Carvalho (2008) nos mostram que as transformações das políticas públicas culturais são marcadas em três períodos distintos da história da república brasileira. A ditadura do Estado Novo (1937-1945), a Ditadura Militar (1964-1985) e a redemocratização da sociedade brasileira com ênfase na criação do Ministério da Cultura – MinC em 1985 e com a promulgação da Constituição em 1988.

Garcia (1999) considera que o golpe de Estado provocado por Getúlio Vargas em 1937 colocou um fim ao período constitucional e inaugurou o Estado Novo, sob o distintivo do populismo e autoritarismo. Uma nova constituição é adotada, o congresso nacional é fechado e os partidos políticos são proibidos de existirem enquanto tal. A principal medida de fortalecimento do Estado Novo foi a política trabalhista, que conteve a insatisfação popular e aumentou o poder de consumo do mercado interno. O “novo país” clamava pela industrialização, urbanização e pelo modernismo cultural.

Nesse contexto se iniciam as políticas culturais no Brasil, ocupando seu espaço nos textos constitucionais e materializando-se em forma de políticas públicas. Em uma “perspectiva preservacionista, criando/inventando nosso patrimônio” (CURY, 2002, p.24-25).

Para Dória (2001), há uma verdadeira revolução na relação do poder público com a cultura. Há uma redefinição dos conteúdos culturais, os quais se tornam mais complexos³⁰ e requerem novos conteúdos simbólicos para expressar a nacionalidade, para definir as ações públicas da construção do projeto de brasiliade que possuísse uma matriz brasileira que considerasse o povo branco (portugueses), os índios e os negros. O novo projeto social, econômico e cultural almejava romper com o período anterior, que tinha

³⁰ Os primórdios do processo de institucionalização da cultura no Brasil podem ter tido como marco inicial a Biblioteca Nacional, formada por D. João VI a partir de livros trazidos pela corte. A comunicação através da palavra e da escrita é o que se estabelece como cultural. Cf. DÓRIA, C.A. A merencória luz do Estado In: Cultura: vida e política. São Paulo: Revista São Paulo em Perspectiva, v.15, n.2, abr.-jun. de 2001.

as oligarquias de Minas Gerais e São Paulo revezando-se na liderança do Brasil. Inicia-se uma institucionalização da administração cultural, aliada ao processo de industrialização e concebida nos moldes modernos.

De acordo com Cury (2002), Gustavo Capanema, o ministro da Educação e Saúde Pública de Getúlio Vargas entre 1934 e 1945, era político e intelectual, uma pessoa complexa que mantinha uma estética moderna e uma política conservadora. Em sua teia de relações³¹, Capanema mantinha vínculos com a classe de intelectuais, inclusive com os representantes do movimento modernista e com o estado varguista, “não necessariamente em polos opostos e, muitas vezes, como parceiros³² neste projeto” (CURY, 2002, p. 25).

No entanto, as definições das políticas públicas para a cultura eram pensadas de uma maneira técnica, baseadas na preservação de patrimônios históricos, mobilizando intelectuais e administradores públicos na direção da proteção a esses patrimônios culturais. Cury (2002) registra que todos os órgãos estatais de proteção à cultura eram tidos como os intermediários do povo brasileiro e os heróis nacionais, utilizados como ferramentas de educação popular para que, através da preservação de bens culturais e glorificação dos heróis do passado, se instituísse o respeito à nação. A criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN em 1937, através do Decreto-Lei nº 25 (BRASIL, 1937), caracterizou-se como uma ação pedagógica por parte do Estado na área cultural adequado para estabelecer uma identidade nacional que se perpetuasse na memória do povo brasileiro.

O grupo de intelectuais responsáveis em elaborar a política cultural do País, na década de 1930, foram os modernistas. Embora não fosse um grupo homogêneo, seus integrantes produziram discursos que definiram algumas representações que possuímos ainda nos dias atuais. Cury (2002) registra que o Estado Novo e os modernistas possuíam

³¹ Souza (2000) esclarece que Gustavo Capanema se relacionou com homens de vanguarda e visão socialista como Mário de Andrade e Portinari, mas não escondia sua posição de extrema direita e seu fascínio pelos regimes de Mussolini e Hitler. Por um lado, cercava-se com os artistas modernistas, mas politicamente comungava das opiniões de Louival Fontes e do amigo Francisco Campos, admirador do fascismo e autor da Constituição de 1937, que sucedeu o texto constitucional de 1934 depois do Golpe de Estado provocado por Getúlio Vargas. A constituição era conhecida como “A Polaquinha” para lembrar o golpe fascista que aconteceu na Polônia. Cf. SOUZA, M. *Fascínio e repulsa: Estado, cultura e sociedade no Brasil*. Rio de Janeiro: Edições Fundo Nacional de Cultura, 2000.

³² Souza (2000) explica que, dentre as hipóteses para essa união de Capanema com Mário de Andrade, a mais plausível era que os dois possuíam a utopia de moldar racionalmente sociedades inteiras. Denominada por ultramodernismo, essa ideologia podia unir esquerda e direita e fascinava líderes intelectuais de países “atrasados” como o Brasil.

em comum a construção de uma identidade nacional representada no projeto de brasiliade.

Rubim (2007) ressalta que foram inúmeras as contribuições de Mário de Andrade à cultura brasileira, e os percalços não desmerecem a sua obra na área cultural, pois recuperando o atraso da República Velha iniciam-se as políticas culturais no Brasil.

A arte e a cultura tornaram-se fundamentais no jogo político. Elas ajudaram o Estado a construir uma imagem de identidade nacional e determinaram quais valores que deveriam ser cultuados pela sociedade. A relação cultural com a política era uma determinante para o progresso social. A democracia estava longe de trilhar caminhos fortes e seguros. Os intelectuais de várias vertentes teóricas e ideológicas buscavam uma organização social formulada pelo modelo eugênico³³. Eram ideias conservadoras com o objetivo de reformar o Brasil e não transformá-lo socialmente. A cidadania do povo brasileiro era negada, eles não gozavam de uma soberania e não participam nas decisões da Nação. Não havia uma identidade nacional e homogênea, constituindo-se em um problema político, pois os brasileiros não se enquadravam em moldes eurocêntricos pertencentes ao pensamento liberal/iluminista.

Duran (2002) relata que o momento político que sucede o Estado Novo na área de gestão cultural foi uma continuidade do programa de proteção ao patrimônio histórico e muito deveu à tradição preservacionista do órgão estatal SPHAN, instituição simbólica da política cultural do País que visava proteger os monumentos e as obras de arte nacionais.

Ainda ancorados em Duran (2002), é importante ressaltar que, nos anos de 1960, há no Brasil³⁴ uma mobilização dos grupos de esquerda movimentando as camadas populares e o significado do que se entendia por cultura. Podemos enfatizar os Centros

³³ Movimento eugênico brasileiro foi um movimento intelectual do início do século XX, a que setores da intelectualidade brasileira aderiram com entusiasmo, o que possibilitou a institucionalização do movimento eugênico no Brasil e a publicação de um grande número de livros, teses acadêmicas e artigos em revistas e jornais de grande circulação, inclusive com a publicação de um periódico próprio. Tal ocorreu seguindo o interesse pela eugenica em países como Estados Unidos, Alemanha, Inglaterra e França.

³⁴ O Brasil, naquela época, havia passado pela ditadura varguista e pela política desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek. A rápida evolução das bases econômicas e sociais da sociedade incentivadas pela abertura ao capital estrangeiro, através da participação das multinacionais e da industrialização, trouxe consequências negativas para a grande maioria da população. No momento seguinte, com o governo Jânio Quadros/ João Goulart, a manutenção do ritmo de crescimento encontra sérias dificuldades. João Goulart, que era apoiado pela esquerda, encontrou dificuldades de assumir o poder. O momento político era de muita agitação com perspectivas de mudança. Acreditava-se que a ações políticas produzidas pela militância trariam transformações importantes para as reformas de base. Cf. CATENACCI, V. Cultura Popular: entre a tradição e a transformação. In: Cultura: Vida e Política. São Paulo: Revista São Paulo em perspectiva, v. 15, n. 2, abr.-jun. de 2001.

Populares de Cultura – CPCs da União dos Estudantes – UNE, instalados no Rio de Janeiro, em 1961, e em outras cidades, que viajavam pelo interior do País montando peças, roteiro e filmes e discutindo propostas culturais integradas à educação.

Catenacci (2001) afirma que o CPC surge como tentativa de transformar toda a sociedade brasileira através da cultura popular. A arte estava vinculada com a ação política e dava base a ela. Os artistas e intelectuais vinculavam a arte e a política para denominar o que chamavam de cultura popular revolucionária. Merece destaque também o Movimento de Cultura Popular iniciado em Recife, na gestão de Miguel Arraes, e que era uma proposta pedagógica pautada na democratização da educação e da cultura popular para o alcance da cidadania. “O movimento se expandiu para outros Estados e quando, em 1964, ele tinha sido assumido pelo Governo Federal foi bloqueado pelo Golpe Militar” (RUBIM, 2007, 106).

O golpe militar de 1964 abalou fortemente toda movimentação política dos anos de 1960. Novamente as políticas culturais retornam à velha tradição do autoritarismo. O golpe militar apresenta momentos distintos que se diferenciam durante todo período da ditadura. A maior intensidade de violência se dá a partir de 1968 com a decretação dos Atos Institucionais. Nesse sentido, desponta-se a análise de Rubim (2007):

O segundo momento (final de 1968-1974), o mais brutal da ditadura, é dominado por violência, prisões, tortura, assassinatos e censura sistemática, bloqueando toda dinâmica cultural anterior. Época de vazio cultural, apenas contrariado por projetos culturais e estéticas marginais, marcado pela imposição crescente de uma cultura midiática controlada e reproduzora da ideologia oficial, mas tecnicamente sofisticada, em especial em seu olhar televisivo. (RUBIM, 2007, p. 106)

Em 1974, no governo do General Geisel, o regime militar começa a mostrar os seus primeiros sinais de enfraquecimento e inicia-se o período chamado de abertura política. É nesse momento que os debates sobre políticas culturais ressurgem e se expandem, iniciando as transformações que irão ocorrer e reestruturar a área cultural principalmente na segunda metade da década de 1980.

Cury (2002) nos alerta para a importância do universo cultural e seu caráter simbólico que foi usado muitas vezes para fortalecer o Estado-Nação em períodos de crise, no caso aqui, o regime militar. Souza (2000) lembra que a Ditadura vai buscar inspiração para enfrentar o colapso no modelo de Vargas de 1937 e tenta rejuvenescer o velho Departamento de Imprensa e Propaganda – DIP. O regime busca melhorar a

autoimagem oferecendo recursos para produtores culturais que necessitavam de apoio governamental. “E, com a mesma desenvoltura que faziam a tesoura da censura funcionar, **passaram a criar agências de fomento à Cultura, como a Funarte-Fundação Nacional de Arte, a Embrafilme, entre outras ”**(SOUZA, 2000, p.51).

A crença ultramoderna de progresso, desenvolvimento industrial e econômico de Getúlio Vargas estava agora sendo proposta pelos militares, com a mesma tendência a não assumir compromissos com a democracia. Segundo essa lógica, a preservação do patrimônio, ou seja, a visão protecionista continua fazendo jus à política cultural militar. Entretanto, ao se tratar de história, há sempre movimentos e inaugurações de novas práticas.

Miceli (1984) esclarece que, dentre as inúmeras iniciativas no terreno cultural, houve uma busca por profissionais da cultura e um maior investimento nessa área. Foi um período de acendimento das questões culturais, o “pontapé inicial”, que iria ganhar força máxima na próxima gestão.

Foi na gestão de Ney Braga no MEC, durante o governo do presidente Ernesto Geisel (1974/1978), que foi concluída e implantada a Política Nacional de Cultura, que voltaria a ser repensada nos governos petistas. Miceli (1984) envereda por esta questão:

Foi a única vez na história republicana que o governo formalizou um conjunto de diretrizes para orientar suas atividades na área cultural, prevendo ainda modalidades de colaboração entre os órgãos federais e de outros ministérios, como por exemplo o Arquivo Nacional do Ministério da Justiça e o Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores, com secretarias estaduais e municipais de cultura, universidades, fundações culturais e instituições privadas. (MICELI, 1984, p.57)

Segundo Cohn (1984, p.88), o documento sobre a Política Nacional de Cultura – PNC de 1975 foi o mais importante e conhecido, e a máxima usada pelo regime político para que o Estado atuasse na área cultural. O objetivo que possibilitou a tentativa de elaboração de uma Política Nacional de Cultura estava bem definido: “a codificação sobre o processo cultural”.

Cohn (1984) chama a atenção para as incoerências e dificuldades de elaboração do documento, o que ele considera ser o fruto de tensões vividas no MEC. O regime ditatorial do Brasil era de direita, a hegemonia cultural era da esquerda e os militares buscavam conquistar o apoio dessa área. A proposta está de acordo com o momento

político vivido, mas apesar dos desencontros, ela também estabelece transformações e avança no sentido de construção institucional da política cultural.

Cohn (1984) considera que o documento está imbuído de “valores humanos” e a perspectiva deixa de ser a do ditador militar para ser a do tecnocrata “preocupado” com a plenitude do homem brasileiro. A cultura e a espontaneidade da criação popular serão mediadoras da plena realização do ser humano e preservarão da identidade e dos valores histórico-sociais e espirituais do cidadão. Todas essas demandas juntas blindarão os brasileiros das ameaças dos meios de comunicação de massa e da racionalização da sociedade industrial. As proposições de intervenção do texto “o conduz à beira do paradoxo de uma proposta antiestatizante a ser efetuada por órgão estatal” (COHN, 1984, p.93).

A PNC representava aspectos prioritários como a “segurança nacional” e considerando a dimensão social da cultura é impraticável, principalmente nos anos de 1970, alojá-la dentro de uma dimensão política. A questão política é contrária ao processo cultural espontâneo.

No governo do presidente João Batista Figueiredo (1979-85), o MEC foi administrado por Eduardo Portella, professor universitário, escritor, editor e crítico literário. O seu programa de ação cultural, direcionado para à população de baixa renda, não obteve os devidos méritos apressando a sua passagem pelo MEC e promovendo discussões internas e externas à pasta a respeito do que poderia ser considerada uma política cultural oficial.

Para Miceli (1984), o Centro Nacional de Referência Cultural – CNRC, criado na gestão de Aloísio Magalhães em 1975, também ajudou a modificar a ideia de Patrimônio dos anos de 1970. A ideia era a de identificar a “autêntica” cultura brasileira, resgatando traços e raízes culturais para serem usados em produtos industriais que possuíssem identificação com o “nacional”. As equipes que estavam à frente dessa missão possuíam perfis diversos e direcionaram a atenção, “quer para as populações carentes do Nordeste, quer para os grupos indígenas, num esforço de buscar raízes sólidas de legitimação cultural do trabalho desenvolvido no CNRC” (MICELI,1984, p.80).

A crise do regime militar na década de 1980 e a recessão econômica criada pelo modelo corporativista que atuou na época fazem com que a sociedade brasileira comece a caminhar para a luta da democratização. Há uma vontade política na sociedade civil

brasileira, fazendo com que ela se mobilize e abra espaço para reivindicações de direitos humanos que levem a cidadania³⁵.

Rubim (2007) ressalta que, após a crise do regime militar e a recessão econômica criada pelo modelo corporativista, os movimentos populares são os grandes responsáveis pela mobilização dos cidadãos, das minorias sociais, de gênero, etnia, religião, etc. A reconstrução da democracia ocorre também com a luta pela valorização e a identidade social perdida e novos atores políticos são constituídos.

Segundo Carvalho, Gameiro e Goulart (2008), em 1985, a cultura deixa de pertencer a uma área integrada ao Ministério da Educação e, durante o governo Sarney, é inaugurado o MinC, trazendo como orientação para a reestruturação da área cultural muitas das propostas discutidas no período de abertura política do regime militar³⁶. Trouxe também uma tendência de estimular a participação da sociedade brasileira no setor cultural, como tinham sido as propostas de Aloísio Magalhães à frente do CNRC e que davam a forma das instituições nacionais e o que, no futuro, seria o Ministério da Cultura.

Dentre as iniciativas que inauguraram o MinC, separado do Ministério da Educação – MEC, está a promulgação da Lei Sarney³⁷ em 1986. Com Celso Furtado, intelectual da esquerda brasileira, no Ministério da Cultura, essa Lei se torna um marco do entendimento entre o Estado e a comunidade artística. Ela, porém, contrariava o esforço feito até então, pois propunha que os recursos para financiamento da cultura

³⁵ Carvalho (2014) elucida que o fenômeno conhecido como cidadania é complexo e abrange vários quesitos para ser combinado com o que denominamos de exercício da cidadania plena. A questão nodal da cidadania plena é combinar a liberdade, a participação e a igualdade para todos, consolidando-as em direitos civis, políticos e sociais. Os direitos civis são os direitos de liberdade de ir e vir, de manifestação de pensamento e são eles que garantem as relações civilizadas na sociedade. Os direitos políticos resguardam a participação do indivíduo no governo da sociedade, no seu direito a votar e ser votado e exercer demonstrações políticas. Os direitos sociais asseguram a participação na prosperidade coletiva, incluindo o direito ao trabalho, a um salário digno, à saúde e à educação. Os caminhos para alcançar esses direitos não seguem uma trajetória lógica, eles são diferentes, mas se sabe que a insuficiência de uma educação popular tem-se tornado um obstáculo para o desenvolvimento e ampliação da cidadania. Cf. CARVALHO, J.M. Cidadania no Brasil: o longo caminho. 18 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

³⁶ A ideia da criação do Ministério da Cultura surgiu no terceiro encontro dos fóruns nacionais de secretários da cultura que se multiplicaram entre 1982 e 1988. O primeiro fórum só havia ocorrido em 1977, quando o governo federal resolveu difundir a Política Nacional de Cultura. A proposta para o Ministério da Cultura é que ele fosse uma estrutura leve, com atividades descentralizadas e que possuísse conselhos, como o Conselho Federal de Cultura, o Conselho Nacional de Direitos Autorais – CNDA, Conselho Nacional de Cinema – Concine e Conselho Consultivo do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Seria reestruturado com a participação dos Estados e do Fórum. Cf. DURAN, J.C.G. Política e Gestão Cultural: Brasil, EUA e Europa. Relatório de pesquisa NPP nº13. São Paulo: FGV-EAESP, 2000.

³⁷ Quando José Sarney foi senador da república em 1972, ele tentou criar uma lei de incentivo fiscal para investimentos em cultura. Nos fóruns nacionais de secretários da cultura no período da abertura política do regime militar também foi proposto a primeira lei de incentivo fiscal a cultura (DURAN, 2000).

fossem buscados nas iniciativas privadas, mediante isenção fiscal, abrindo as decisões sobre a cultura ao mercado, enquanto o dinheiro utilizado era público na sua grande maioria. O Estado parecia crescer, mas as decisões ficavam a cargo do mercado.

A concepção liberal foi fortalecida ao decidir os rumos que a cultura tomaria. Esta análise é posta por Carvalho, Gameiro e Goulart (2008):

Nesse momento estabelecem-se, no campo da cultura, novas regras do jogo, pois as políticas públicas cuja elaboração era de exclusiva alçada da tecnoburocracia, se abria agora à condução pelas empresas. As leis de incentivo promoveram a valorização do capital econômico como recurso de poder para definir que manifestações e eventos culturais seriam financiados. (CARVALHO; GAMEIRO; GOULART, 2008, p. 5-6)

2.1 Políticas neoliberais: o início institucional

Fernando Collor de Mello, o primeiro presidente eleito pelo povo por voto direto após o regime militar, governou entre 1990-92. Utilizou de um poder arbitrário para realizar um desmonte no sistema cultural do Brasil que vinha sendo construído ao longo dos anos. Collor extinguiu inúmeros órgãos culturais, dentre eles a Fundação Nacional das Artes – Funarte, a Embrafilme, a Fundação Pró-Memória, Fundacem e o Conselho Nacional de Cinema – Concine. O recente Ministério da Cultura também é eliminado e junto com ele são dispensados milhares de funcionários públicos. Com a finalidade de diminuir os gastos públicos, durante seu plano para estabilizar a economia, o orçamento federal para cultura é limitado em mais de 50% em relação ao período anterior.

Todos os órgãos culturais extintos foram reduzidos a uma Secretaria Nacional de Cultura, e o primeiro ministro corresponsável foi o cineasta Ipojuca Pontes, um neoliberal declarado que se opôs a quase todo meio cultural e, com sua lógica mercadológica, propôs um severo programa voltado para o mercado para as políticas culturais brasileiras. Na tentativa de recompor a sua imagem junto aos intelectuais e a classe artística, o então presidente Fernando Collor substitui o secretário da Cultura Ipojuca Pontes por Sérgio Paulo Rouanet, que reformula a Lei Saneby de incentivos fiscais e elabora a Lei Rouanet de nº 8.313/1991 (BRASIL, 1991). A lei permanece ativa ainda nos dias atuais.

O dever do Estado com a cultura foi transferido para o mercado e adequado ao modelo neoliberal, através do recurso das leis de incentivos fiscais para empresas que

invistam em atividades artísticas e culturais. Mesmo que o dinheiro utilizado seja público, na sua grande maioria, a intervenção do Estado nas políticas culturais é cada vez mais minimizada e o poder de intervenção e decisão do mercado sobre a cultura nacional é potencializado. À medida que há a redução da intervenção do Estado nas políticas públicas culturais também há uma redução na participação da sociedade nas decisões e ações que orientam a cultura brasileira. O Estado “na mão” de grupos privados privilegia e mantém relações com uma pequena parcela da sociedade e não atende às reivindicações da grande maioria da população.

Com o ideário de modernidade, “identificada com os tempos modernos”, a opção neoliberal de Fernando Henrique e o Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB ganha força nos anos de 1990. A reforma gerencial do Estado, para estabilizar a economia, busca no mercado as suas orientações administrativas. A minimização do Estado acontece em todos os âmbitos, levando a ações como cortes nos orçamentos públicos e nos direitos trabalhistas e uma demissão de grande número de servidores públicos.

A democracia no Brasil, que vinha de tempos em tempos sendo intercalada com períodos autoritários, mas que naquele momento passava por um processo de reconquista democrática, batalhada pelos movimentos sociais³⁸ e tendo como o ponto alto a elaboração daquela que veio a ser conhecida como constituição cidadã, a Constituição de 1988, sofre novamente um impacto causado pela política neoliberal. As políticas de privatizações e desativações da atuação do Estado em áreas sociais diminuem os espaços de participação popular e ironicamente transferem responsabilidades à sociedade, que em um curto tempo de exercício democrático não havia ainda fortalecido a cidadania. O impasse neoliberal se dá entre a democracia e o mercado, como nos adverte Boron (2006), e não com o Estado e o mercado. A democracia é inversamente proporcional ao mercado, ao neoliberalismo. “Más democracia implica, necessariamente, menos capitalismo” (BORON, 2006, pág.148). A democracia será renunciada sem titubeio para impor a prática autoritária do capital à gestão das coisas públicas.

³⁸ De acordo com Gohn (2013), a década de 1980 foi extremamente rica do ponto de vista das experiências político-sociais. O movimento pelas Diretas Já, em 1984, a implantação de um calendário político para a volta das eleições à Presidência e a luta pela redução do mandato, o processo Constituinte, o surgimento de vários Sindicatos e o surgimento de inúmeros movimentos sociais abrangendo a luta das mulheres, dos negros, crianças, meio ambiente, saúde, transportes, moradia, idoso, aposentado, desempregado, escolas, creches, etc. Esses anos de 1980 são de grande importância para compreender a busca pela cidadania dos pobres no Brasil através dos seus direitos inscritos na constituição. Cf. GOHN, M. da G. História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros. 8^aed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

A redução de despesas sempre se deu com a redução com gastos públicos sem considerar as reivindicações da sociedade. Não há espaço para a participação do povo nas decisões sobre as coisas públicas. A população não participa das escolhas essenciais, não há uma participação que promova a expansão da cidadania e continua refém das escolhas técnicas de políticos burocratizados e especializados na arte de se manterem políticos. As pessoas, por meio do voto apenas colaboram, não há uma real participação, que só aconteceria com o fortalecimento da gestão pública através da abertura de espaços para o envolvimento do povo, como por exemplo, a busca de maneiras efetivas de participação popular nas tomadas de decisão.

Na área cultural, não se fez diferente e podemos avaliar, como alerta Castello (2002), que as ideias que viriam a ser propostas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (em seu primeiro mandato 1994-1997) começara a serem elaboradas mesmo antes da sua posse, no momento que Sérgio Paulo Rouanet ainda estava no governo Collor assumiu a Secretaria de Cultura. Rouanet, que veio a declarar que o Estado e o mercado devem caminhar juntos e que só poderia haver cultura com lucro, dita a política Cultural de Fernando Henrique Cardoso. O PSDB, nos anos de 1990 assume uma postura democrática na teoria, porém na prática se restringe em apenas sofisticar e divulgar as leis de incentivo. Carvalho, Gameiro e Goulart (2008) contam que FHC e seu mandato desconsideraram qualquer ação já em andamento no campo das políticas públicas e a assistência oferecida foi a mecanismos de fomento e à forma hegemônica de neoliberalismo. “Nos primeiros anos, as instituições públicas de cultura sofreram profundas mudanças e as políticas culturais perderam o *status* de política ministerial em nome do descomprometimento do Estado com as demandas culturais e da contenção de gastos” (PINTO, 2010, p.13).

O cientista político Francisco Weffort (2000), fazendo coro às afirmações de FHC, vê na globalização e na mundialização do mercado vinda com as privatizações a saída para o atraso do Brasil:

O Brasil entrou, embora com algum atraso, na chamada era da globalização, da mundialização dos mercados financeiros e da comunicação, esta, aliás, juntando-se à maior revolução tecnológica que se conhece desde a revolução industrial na Inglaterra. Mas, chegando com atraso, a globalização nos impõe exigências, como em qualquer país da região, de substancial mudança nas relações entre Estado e economia, bem como entre Estado e sociedade. (WEFFORT, 2000, p. 35)

Ambos, FHC e Weffort, consideraram necessário reconhecer que as virtualidades da Revolução de 1930 vão-se esgotando, o Estado de Vargas provedor e intervencionista caracterizou o modelo anterior à globalização, e que foi importante para aquela época. Sendo assim, FHC fala da superação da era de Vargas. Para que o Brasil seja um país modernizado com capacidade competitiva deverá ser uma sociedade aberta e democrática, entendendo os novos ventos da história.

Foi com esses pensamentos que uniam a globalização e a submissão ao mercado com a modernidade que Francisco Weffort presidiu, por dois governos consecutivos, o ministério da Cultura do governo de FHC. O incentivo fiscal foi o instrumento que sustentou e norteou as ações do governo. A Lei Rouanet, agora reformada, era a velha conhecida Lei Sarney com algumas alterações. O governo aumentou de 2% para 5% o percentual de dedução do imposto de renda das empresas para projetos culturais. Surge o agente cultural, profissional especializado em vender projetos, é o que faz a intermediação entre o proponente e os recursos e a sua comissão pode agora ser incluída no orçamento. E os projetos poderiam ser enviados ao MinC durante todo ano.

O mercado de patrocínios ficou instituído e o responsável por essas intermediações eram os agentes culturais que tinham conhecimento sobre as operações financeiras, a área tributária e o *marketing*. A principal razão para que as empresas investissem em patrocínios era a possibilidade de um ganho na imagem institucional. O investimento na cultura levava a uma imagem positiva da empresa. “Ficava criado, assim, não só um mercado de bens culturais, mas um mercado de imagens institucionais” (CASTELLO, 2002, p.636).

Silva e Dutra (2012, p.3)³⁹ avaliam que no auge do neoliberalismo dos anos 1990 e 2000, dos “modelos de gestão” neoliberal surgiu a “economia da cultura”. Essa é considerada por eles como

[...] produto da miséria da discussão conceitual sobre a cultura brasileira e afim ao caráter colonialista e etnocêntrico das políticas transnacionais de cultura elaboradas em organismos internacionais, como a Unesco ou a OMC, a economia da cultura tornou-se o eixo diretor das políticas públicas de cultura. Nestas, subsistiram: (a) uma visão tacanha sobre as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) que, usando o esgotado formato distribuição de hardwares e capacitação inicial em softwares não usuais, mostrou-se incapaz de transcender as questões do

³⁹ SILVA, Regina Helena Alves da; DUTRA, Roger Andrade. A agenda transnacional da Unesco e as políticas públicas de cultura do MinC (2003-2010). Artigos do III Seminário Internacional de Políticas Culturais. Fundação Cultural Casa Ruy Barbosa. Rio de Janeiro, setembro/2012. 17p.

mero acesso instrumental aos equipamentos; (b) uma adesão acrítica às visões de mundo baseadas na crença da emergência inevitável e utópica da aldeia global intermetizada que a todos democratizaria. (SILVA; DUTRA, 2012, p.3)

Weffort (2000), por sua vez, acreditava que a política cultural só poderia ser relevante se, através das leis de incentivo, pudesse contar com dinheiro para a produção cultural e que era necessário construir uma forte indústria cultural no Brasil. A Lei Rouanet foi assim retomada e, entre a comemoração de novas verbas captadas, havia também as críticas por parte dos produtores culturais que viam a cultura sendo entregue aos interesses do mercado.

A Lei Sarney, ao longo do governo Itamar Franco, beneficiou 72 empresas; já no governo de FHC, esse número pulou para 235 com a lei Rouanet, graças às recomendações expressas do presidente para que as empresas estatais investissem em cultura. Com o processo de privatizações das estatais que ganhou forças em 1997, há novamente um desinteresse cultural por parte das novas empresas privatizadas e que virão novamente ganhar uma nova expressividade somente no ano 2000, com os novos estímulos oferecidos pelo governo. O desafio agora era estimular o mercado sem se tornar refém. Francisco Weffort, na cerimônia de posse em 1995, volta a afirmar que o caminho para angariar recursos para a cultura seria a parceria com o mercado.

Confirmado os temores da classe artística, e apesar dos esforços do ministro, no primeiro ano do governo FHC, a distribuição de patrocínio, por meio da Lei Rouanet, concentrou mais da metade dos recursos de R\$ 50,55 milhões em apenas dez projetos, quase todos depositados nas mãos de empresas que criaram suas próprias instituições culturais, em particular alguns grandes bancos. Essas novas instituições vêm, de fato, encurtar o caminho proposto pela Lei Rouanet já que, uma vez aprovado o projeto pelo ministério, elas já têm imediatamente a garantia do patrocínio. No entender de muitos produtores culturais, sobrava, com isso, pouco espaço para as iniciativas independentes (CASTELLO, 2002, p. 638).

Indiferentes às inquietações da classe artística que pediam por uma interferência do Estado, em julho de 1996 o governo aumentou de 1% para 3% o abatimento no imposto de renda de pessoas jurídicas que investissem em cinema por meio da Lei do Audiovisual, que permitia o financiamento de filmes por empresas de capital nacional e originou as cotas de financiamento que podem ser negociadas no mercado de capitais. A Lei do Audiovisual se tornou a política cultural mais ousada do presidente FHC, fazendo crescer

substancialmente o número de produções cinematográficas. Outros setores da cultura reivindicaram as vantagens extras oferecidas ao cinema pela Lei Audiovisual e, no ano seguinte, a Lei Rouanet foi ampliada para que investimentos de teatro e música instrumental pudessem ter dedução total do imposto de renda, logo após a expansão alcançou as bibliotecas e os “livros de arte”. “A partir dessa segunda mudança, o empresário que investisse em artes cênicas, música, livros de arte e acervos para museus e bibliotecas também seria beneficiado com os 100%” (CASTELLO, 2002, p.639). Logo surgiram críticas enfáticas, pois agora o recurso era todo público e o empresário já não colocava nenhum centavo do próprio bolso, podendo abrir espaço para que empresas menos honestas viessem a desenvolver todo seu *marketing* com dinheiro público.

A renúncia fiscal, o investimento das estatais e ministérios eram o que alavancava a cultura, não era e não é até hoje o investimento da iniciativa privada e sim o próprio Governo. A vulnerabilidade do modelo cultural assumido por FHC é demonstrada aí, quando o maior investidor na área cultural continuava sendo o Estado, e continua sendo até hoje. Mesmo com as críticas para que o governo criasse fundos públicos de investimento e que os patrocinadores deveriam investir em cultura com o próprio dinheiro, o governo seguia comemorando o crescimento dos números de projetos que receberam incentivos. O ministro Weffort chegou a admitir que o MinC só possuía projetos próprios na área do patrimônio e da difusão cultural.

No segundo mandato de FHC e com a nova política de privatizações, houve novas mudanças na política cultural no início de 1999. Com as privatizações e o fechamento das secretarias como a do Audiovisual, do livro e da leitura, da Música e do Patrimônio houve queda nos investimentos. Sem uma política cultural concreta que representasse a cultura brasileira e um elo nacional, as várias ações culturais que vinham sendo executadas se tornavam uma tarefa difícil de administrar. A falta de uma política clara que integrasse a todos gerou acusações ao governo por parte dos cineastas que diziam que o ministério não tinha capacidade gerencial; já Weffort se defendia dizendo que eles não possuíam capacidade empresarial.

Em setembro de 2001 foi criada a Agência Nacional do Cinema – Ancine, uma Política Nacional de Cinema e um Conselho Nacional Superior de Cinema com a incumbência de fomentar, regular e fiscalizar a indústria cinematográfica. Cineastas novos no mercado e os mais independentes se opunham à criação da Ancine, pois temiam serem marginalizados pelos “grandes” do cinema. Havia também outros problemas emblemáticos, como por exemplo, o apoio a projetos culturais vinculados a artistas que

não necessitavam dos incentivos fiscais, pois já sobreviviam no mercado com um público cativo. A insatisfação de pequenos produtores, como por exemplo, editores que saiam prejudicados com cortes de verbas feitos para as faixas de pequenas e médias editoras.

Ao conceder o planejamento da cultura ao mercado, o Estado renunciou a um projeto de política cultural com idealizações e elaborações claras, como havia no Modernismo e no Militarismo. A era militar tinha sido marcada pelo mecenato do Estado e o governo de Fernando Henrique Cardoso definia-se com um modelo de mecenato privado, limitando-se a mecanismos financeiros como a tributação e contabilidade e a área de legislação. No que diz respeito a números, não se pode negar que com a política de incentivos fiscais houve um crescimento ao fomento na cultura, principalmente se a relação for feita com o governo de Fernando Collor de Melo. Porém, o efeito da política fiscal de incentivo faz com que a cultura passe a ser enxergada como mercadoria, e como um tipo estético cultural a ser comercializado, com o aval do mercado. Há também um problema ético, como nos explica Castello (2002).

A Lei do Audiovisual, além de conceder ao empresário o abatimento de 100%, dá-lhe um ganho de mais de 25% no regate tributário – logo o incentivo fiscal chega a 125%. A lei permite que a empresa lance esses 100% como “despesa” – é o que resulta nos 25% a mais, ou seja: a empresa ganha 25 de cada 100 reais que coloca de um dinheiro que, na verdade, não é seu. Mais ainda: o empresário se torna cotista do filme que ajuda a produzir, ou seja, transforma-se em dono de uma parte do filme. Assim, independente do sucesso ou do fracasso do filme, a empresa embolsa dinheiro público. Logo, não há investimento, argumentam os adversários da Lei, já que todo o dinheiro investido é, de fato, público. “Só o processo de decisão é transferido do Estado para a empresa privada” (CASTELLO, 2002, p. 647-648).

O governo FHC teve uma percepção nítida sobre a importância da Cultura para o Brasil, porém a política de incentivos abriu uma ampla discussão sobre as questões de financiamento, tributação, isenção fiscal e marketing empresarial, fazendo com que renunciassem a uma política cultural nacional a favor das diretrizes do mercado. Não há uma política cultural e sim financeira. O Estado se limita a uma participação formal e sem conteúdo, eximindo-se de responsabilidades com os projetos culturais.

Rubim (2010) explica que, ao compararmos políticas culturais no Brasil, deparamo-nos com aspectos relevantes do documento, como a visão ampliada da cultura com base em conceitos antropológicos e a efetividade da democratização da gestão e das políticas públicas. O autoritarismo, historicamente tão presente no desenvolvimento de

políticas culturais no Brasil, enfim é enfrentado, o conceito de cultura é ampliado e acompanha a noção antropológica que abre espaço ao popular. A atuação do ministério deixa de olhar apenas para patrimônios materiais e as artes ditas “reconhecidas” para transitar por outras culturas, como as populares, as indígenas, as afro-brasileiras, de gênero, de orientação sexual, das periferias, das audiovisuais, das redes e tecnologias digitais, dentre outras. A renúncia de uma visão elitista e discriminadora de cultura se dá à medida que há uma abertura para temas transversais.

Rubim (2007) fez um importante trabalho de pesquisa sobre as *Políticas Culturais no Brasil: Itinerários, Atualidade e Desafios Contemporâneos*, realizada com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, na qual analisa o primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006). Segundo ele, o então ministro da cultura, Gilberto Gil, desenvolveu discursos que enfatizavam a *tradição da ausência*. Esses discursos, por um lado, admitiam “o papel ativo do Estado na formulação e implementação de políticas de cultura” (RUBIM, 2007, p.11)⁴⁰, por meio da relação entre políticas culturais e cultura. Por outro lado, “os discursos fizeram continuadamente uma crítica contundente da gestão FHC/Weffort, naquilo que ela significou a expressão maior da nova modalidade de ausência do estado, com sua substituição e submissão ao mercado, através das leis de incentivo” (RUBIM, 2007, p.11).

Desse modo, é implementado um novo papel ativo do Estado em conexão com a sociedade. Para Gil, segundo Rubim (2007, p.12), “o público do ministério não eram apenas os criadores e produtores culturais, mas a sociedade brasileira”. Com isso, em busca de enfrentar o autoritarismo e o elitismo dos governos anteriores, busca “formular e implementar políticas culturais em circunstâncias democráticas” e, com isso, promover a ampliação do conceito de cultura, dito “antropológico”. Nessa proposta, o ministério “deixa de estar circunscrito à cultura culta (erudita) e abre suas fronteiras para outras modalidades de culturas: populares; afro-brasileiras; indígenas; de gênero; de orientação sexual; das periferias; da mídia audiovisual; das redes informáticas, etc.”.

Promove, desse modo, a democratização das políticas culturais e para isso se dedica a “transformar a ANCINE em ANCINAV; o projeto DOC-TV, que associa o ministério à rede pública de televisão para produzir documentários em todo o país; o edital

⁴⁰ RUBIM, Antonio Albino Canelas. *Políticas culturais do governo Lula/Gil: desafios e enfrentamentos*. Anais do III Encontro de Estudos Multidisciplinares de Cultura (ENCULT). Salvador, 23-25 de maio de 2007. 21p.

para jogos eletrônicos; os apoios às paradas gay; os seminários nacionais de culturas populares, etc.” (RUBIM, 2007, p.12, grifos do autor). Também aciona a sociedade civil e os agentes culturais na conformação de políticas públicas e democráticas de cultura.

Segundo Rubim (2007, p.13), no primeiro mandato do governo Lula/Gil, “as políticas públicas dão substrato democrático para a viabilização de políticas de Estado”, o que significa “dar ao campo cultural políticas nacionais mais permanentes”. Para que isso se concretize, investe na área da economia da cultura e da economia criativa, como na produção de informações culturais junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, na implantação e desenvolvimento do Sistema Nacional de Cultura – SNC e do Plano Nacional de Cultura – PNC. “A institucionalização do ministério se consolida com sua atuação cada vez mais nacional, através de inúmeros projetos” (RUBIM, 2007, p.14) e destaca: os Pontos de Cultura; a descentralização das atividades do ministério com a reforma administrativa; a realização do “primeiro concurso público da história do ministério”, com a incorporação de novos servidores; a ampliação dos recursos destinados à cultura através da renúncia fiscal (de 345 milhões para 691 milhões de reais em 2005) e do orçamento do ministério (289 milhões de reais em 2002 para 513 milhões em 2005).

Lia Calabre (2014) considera, ainda que

Ao longo do ano de 2005, o Ministério da Cultura organizou as diversas etapas preparatórias da 1ª Conferência Nacional de Cultura que ocorreu em dezembro do mesmo ano. Formalmente, ela também foi uma das etapas do processo de elaboração do Plano Nacional de Cultura. Foi a primeira vez que o governo reuniu os mais variados setores da sociedade para realizar uma ampla discussão sobre políticas culturais. A Conferência é um mecanismo participativo, de consulta pública e, nesse caso, tinha como principal atribuição recolher sugestões para a elaboração das diretrizes básicas de um plano nacional na área da cultura. (CALABRE, 2014, p.148)⁴¹

As considerações de Lia Calabre indicam o pacto com a participação da sociedade civil naquele governo, bem como Rubim (2007, p.14) considera que a permanência do ministro Gil na Cultura (2007-2008), durante o segundo mandato do presidente Lula (2007-2010), representou o compromisso com a continuidade das políticas empreendidas.

⁴¹ CALABRE, Lia. Política Cultural em tempos de democracia: a Era Lula. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 58, p.137-156, jun. 2014.

Lia Calabre (2014, p.153) avalia que, nos dois mandatos do presidente Lula (2003-2010), uma das pautas do conjunto das discussões de políticas públicas de cultura foi a da criação de instrumentos que garantissem “os direitos culturais, a promoção e a proteção da diversidade cultural”. Este foi um dos compromissos assumidos pelos países signatários da *Convenção da Diversidade*⁴², a qual o Brasil pertence, cujas metas eram “proteger e promover a diversidade das expressões culturais”; “criar condições para que as culturas floresçam e interajam livremente em benefício mútuo”; “encorajar o diálogo entre culturas”. Sendo assim, o conhecimento das práticas culturais do País por parte dos gestores públicos se torna ordem do dia.

A pesquisadora considera, ainda, a importância dos governos municipais deterem “um conhecimento mais aprofundado da realidade sob sua responsabilidade administrativa” (CALARE, 2014, p.153) para realizarem as políticas públicas em vigor no período, uma vez que visava à inclusão social. O que significa conhecer “valores, comportamentos, modos de vida, imaginários, raízes, práticas e heranças culturais, manifestações, fabulações e celebrações da maioria da população” (MOREIRA; FARIA, 2005, p.12)⁴³.

Silva e Dutra (2012, p.2) avaliam que, nos dois mandatos de Lula, o modelo das Leis de Incentivo foi conservado, acrescentando-se uma política de editais, “sob o pretexto de expandir as políticas públicas para além dos interesses das grandes empresas, elaborou-se um modelo de fomento direto a pequenos e médios projetos”. Para tanto, o MinC lançou “vários editais públicos, transferiu recursos públicos para o financiamento de centenas de projetos culturais e terceirizou as avaliações de mérito dos projetos, contratando avaliadores ad hoc⁴⁴, traço comum entre a política de editais e o modelo das Leis”. Consideraram, todavia, que a atuação do Estado, nos dois mandatos, “promoveram projetos estanques e descontínuos”. Sendo assim, os editais “exigiam o desenvolvimento

⁴² A Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais foi adotada pela Conferência Geral da Unesco, em sua 33ª reunião, celebrada em Paris, de 3 a 21 de outubro de 2005, e ratificada pelo Brasil em 2007. Junto à Convenção de 1972, relativa ao patrimônio mundial, cultural e natural, e a de 2003, para a salvaguarda do patrimônio imaterial, a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais consiste em um dos pilares da promoção da diversidade criativa. As três Convenções ratificam a ideia, expressa na Declaração Universal da Unesco sobre a Diversidade Cultural (2001), de que a diversidade deve ser tratada como “patrimônio comum da humanidade” e sua defesa “um imperativo ético inseparável do respeito à dignidade da pessoa humana”.

⁴³ MOREIRA, Altair José; FARIA, Hamilton. *Cultura e governança: um olhar transversal de futuro para o município*. In: _____. et al (organizadores). *Você quer um bom conselho? Conselhos municipais de cultura e cidadania cultural*. São Paulo: Instituto Pólis, 2005.

⁴⁴ Ad hoc significa “para esta finalidade”, “para isso” ou “para este efeito”. É uma expressão latina, geralmente usada para informar que determinado acontecimento tem caráter temporário e que se destina para aquele fim específico.

de módulos de rede e outras formas de digitalização de produtos, esperando que algum vínculo orgânico espontâneo surgisse entre os diferentes grupos e propostas, algo como uma mão invisível digital complementando a mão invisível mercantil”.

Avaliam também que, após a posse no primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff (2011-2014), o MinC modificou, em parte, a orientação das políticas públicas de cultura:

Em razão disto, pouco tempo após sua posse, a nova administração passou a sofrer inúmeros ataques, diretos e indiretos. Chegaram à imprensa “denúncias” sobre aprovação para captação de projetos, algo rotineiro no âmbito da Lei Rouanet. Outras versaram sobre um suposto boicote do MinC aos projetos herdados da gestão anterior – também falsas, visto que, ao final do ano de 2011, o MinC foi um dos poucos ministérios a executar mais de 98% do seu orçamento para aquele ano. Orçamento que, frise-se, foi elaborado pela gestão anterior. (SILVA; DUTRA, 2012, p.2)

A pontam também como as denúncias e os ataques pela imprensa evidenciaram que “a política de editais conformou um grupo político que desenhou as políticas públicas de cultura com uma mentalidade de corte neo patrimonialista” (SILVA; DUTRA, 2012, p.2). Em contrapartida, alguns grupos e movimentos sociais “têm respondido com demandas de corte patrimonialista quando em diálogo o poder estatal, por vezes implicando no desenho de políticas públicas que têm como principal característica a transferência direta de recursos públicos, o mais das vezes a fundo perdido” (SILVA; DUTRA, 2012, p.3).

Na avaliação desses dois autores, esse modelo de políticas públicas de cultura anula as funções estruturantes do Estado e faz dos seus organismos escritórios burocráticos de despacho e checagem de prestação de contas. Aqueles outros órgãos que não se encaixam no modelo, ou foram mantidos residualmente sem amparo, ficam por sua vez “à espera de seu desaparecimento ou foram coagidos pelos governantes a competir, também eles, no mercado de captação de recursos criado pelas leis de incentivo” (SILVA; DUTRA, 2012, p.8). Para eles, isso criou a seguinte situação:

[...] para ter acesso a recursos públicos, às vezes até de empresas estatais, os órgãos públicos sobreviventes precisavam da anuência de empresas privadas ou de caráter privado. Estas, por sua vez, assumiram de fato a função que seria, por direito e dever, do Estado: determinavam as formas da produção, reprodução, guarda e reforma de bens culturais no mercado e no Estado. (SILVA; DUTRA, 2012, p.8)

Para esses autores, o final do governo Lula e as gestões Gil/Juca no MinC deixaram duas questões para serem debatidas:

[...] o desconhecimento e o abandono de uma longa discussão sobre cultura e política cultural no Brasil, que vinha desde a organização do Departamento de Cultura por Mário de Andrade em São Paulo em 1935, trocada pela política transnacional da Unesco; e o ingresso, de forma eficaz, em uma política baseada na “economia da cultura”, politicamente apoiada pelos grupos que passaram a viver dos editais de capacitação e formação de práticas e manifestações culturais tidas por “populares”. (SILVA; DUTRA, 2012, p.15)

Ao avaliar os rumos das políticas culturais no Brasil nos anos 2011-2014, durante o primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff, Lia Calabre (2015)⁴⁵ considera que a primeira gestão do MinC (Ana de Hollanda, jan./2011 – set./2012) discursivamente se configurou em oposição à grande parte das ações implementadas nos oito anos do governo anterior, o que impactou principalmente na condução do Programa Cultura Viva⁴⁶. Ela considera que a crise de gestão ocorrida entre o poder público federal e os agentes envolvidos em um processo complexo é indicador de algumas lógicas “perversas” que ficam submetidas às políticas públicas. Nesse caso, remete-se a Pierre Bourdieu para analisar o capital simbólico contido nesse contexto:

[...] a autonomização da produção intelectual e artística, que resulta na constituição de uma categoria socialmente distinta de artistas, cujos vínculos se dão muito mais com a tradição artística que representam,

⁴⁵ CALABRE, Lia. Notas sobre os rumos das políticas culturais no Brasil nos anos 2011-2014. RUBIM; CALABRE (organizadores). Políticas Culturais no governo Dilma. Coleção Cult. Salvador: EDUFBA, 2015. p.33-48.

⁴⁶ Criado em 2004, o Programa Cultura Viva tinha como base a parceria da União, Estados, Distrito Federal e Municípios com a sociedade civil, no campo da cultura. Visava à ampliação do acesso da população aos meios de produção, circulação e fruição cultural por meio do fomento e parceria com entidades/grupos/coletivos artísticos e de outros campos da expressão cultural. Tinha como princípios: o estímulo ao protagonismo social na elaboração e na gestão das políticas públicas da cultura; a gestão pública compartilhada e participativa, amparada em mecanismos democráticos de diálogo com a sociedade civil; a construção de novos valores de cooperação e solidariedade, promovendo a cultura de Paz e a defesa dos Direitos Humanos. Seu público prioritário eram os grupos, comunidades e populações com baixo reconhecimento de sua identidade cultural, tais como: comunidades praticantes de culturas populares, povos indígenas, povos e comunidades tradicionais, população LGBT, mulheres, grupos etários prioritários (crianças, jovens e idosos), pessoas com deficiência e pessoas em sofrimento psíquico, dentre outros. Para participar do Programa, os projetos deveriam funcionar como instrumento de reconhecimento e articulação de ações já existentes nas comunidades, contribuindo para a inclusão social, a construção da cidadania e a promoção da diversidade, seja por meio da geração de emprego e renda ou do fortalecimento das identidades culturais. Era financiado com recursos do Governo Federal, dos entes federados, e de outros parceiros públicos por meio de convênios, bolsas ou prêmios concedidos através de seleção pública. O objetivo é apoiar iniciativas culturais para seu fortalecimento e articulação em rede, para que estas ampliem sua capacidade de captação de recursos de outras fontes, públicas e/ou privadas.

liberando suas obras das diversas dependências de outras naturezas, do que com a tradição política. (BOURDIEU, 2011a, p.101).

Segundo Miceli(2011a) nas considerações sobre Bourdieu explica que para o soviólogo o capital simbólico é um outro nome dado ao processo de distinção, ou seja, é uma característica que transfere ao sujeito um conhecimento e um reconhecimento incontestável na organização do espaço social.

Assim sobre a gestão da ministra da cultura Marta Suplicy (set./2012-nov./2014), Calabre (2015, p.44) analisa que o capital simbólico presente nas relações estabelecidas entre os envolvidos na seguinte perspectiva: a ministra fazia parte de um grupo que “detém a dominação dos meios de produção políticos, ou seja, mantém uma distinção realizada pelo *habitus* político”. Nesse sentido, Calabre (2015, p.45) considera que a ministra reproduz, no interior do MinC, as práticas tradicionais do campo político ao agregar ao Ministério um capital político com capacidade de reverter rapidamente os resultados das ações que consegue concluir, em capital político individual. Percebe, assim, que a Ministra desenvolve “uma constante busca de um tom particular que a vincule de maneira mais estreita à ação, colocando em segundo plano os processos de continuidade de longo prazo que podem estar sendo ali concluídos”.

É durante este governo que se constrói a Política Nacional de Cultura Viva – PNCV, sancionada por meio da Lei n. 13.018 de 22 de julho de 2014 (BRASIL, 2014). Seu objetivo é, segundo descrição da página eletrônica do MinC (BRASIL, 2015, p. eletrônica), “garantir a ampliação do acesso da população aos meios de produção, circulação e fruição cultural a partir do Ministério da Cultura, e em parceria com governos estaduais e municipais e por outras instituições, como escolas e universidades”. Ainda segundo o descritor da página, ela se tornou “uma das políticas culturais com mais capilaridade e visibilidade do Ministério da Cultura, presentes nos 26 Estados brasileiros e no Distrito Federal, além de cerca de mil municípios, promovendo os mais diversos segmentos da cultura brasileira”. E completa:

Atualmente, atende iniciativas dos mais diversos segmentos da cultura: cultura de base comunitária, com ampla incidência no segmento da juventude, Pontos de Cultura Indígenas, Quilombolas, de Matriz Africana, a produção cultural urbana, a cultura popular, abrangendo todos os tipos de linguagem artística e cultural. (BRASIL, 2015, p.eletrônica)

É nesse contexto que as políticas de cultura passam a ser um investimento também para as políticas educacionais no País, em parceria direta com as escolas públicas interessadas, como analisaremos em capítulo posterior. No próximo capítulo, trataremos do viés antropológico das atuais políticas de cultura, a fim de situar as condições idealizadas de produção cultural no espaço escolar.

CAPÍTULO 3

O VIÉS ANTROPOLÓGICO NAS ATUAIS POLÍTICAS DE CULTURA NO CAMPO EDUCACIONAL

O objetivo deste capítulo é demonstrar como a antropologia contribuiu para uma nova visão de cultura nas últimas décadas, visto que o conceito de *antropologia cultural*, cunhado por Cliford Geertz (2014), passou a orientar a construção de documentos que tratam da educação no Brasil. As metas do *Plano Nacional de Cultura e do Relatório de Desenvolvimento Humano 2004: Liberdade Cultural num Mundo Diversificado trazem para o debate, cada um ao seu modo, pontos importantes cunhados pela antropologia cultural*. Assim como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD 2004 desenvolve a ideia de que os direitos culturais devem ser geridos como direitos humanos e garantidos em leis, busca contemplar as necessidades das minorias rumo à liberdade mais ampla e ao desenvolvimento humano.

Para atingir esse objetivo, desenvolvemos uma revisão bibliográfica que analisa o atual ambiente cultural e político do Brasil e o papel que a renovação do conceito de cultura assumiu para as políticas culturais. Para tanto, consideramos a perspectiva da antropologia cultural cunhada a partir dos anos 1960, por meio de uma revolução conceitual, à qual passaram também outros campos de pesquisa, como a interpretação sociológica de Pierre Bourdieu. Finalmente fazemos uma apresentação dos Programas que veiculam a proposta do programa Mais Cultura nas Escolas, objeto desta pesquisa.

3.1 O atual ambiente cultural e político

O acontecimento vivido no teatro Sesc Palladium de Belo Horizonte, em março de 2016, mostra um lado da complexidade cultural e política vivida nos últimos tempos. O musical intitulado *Todos os musicais de Chico Buarque em 90 minutos* foi proibido por Chico Buarque depois que o ator e diretor Cláudio Botelho improvisou sugerindo a prisão do ex-presidente Lula e chamando a presidente Dilma de “ladra”⁴⁷. A plateia reagiu como um coletivo que exige estar no centro do espetáculo e, em gritos, usou a frase de ordem

⁴⁷ Cf. DIAS, Tiago. Musical sobre Chico Buarque é interrompido após comentário político de ator. 2016. Disponível em: <<http://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2016/03/20/musical-sobre-chico-buarque-e-interrompido-apos-comentario-politico-de-ator.htm>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

“não vai ter golpe”. Em conversa gravada no camarim, o ator e diretor ouviu da parceira de cena que disse que ele colocou o “dedo na ferida aberta”. Ele se justificava dizendo que “o artista no palco é um rei. Não pode ser peitado. Não pode ser interrompido por um negro, por um filho da puta”. Comportamento que mistura uma ideia romântica do ator com um mercado cultural que quer vender personagens excêntricos e inacessíveis, deixando de lado a arte que deve ser maior que o artista. A construção de “reis” e qualquer outro personagem com valores especiais enfraquece a Democracia e esquece-se de convocar a plateia para a luta.

Assíduo na lista de contemplados com os incentivos fiscais da Lei Rouanet, Cláudio Botelho demonstra não reconhecer a trajetória e o posicionamento político de Chico Buarque e possivelmente de uma maioria de seus fãs, que estão ajustados à sua obra. Francisco Buarque de Holanda, o Chico Buarque, é conhecido por sua trajetória artística e por expressar sua ideologia política. Filho do historiador Sérgio Buarque de Holanda, um democrata, tem como herança cultural⁴⁸ o pensamento político que levanta a bandeira da democracia e da organização da sociedade civil.

Tais características lhe conferem uma *distinção*, como a conceitua Pierre Bourdieu (2013), o que significa considerar que há um lugar proeminente da cultura nos processos de hierarquização e diferenciação social. Isso significa que, em uma dada configuração social, há sistemas simbólicos dominantes ou legitimados construídos e operados pelos grupos que conseguiram se colocar em posição de dominação, como podemos observar nas relações estabelecidas no Brasil contemporâneo, não que seja característica exclusiva desse período.

O ponto de vista da população brasileira se encontra evidentemente dividido desde as eleições à presidência da República de 2014. O pensamento considerado de esquerda vem sofrendo ataques de ódio, fanatismo, irracionalidade. Após os movimentos sociais de 2013⁴⁹, as ruas vêm sendo tomadas por grupos elitizados de ideário

⁴⁸ O conceito de herança familiar de Pierre Bourdieu reconhece a associação das características herdadas dos capitais cultural, social, econômico, linguístico e simbólico dos familiares com os quais se convive.

⁴⁹ O sociólogo e professor aposentado da USP Chico de Oliveira (USP) assim explica o ocorrido: “Uma população há anos esgotada com a precariedade e ausência de serviços públicos, e assistindo erguerem-se à sua frente monumentais e luxuosos estádios de futebol para atenderem ao Mundial de 2014, mobilizou-se pela bandeira da Tarifa Zero, levantada pelo Movimento Passe Livre. A renitência inicial dos governos federal, estaduais e municipais rendeu-se à força dos movimentos; a tradicional criminalização de protestos e manifestantes promovida pelos grandes media caminhou rapidamente para a suavização do tom num primeiro momento adotado”. Cf. NADER, Valéria; BRITO, Gabriel. O Brasil em 2013: acabou a paz social. 2014. Matéria publica no site da revista Carta Maior. Disponível em: <<http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Movimentos-Sociais/O-Brasil-em-2013-acabou-a-paz-social/2/29970>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

conservador, os quais têm-se manifestado de forma colérica, transvestida de naturalidade por se acharem justificados com o extermínio da esquerda. Ou seja, grupos dominantes (por represarem alto capital econômico) se sentem no direito de impor seus capitais cultural e social, considerando-os superiores aos dos demais grupos sociais.

Como explica Ana Maria Almeida (2007, p.47),⁵⁰ para Bourdieu, uma cultura se torna dominante por ser legitimada por grupos dominantes e não porque carregue em si algum elemento que a torne superior. Nessa perspectiva, “não há nenhum elemento objetivo que diga que uma cultura é superior às outras, mas sim os valores tácitos atribuídos por certos grupos em posição dominante numa dada configuração social é que fazem dela a cultura legítima”. (CUNHA, 2007, p.505)⁵¹

A movimentação das mídias ditas imparciais tenta fazer parecer que o Brasil inteiro está unido para a retirada da presidenta eleita do poder⁵², inviabilizando a resistência democrática. Chauí (1981) mostra que é possível perceber um trabalho específico do discurso ideológico, ocultando ou dissimulando o real. Há a produção de uma lógica que identifica os sujeitos sociais como únicos e universais, anulam as contradições da diversidade das condições de vida, fazendo-as parecer naturais, como se os capitais herdados fossem obra do acaso ou da sorte. As múltiplas instituições aparecem como se fossem órgãos que se identificassem uns com os outros e estivessem envolvidos de tal maneira a parecer um só poder, uma totalidade social, anulando seus conflitos.

Chauí (1981, p.4) considera que o discurso autoritário das classes alta e média⁵³ ganha força nas lacunas, naquilo que está ausente, garantindo a sua verossimilhança.

⁵⁰ ALMEIDA, Ana Maria F. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Org.). *Sociologia da educação: pesquisa e realidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

⁵¹ CUNHA, Maria Amália de Almeida. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. *Perspectiva*: Florianópolis, v. 25, n. 2, 503-524, jul./dez. 2007.

⁵² Vale ressaltar também as movimentações pró-impeachment da presidente Dilma Rousseff, que vêm acontecendo desde que ela ganhou a eleição em 2014. Pessoas que se dizem “representarem a si mesmos” e ao mesmo tempo a coletividade, que não possuem partido político, não fazem parte de movimentos sociais, estão nas ruas em montes e muitas vezes se expressando com ódio. Há uma revolta e indignação com os programas sociais institucionalizados pelo governo e qualquer tentativa de diminuir as desigualdades sociais. O Judiciário, por sua vez, parece ter abandonado o princípio republicano agindo de maneira partidária e pessoal, perseguindo pessoas de maneira seletiva sem antes julgar. A ideologia do ódio e do terror está introduzida e fundamentada. Cf. PALHARES, Isabela Campos. Marilena Chauí: o que vimos nas ruas no domingo é uma multidão com ódio e sem proposta. 2016. Matéria publicada no site da revista eletrônica Carta Maior. Disponível em: <<http://cartamaior.com.br/?Editoria/Politica/Marilena-Chauí-o-que-vimos-nas-ruas-no-domingo-e-uma-multidao-com-odio-e-sem-proposta/4/35712>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

⁵³ “A Classe C é composta, hoje, por 91,8 milhões de brasileiros. Para a Fundação Getúlio Vargas – FGV, uma família é considerada de classe média (classe C) quando tem renda mensal entre R\$ 1.064 e R\$ 4.591. A elite econômica (classes A e B) tem renda superior a R\$ 4.591, enquanto a classe D (classificada como remediados) ganha entre R\$ 768 e R\$ 1.064. A classe E (pobres), por sua vez, reúne famílias com rendimentos abaixo de R\$ 768”. Cf. RICCI, Rudá. *O maior fenômeno Sociológico do Brasil: a nova classe*

Nesse caso, “as ideias deveriam estar nos sujeitos sociais e em suas relações, mas, na ideologia, os sujeitos sociais e suas relações é que parecem estar nas ideias”. Nessa concepção, a ideologia é eficiente quando neutraliza a História, suprimindo as diferenças e as contradições para desarticular toda tentativa de dúvida.

O “discurso competente”, para Chauí (1981), é aquele que, ao ser pronunciado, é aceito como sendo verdade, pois seus interlocutores já foram antecipadamente reconhecidos e as suas falas foram previamente decretadas como legítimas e competentes. Há uma competência instituída que pode ser usada como uma arma para a intimidação social e política. A concepção de dominação vislumbra, assim, a interiorização de regras pela sociedade e aquele que não as interioriza pode ser visto como incompetente, anormal, escória social. Toda essa legitimação de um discurso pode produzir um caldo de cultura fascista, pessoas que se manifestam sem estar ligadas a nenhum movimento social, popular ou partido político, sentindo-se fundamentadas e propelidas ao ódio e à violência.

Candau (2002) clarifica que todo discurso produzido para negar as diferenças e contradições, identificando os sujeitos sociais como sendo homogêneos e uniformes, inviabiliza a democracia e a necessidade da movimentação popular para legitimar matrizes teóricas e político-sociais diferenciadas. As pretensões monoculturais para a legitimação do discurso dominante excluem as questões da diferença e do multiculturalismo. O Relatório do Desenvolvimento Humano (2004) do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, denominado *Liberdade Cultural num mundo diversificado*⁵⁴ (PORTUGAL, PNUD, 2014) relaciona o desenvolvimento às questões culturais. Influenciar ações políticas para que a legislação ampare as pessoas pobres e marginalizadas que, na maioria das vezes, são os membros das minorias étnicas, religiosas, ou migrantes acesso a emprego, escola, saúde, segurança, justiça etc., é dar garantia a essas minorias a liberdade e aos direitos cidadãos democráticos. Essa realidade só é alterada quando as pessoas são respeitadas em suas diferenças.

Pierucci (1990), ao descobrir um artigo publicado em uma revista de sociologia na Inglaterra, no final dos anos 1940, diz-se perplexo com a semelhança dos conservadores de classe média britânicos e os ativistas eleitorais de direita pesquisados

média. 2016. Artigo publicado no site Escola de Governo. Disponível em: <<http://www.escoladegoverno.org.br/artigos/209-nova-classe-media>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

54 PORTUGAL. PNUD. Organização das Nações Unidas (Ed.). Relatório do Desenvolvimento Humano 2004: Liberdade Cultural num Mundo Diversificado. Queluz (Portugal): SIG – Sociedade Industrial Gráfica, Lda, 2014. 295p. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/hdr/arquivos/RDHglobais/hdr2004-portuguese.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

por ele em São Paulo, na segunda metade dos anos de 1980. Dentre as afirmativas, encontramos várias que ainda se encaixam perfeitamente nos tempos de hoje, como “a propriedade privada não pode ser abolida”, “as leis atualmente vigentes não favorecem os ricos” e “as leis contra o aborto não devem ser abolidas”, dentre outras muitas afirmações racistas, sexistas, moralistas, autoritárias e elitistas. Essas atitudes conservadoras de direita de caráter liberal cruzam fronteiras, atravessam tempo e espaço. As duas pesquisas, a inglesa e a de Pierucci, selecionaram os entrevistados primeiramente por uma classificação política, a partir da pergunta sobre em quem as pessoas haviam votado na última eleição. Observa-se, então, que o pensamento de direita e sua concepção de sociedade querem reestabelecer a “ordem tradicional”:

Muito mais do que de conservação política, o programa historicamente fundante da direita inseriu em seu núcleo mais resistente a pretensão de conservação social: o conservantismo é antes de mais nada uma proposta de sociabilidade. E, na medida em que é uma combinação de práticas (de distinção, hierarquização, desprezo, humilhação, intolerância, agressão, profilaxia, segregação), de discursos espontâneos e discursos doutrinários abrangendo a esfera pública e a vida privada, de soluções políticas e econômicas, mas também de restauração moral, de racionalizações e afetos, princípios e estereótipos, fantasmas e preconceitos girando em torno ou nascendo em raio de uma obsessão identitária, isto é, de uma necessidade sempre auto referida de preservação ou transcende um “eu” ou um “nós” ameaçado. (PIERUCCI, 1990, p.10, grifo do autor)

Podemos dizer, a partir da análise de Pierucci (1990), que o conservadorismo de direita invade e recria as relações sociais e os capitais cultural e social. Mesmo porque o ideal republicano de igualdade e fraternidade foi professado primeiramente pela direita na Revolução Francesa e pregava a ideia de universalismo e igualitarismo (liberalismo de John Locke). A esquerda e seus movimentos vão em oposição a essa compreensão de organização social, em defesa do direito à diferença, o que fazem os movimentos sociais de mulheres, negros, índios, homossexuais, pobres, etc. Segundo Pierucci (1990), o pensador de esquerda vai na direção contrária ao ideário dos grupos que rejeitam a diferença, a incapacidade ou impossibilidade de aceitar o outro, em nome de uma pseudoigualdade, uma vez que a única igualdade que une os sujeitos é a igualdade de direitos.

Pierucci (1990) alerta, portanto, que devemos ficar atentos às “ciladas das diferenças”, que a direita, ao se apropriar do termo, apregoa. O senso comum conservador dificilmente distingue o “direito à diferença”, da defesa à diferença propriamente dita, o

que implica em códigos de diferenciação, de classificações, hierarquizações e subordinações. Ele explica que o *direito à diferença* deve ser tratado no registro da isonomia do Estado, dos que são governados pela mesma lei. As pessoas possuem o direito à diferença, mas perante a lei são iguais. A diferença não é, pois, desigualdade e sim pluralismo cultural.

O episódio ocorrido com Chico Buarque e Cláudio Botelho demonstra a tentativa de deslegitimação do capital cultural de Chico por parte de Botelho, um representante da cultura elitista e conservadora de tradição ao liberalismo burguês. A produção artística de Chico é, por sua vez, um bem cultural de caráter socialista. O que se estabelece quando Botelho convida a plateia de Chico a apoiar o impedimento da presidente eleita demonstra como as relações são engendradas em um “sistema de relações sociais de produção, circulação e consumo simbólicos” (BOURDIEU, 2011, p. 184). Ocorre naquele episódio uma divergência de *habitus* que gera lutas de poder que, no campo cultural, dizem respeito às disputas “pela autoridade, pela legitimidade, pela autenticidade e pelo domínio dos signos, dos sentidos, das interpretações” (LIMA, 2010, p.14). Enfim, a atitude dominadora de Botelho é desarticulada por meio da resistência da plateia e do cancelamento do show por parte do artista.

Nessa mesma perspectiva de análise das relações sociais imbricadas em lutas de poder que avaliamos as políticas culturais para a educação básica no decorrer deste trabalho.

3.2 Reconceituação de Cultura

A política cultural que foi articulada pelo Ministério da Cultura a partir de 2003 nas gestões de Gilberto Gil e Juca Ferreira teve, segundo Rubim (2007), como uma de suas diretrizes o “alargamento” do conceito de cultura que incluiria uma parcela mais ampla da sociedade. Propunha-se, então, a deslocar as ações governamentais que eram restritas aos condecorados da Arte à população em geral, de modo a ampliar o capital cultural do grande público. O princípio que sustentou a elaboração dessa política foi o direito à diversidade cultural como garantia fundamental para a cidadania⁵⁵. Suas

⁵⁵ O exercício da cidadania plena, como observa Carvalho (2014), deve combinar a liberdade, a participação e a igualdade para todos. Os direitos civis são os direitos de liberdade, de ir e vir, de manifestação do pensamento, garantindo as relações civilizadas na sociedade. No documento Relatório do Desenvolvimento Humano 2004, o PNUD “Liberdade Cultural num Mundo Diversificado”, define-se também como liberdade, a liberdade cultural. As pessoas devem ter o direito de escolher suas identidades, viverem a vida

diretrizes já estavam expostas no documento *A imaginação a serviço do Brasil*⁵⁶ (ABRAMO, 2002), produzido para a campanha de Lula à presidência da República em 2002. No encontro para a formulação do documento, redefiniram a noção de políticas culturais e adotaram uma abordagem que enfatizava um conceito amplo e antropológico de cultura.

Esse conceito amplo se contrapõe ao conceito de homogeneidade cultural. Segundo Bauman; Briggs apud Souza (2010), a origem do conceito de homogeneidade cultural nacional está nos primórdios da modernidade iluminista europeia. Locke e Herder filósofos do iluminismo, propunham projetos humanistas e civilizatórios de modernidade que buscavam uma homogeneização da língua e da cultura de sua nação. Fundamentados no conceito de superioridade filosófica e cultural de um povo sobre o outro, mediaram as relações culturais de acordo com suas vivências, privilegiando as versões elitizadas do grupo ao qual pertenciam, considerando-as naturais, incontestáveis e inevitáveis. Esse conceito é reeditado pela elite brasileira, apoiada pelos novos ricos e pela classe média que busca ascensão social por meio do consumo de bens culturais socialmente legitimados.

Segundo Rosaldo (2000), as experiências etnográficas iniciadas no final da década de 1960, juntamente com movimentos políticos e intelectuais, ajudaram a transformar o pensamento social. O legado do *Etnógrafo Solitário*⁵⁷ – que sustentava ideias imperialistas, a doutrina objetivista e a crença em modelos a serem seguidos e resguardados – sofreu transformações e foi elaborado um conceito de antropologia orientado pela conjuntura histórica da descolonização, que atendia à necessidade de desmascarar o imperialismo norte-americano que havia se intensificado na luta por direitos civis e nas mobilizações contra a guerra do Vietnã.

Rosaldo (2000) esclarece que a investigação antropológica corrente até então foi acusada de ser usada para frear setores insurgentes a passou a ser atacada. Assim, os antropólogos, que faziam investigações que não serviriam para oferecer ideias de

com liberdade sem serem excluídas de direitos sociais como educação, saúde, emprego, etc. Cf. CARVALHO, J.M. Cidadania no Brasil: o longo caminho. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

⁵⁶ ABRAMO, Fundação Perseu. *A imaginação a serviço do Brasil: Programas de Políticas Públicas de Cultura*. 2002. *A imaginação serviço do Brasil Programa de Políticas Públicas de Cultura Resoluções de Encontros e Congressos & Programas de Governo - Partido dos Trabalhadores* (www.pt.org.br) / Fundação Perseu Abramo (www.fpabramo.org.br).

Disponível em: <<http://novo.fpabramo.org.br/uploads/aimaginacaoaservicodobrasil.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

⁵⁷ O mito do etnógrafo solitário retrata o nascimento da etnografia clássica.

resistência à opressão, eram acusados de perpetuar estereótipos em suas escritas. A chamada *Nova Esquerda*⁵⁸ nos Estados Unidos havia ajudado a instituir uma espécie de movimento político que respondia aos interesses imperialistas e mantinham opressões fundamentadas em discriminação de gênero, de preferência sexual e de raça. A ideologia dominante marginalizou, portanto, as aspirações e demandas sociais do feminismo, do ambientalismo, de homossexuais, dos nativos norte-americanos, de imigrantes latinos americanos e apoiou uma contracultura, uma vez que o campo dos estudos antropológicos estava abarrotado de precedentes imperialistas. Era essa situação que a nova reformulação da antropologia se propôs a combater. A formação de uma série de movimentos sociais, os quais alcançavam uma diversidade maior de temas e de grupos minoritários, teve o respaldo dessa nova antropologia, denominada *antropologia cultural*, pensada por “novos” intelectuais como Cliford Geertz⁵⁹.

Nos anos de 1990, Gusmão (2008) afirma que há uma renovação na educação, a antropologia, antes chamada de “antropologia da educação”, ou seja, aquela associada ao **culturalismo funcional, reengendra-se**. Assim, a nova “antropologia na educação” busca um diálogo e relações possíveis entre os diversificados campos do conhecimento. Para Rosaldo (2000), a mudança das ideias antropológicas possibilitou trazer para a discussão temas como consciência política e ideologia. Grupos marxistas de discussões e outros de caráter pós-marxista vieram contribuir com seus pensamentos. Entravam em cena, nas discussões acadêmicas, as condutas e possibilidades de averiguação de histórias construídas pelos sujeitos e o funcionamento do jogo de domínio e resistência na conservação, equilíbrio ou progressão do sistema. Assim, a antropologia assumiu o compromisso ético de não manter uma ficção organizada por um observador parcial, de modo que certos pensadores sociais, conforme desenvolviam suas pesquisas, buscavam se inteirar com os diferentes fatores do campo e os casos específicos nele encontrados. As leis foram reorientadas e generalizadas nos programas teóricos, de modo que a noção estática e homogênea que se tinha de antropologia se mostrava equivocada e não relevante.

⁵⁸ A Nova Esquerda é um termo utilizado para se referir aos movimentos políticos de esquerda que surgiram em vários países a partir da década de 1960. Eles se diferenciam dos movimentos esquerdistas anteriores que haviam sido mais orientados para um ativismo trabalhista, e adotam uma definição mais ampla de ativismo político, comumente chamada de ativismo social. Nos Estados Unidos, a Nova Esquerda está associada aos movimentos populares, como o Hippie, os de protesto à Guerra do Vietnã e pelos direitos civis, que visavam acabar com a opressão de classe, gênero sexual, raça e sexualidade.

⁵⁹ Clifford James Geertz foi um antropólogo estadunidense, professor emérito da Universidade de Princeton, em Nova Jérsei, nos Estados Unidos

De acordo com Rosaldo (2000), Richard Bernstein, em seu livro *The Restructuring of Social e Political Theory*⁶⁰, atribuiu a renovação de correntes do pensamento social norte-americano a jovens líderes universitários que, ao criticar a sociedade, perceberam que as disciplinas de estudo também deveriam ser analisadas e renovadas. Dessa forma, houve renovações de correntes intelectuais não só no campo da antropologia, como também da filosofia, da fenomenologia, da hermenêutica e do marxismo.

Segundo Gusmão (2008), a renovação aconteceu à medida que antes havia um discurso de autores considerados no campo do conhecimento como antropólogos clássicos que apresentavam uma visão classificatória e descritiva para definir os novos atores da colonização do século XIX e XX. Dessa maneira, esses antropólogos delimitavam os possíveis espaços e se colocavam em uma posição privilegiada tida como civilizada, científica e técnica, aspectos considerados o cerne da modernidade e do viver em sociedade. O fazer antropológico, nessa medida, era o de submeter e colocar em submissão o outro e seu mundo, tendo por meta a civilização e a humanidade. Desse modo,

O fazer antropológico, nessa medida, era o de submeter e colocar em submissão o outro e seu mundo, tendo por meta a civilização e a humanidade. A antropologia como ciência pregava, então, a preservação, a proteção, a transformação e a repressão como objeto de políticas dirigidas ao mundo do outro [...] Expressiva deste tipo de prática científica e, posteriormente, objeto de considerações morais e políticas, como toda ciência praticada naquele período, inscreve-se em um campo particular da antropologia – a chamada antropologia “da educação”. (GUSMÃO, 2008, p.50)

Assim, a renovação das correntes intelectuais no campo antropológico emergiu com grandes nomes e “Em el interior de la antropología, Clifford Geertz habló con gran elocuencia acerca de la “reconfiguracion del pensamiento social” desde finale de los años sessenta” (ROSALDO, 2000, p.57).

Esse autor aponta também semelhanças do trabalho de Clifford Geertz e do seu contemporâneo Victor Turner com o trabalho antropológico de Durkheim. Para ele, os primeiros trabalhos dos dois primeiros, quando olhados de maneira reducionista, mostram a convicção deles de que a cultura e a sociedade deveriam ser consideradas *mecanismos*

⁶⁰ BERNSTEIN, Richard J. The Restructuring of Social and Political Theory. Review by: J. Donald Moon. *Political Theory*, Vol. 5, No. 2 (May, 1977), pp. 265-268.

de controle. Isso porque Geertz dizia ser o homem o animal que mais precisa de mecanismos externos e extragenéticos de controle para orientar a sua conduta, igualando a cultura com um conceito cibermético. Ele demonstra que a relação genética com a cultura evidencia a maneira de fazermos as coisas na vida cotidiana.

Quando Geertz e Turner demostram, segundo Souza (2010), que para eles a sociedade e a cultura estão interligadas com mecanismos de controle, mostram influência da etnografia clássica e da visão hobbesiana⁶¹ herdada do sociólogo francês Emile Durkheim. Embora os estudos de Geertz e Turner fossem efetuados em comunidades locais, em oposição aos estudos macroanalíticos de Durkheim, e demonstrassem que grande parte de conflitos eram causados pela heterogeneidade cultural, pela existência de grupos culturais diferentes em um mesmo espaço, ocasionando interpretações e percepções conflituosas, eles não propunham o fim da heterogeneidade cultural, mas sim o entendimento do conceito de cultura enquanto estrutura sobre a qual as ações humanas se baseiam, para então compreender os conflitos interculturais e agir orientadamente. Geertz enfatiza a importância do conceito de “estrutura cultural como guidora de ação”.

Para Durkheim, “o social era os lócus de controle e da lei, ambos necessários para impedir a desordem potencial do ser humano” (SOUZA, 2010, p.292). A teoria de sociedade que relaciona lei e repressão é contrária à teoria que defende a potencialização dos interesses individuais para obter um estado de bem-estar social. Os escritos de Durkheim que demonstram a necessidade de o Estado cumprir uma função moral, impondo a ordem social através da coerção, mostra sua ligação com Thomas Hobbes e seus pontos de vista sobre a natureza humana e a violência intrínseca a ela.

Para esses autores existe uma guerra de todos contra todos, necessitando da autoridade do Estado para a regulação social, a garantia da paz e da defesa comum. Se não houver autoridade maior, haverá a prevalência da lei do mais forte. A imposição da autoridade moral se torna, então, o exercício principal da Cultura na visão de Durkheim, porque essas teorias repousam sobre a ameaça do caos eminent, não podendo deixar espaços para que supostas ameaças venham ocorrer.

Porém, Rosaldo (2000) acredita que não há estudos sérios que comprovem a hipótese do caos e sim sentimentos aleatórios que vislumbram a possibilidade da

⁶¹ Para Thomas Hobbes, os homens são iguais e o que os torna iguais é o esforço que todos têm em satisfazer seus desejos e a condição de inimigos entre si, uma vez que para satisfazer seus próprios desejos, o homem não hesita diante do aniquilamento do outro, criando uma situação violenta onde todos estão contra todos, que ele chamou de “Estado de Natureza”.

violência e da destruição em massa. Essas alusões indiretas de ataques e colapso à ordem cultural, sem explicações sérias de como ele ocorreria, vêm justificando os acometimentos ao Estado democrático. A sustentação de ideias de possíveis ameaças, mais do que a probabilidade de virem a acontecer, são ferramentas usadas no discurso político na intenção de persuadir indiretamente o povo, e muitas vezes justificar, desde posições conservadoras que vão contra os direitos civis, até golpes militares e catástrofes humanas reais.

Cientistas como Hobbes e Durkheim, com pensamentos ligados à vertente clássica da etnografia, escrevem sobre a importância da imposição da ordem, mas não investigam casos reais de violência e caos. Essa tradição do possível caos, que persiste até os tempos atuais, ainda é sustentada por muitos estudiosos através da *teoria de efeito dominó*⁶².

3.3 A Teoria Interpretativa da Cultura em Geertz e Bourdieu

A cultura, a política e a história estão entrelaçadas e passam a ocupar a ideia central da antropologia cultural. A noção clássica dominante de um observador imparcial, que utiliza uma linguagem neutra para explicar dados da pesquisa que não foram “contaminados por ideias pessoais”, cai por terra. Inicia-se um período em que o pesquisador procura desenvolver um posicionamento que preze pela compreensão da conduta humana, buscando o significado pessoal que o sujeito possui dos fatos e relacionando-as com o tempo vivido.

A Cultura, para Geertz, é um documento que atua publicamente, pois o comportamento humano, visto como ação simbólica, é como o próprio nome diz, uma ação com um significado “a olhos nus”. A reflexão sobre o sentido da ação cultural e sobre o que ela tenta transmitir com determinados movimentos demonstra que o seu significado é público e que possui a sua importância no tempo e espaço. Sendo o seu significado pertencente a uma coletividade, não há tramas ou conspirações nos acontecimentos e sim uma falta de familiaridade de umas pessoas com o universo de

⁶² O efeito dominó, efeito em cascata ou efeito em cadeia sugere a ideia de um efeito ser a causa de outro efeito gerando uma série de acontecimentos semelhantes de média, longa ou infinita duração. Um círculo vicioso consiste na repetição sistemática de uma série de acontecimentos que dão origem a outra sequência semelhante, gerando um efeito dominó sem fim. O termo efeito dominó é uma alusão a uma brincadeira ou passatempo que consiste na colocação de diversos dominós em pé numa fileira de modo que se o primeiro for derrubado com um simples toque, um derruba o outro até que todos sejam derrubados.

outras. Elas não atuam igualmente, os atos de uns não nos são claros para outros, sendo assim, alguns humanos podem representar um enigma total para outros. “Aprendemos isso quando chegamos a um país estranho, com tradições inteiramente estranhas e, o que é mais, mesmo que tenha um domínio total do idioma do país. Nós não compreendemos o povo” (GEERTZ, 2014, p.10).

A finalidade da antropologia é, portanto, expandir o universo do discurso humano. O conceito de Cultura semiótica de Geertz está interligado também ao objetivo de ampliar as percepções da humanidade. Para ele, em um sistema cultural há vários símbolos ou significados que estão misturados. Se aprofundarmos nos acontecimentos de forma a entender o contexto, poderemos interpretar e descrever inteligivelmente o processo social. Atos desconhecidos podem ser esclarecidos e se tornarem acessíveis quando deslocamos o senso de familiaridade insensível e deixamos de procurar o que, de acordo com o nosso entendimento, há em comum nos comportamentos humanos.

Perceber que existem outras maneiras de agir que não são habituais ao nosso conhecimento, como propõe Geertz, é entender que a cultura de um povo possui suas próprias particularidades, sendo assim, o que é manifestado é dotado de normalidade própria. A interpretação antropológica e as formulações de sistemas simbólicos de outras culturas devem, no sentido mais amplo do termo, muito mais do que simplesmente falar, mas propor uma conversa com o objeto em análise e obter a compreensão exata do que ele se propõe, ou não, a dizer.

Geertz considera que a tentativa de buscar aspectos universais predominantes, presentes nas características humanas, independentes da época, do local e dos costumes, fez com que a antropologia clássica procurasse nos fenômenos sociais diversos relações sistemáticas e deixasse de confrontar a diversidade do comportamento humano nos acontecimentos similares.

Assim, a cultura foi vista primeiramente como um conjunto de mecanismos de controle para dominar o comportamento humano e, seguindo essa ideia, construiu-se a teoria de que o homem é um animal que necessita desses mecanismos de controle, como os programas culturais, para determinar seu comportamento.

Por outro lado, se a cultura é considerada como resultado do processo produtivo, ela é, ao mesmo tempo, um bem de produção e um bem de consumo; bem de produção porque significa a origem das habilidades humanas, a invenção de novas técnicas para empreender sobre a natureza, o surgimento das novas ideias que irão conceber as novas ações que estarão à disposição da espécie humana. Bem de consumo, pois é o produto da

ação produtiva que é reenviado aos componentes da sociedade por meio da educação. Nessa perspectiva, o ser humano se distinguiu das outras espécies vivas, quando foi capaz de mediar o conhecimento, os costumes, as leis, os credos, os princípios.

Para Geertz, entretanto, é por intermédio do mito, da língua, da arte, da ciência – dessas formas simbólicas – que se constituem os sistemas simbólicos que constroem o mundo, ou seja, que são estabelecidas as formas socialmente determinadas. Esses são aparelhos de conhecimento e de comunicação que possuem o poder de estruturar a realidade. A abundância de símbolos significantes faz, portanto, com que homens e mulheres consigam informações adicionais necessárias para suas ações, tornando as fontes culturais cada vez mais imprescindíveis. Os símbolos são pré-requisitos para a instrumentalização da humanidade, fazendo com que a existência biológica, psicológica e social dependa deles. “Sem os homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens” (GEERTZ, 2014, p. 36).

A cultura é, portanto, considerada por Geertz, como pré-requisito para completar o ser inacabado que são os seres humanos, mas “a fronteira entre o que é controlado de forma inata e o que é controlado culturalmente no comportamento humano é extremamente mal definida e vacilante” (GEERTZ, 2014, p.36). Para ele, o ser humano com sua plasticidade e sua grande capacidade de aprender constroem culturas altamente particulares com sistemas específicos de significados simbólicos.

A cultura, portanto, molda os seres humanos como indivíduos únicos e para compreender seus comportamentos e relações:

Resumindo, temos que descer aos detalhes, além das etiquetas enganadoras, além dos tipos metafísicos, além das similaridades vazias, para apreender corretamente o caráter essencial não apenas das várias culturas, mas também dos vários tipos de indivíduos dentro de cada cultura, se é que desejamos encontrar a humanidade face a face. Nessa área, o caminho para o geral, para as simplicidades reveladoras da ciência, segue através de uma preocupação com o particular, o circunstancial, o concreto, mas uma preocupação organizada e dirigida em termos da espécie de análises teóricas sobre as quais toquei-as análises da evolução física, do funcionamento do sistema nervoso, da organização social, do processo psicológico, da padronização cultural e assim por diante- e, muito especialmente, em termos da influência mútua entre eles. Isso quer dizer que o caminho segue através de uma complexidade terrificante, como qualquer expedição genuína. (GEERTZ, 2014, p.38)

Por isso, conceituar cultura, muitas vezes, é se perder diante de uma infinidade de conceitos, é se deixar levar por um ecletismo e não saber explicar coerentemente porque não há somente uma direção a seguir. Há muitos caminhos e uma necessidade de escolha. A procura do caminho é contínua, e o percurso é pelo meio de estruturas hierarquizadas e superpostas que conferem ao objeto estudado uma inferência. Portanto, é escolher entre as estruturas de significação, as categorias culturais:

O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado as teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. (GEERTZ, 2014, p.4)

A definição de cultura é, para Geertz, o resultado de uma perspectiva dialética e histórica, e explicar o significado da palavra cultura, muitas vezes, é se perder diante de uma infinidade de conceitos e não saber explicar coerentemente.

Pierre Bourdieu (2001), que fez parte da mesma revolução conceitual de Geertz na segunda metade dos anos de 1960, considera a Cultura como um microcosmo social autônomo, que obedece a leis próprias, mas sendo essa autonomia não linear e sujeita a interrupções por processos ditoriais. Para ele há, nos tempos de hoje, uma imposição a todo o universo das particularidades de uma tradição cultural que impõe uma lógica comercial, na qual as necessidades da economia é vista como o princípio, o meio e o fim de qualquer ação.

O comércio e a economia, nessa perspectiva, consideram a cultura como um *bem* (e seus artefatos), um produto qualquer que deve ser submetido à lei do lucro imediato com baixos custos. Homogeneiza e uniformiza as ofertas culturais, fazendo com que os seus produtores, longe de diversificar, lancem produtos no mercado “válidos para públicos de todos os meios e de todos os países, porque pouco diferenciados e diferenciadores, filmes hollywoodianos, telenovela, folhetins televisados, soap operas, séries policiais, música comercial...” (BOURDIEU, 2001, p.83). O acúmulo das atividades de produção, a busca do lucro máximo, a estética, ou seja, a lógica do lucro é a própria negação da cultura e o consumo de artigos que estão mais acessíveis e que fazem parte da indústria cultural, supõem menos capital cultural.

Para analisar o capital cultural de uma sociedade, Bourdieu (2007) considera os sistemas simbólicos. Esses sistemas significam para ele as estruturas que agem de modo estruturante da realidade social e organizam as produções simbólicas (arte, cultura...), de modo a levar em consideração que tais produções já foram estruturadas internamente pelos sujeitos. Assim considerados, os sistemas simbólicos asseguram uma lógica interna e uma comunicação fluente entre os sujeitos envolvidos.

Como explica Ângela Sowa (2016)⁶³, “essas produções simbólicas são caracterizadas por representarem interesses específicos das classes que as produzem e serem responsáveis por reproduzirem as estruturas de dominação social”⁶⁴. Logo, é possível ponderar que os sujeitos envolvidos tanto na construção como na legitimação quanto na manutenção das produções simbólicas não têm um conhecimento objetivo (claro, explícito) sobre as implicações de seus atos. Isso porque agem de forma indireta e irreconhecível em um primeiro olhar, pois não atuam com o que aprenderam em suas experiências de vida e conforme sua posição social.

Algo semelhante se opera no que tange às diferenças de gostos para a apropriação cultural. Bourdieu (2013) considera que essas diferenças existem devido à distinção dos públicos (conceito explicado anteriormente neste capítulo), devido ao tipo de obra produzida e à ideologia política adotada pelo sujeito. Ele explica que dentro de uma sociedade capitalista isso forma um *sistema coexistente* que organiza a distribuição desigual dos bens materiais e simbólicos. A educação assume, nesse contexto, um papel importante, o de viabilizar o acesso à cultura de forma a contribuir de modo coerente para com o entendimento do *capital cultural* do que está sendo passado ao sujeito, esclarece Bourdieu (2007).

Se a educação assumir o papel aludido por Bourdieu (2007), os sujeitos aprendizes têm a possibilidade não só de ter acesso a diversas culturas, como ao reconhecimento do capital que elas assumem no meio social, inclusive sobre a cultura que herdaram em seu núcleo familiar. Como já foi explicado na Introdução deste trabalho, o capital cultural, segundo Bourdieu, “é a herança puramente social que contém o conhecimento, informações, linguística, atitudes e posturas, que cada pessoa tem acesso no seu núcleo familiar” (SOWA, 2016, p.185).

⁶³ SOWA, Ângela. A representação da cultura nas escolas públicas de Santa Maria: um estudo sobre o programa “Mais Cultura”. *Revista Observatório da Diversidade Cultural*. Volume 3, n.1, p.184-197, 2016.

⁶⁴ Segundo Ângela Sowa (2016), a ideia de Bourdieu é fazer entender que as produções simbólicas não é algo que ocorra como uma espécie de conchavo ou de dominação ideológica planejada, mas também não deixa de efetuar este papel de manutenção e legitimação das estruturas de dominação.

É, portanto, a partir de seu histórico cultural que o sujeito aprendiz vai definir seu capital cultural, mas que “[...] só a escola pode criar uma aspiração à cultura, mesmo a cultura menos escolar” (BOURDIEU, 2007, p.60). Desse modo, a escola pode educar e modificar o capital cultural dos alunos.

Assim sendo, Bourdieu (2009) explica que o capital cultural passou de uma característica de “ser algo” para o “ter algo”, o que se tornou um *habitus*. É nessa perspectiva que analisamos as políticas culturais para a educação no Brasil nas primeiras décadas do século XXI.

3.4 Políticas culturais na educação brasileira

Os programas e ações culturais dos dois mandatos do governo Lula (2003-2010) foram, segundo Calabre (2014, p.152), criados tendo na base teórica o conceito de cultura ampliado, que busca compreender e ativar elementos do que se chamou de a tridimensionalidade da cultura, com as dimensões simbólica, cidadã e econômica, definidas pelo MinC como:

A dimensão simbólica é aquela do “cultivo” (na raiz da palavra cultura) das infinitas possibilidades de criação expressas nas práticas sociais, nos modos de vida e nas visões do mundo. [...] A dimensão cidadã consiste no reconhecimento do acesso à cultura como um direito, bem como da sua importância para a qualidade de vida e a autoestima de cada um. [...] Na dimensão econômica, inscreve-se o potencial da cultura como vetor de desenvolvimento. Trata-se de dar asas a uma importante fonte geradora de trabalho e renda, que tem muito a contribuir para o crescimento da economia brasileira. (BRASIL, 2010. p.8)⁶⁵

Destarte, sob a reflexão que viemos mantendo durante esta pesquisa, procuramos compreender a política pública quando ela está constituída em um programa governamental do País, que dê sustentação para as ações do Estado. Para Canclini (1987) não há como falar de políticas culturais quando elas não existem no programa governamental da nação.

Há também o desafio de formular e implantar políticas culturais em circunstâncias democráticas. A cultura proposta como meio de combate à exclusão

⁶⁵ BRASIL, MINISTÉRIO DA CULTURA. *Cultura em três dimensões. Material informativo: as políticas do Ministério da Cultura de 2003 a 2010*. Brasília: MinC, 2010.

social, trazendo as responsabilidades do setor público na formulação de Políticas Públicas de Cultura para as camadas populares, por meio do diálogo e de consultas às várias regiões do País.

As questões culturais, portanto, em uma proposta democrática de governo como no mandato do presidente Lula, devem ser vistas como algo que envolve a todos. Segundo Pereira (2009, p.288), o envolvimento de todos também diz respeito ao Estado. Não apenas algo visto como estatal ou coletivo, mas “uma coisa de todos para todos, que compromete todos (inclusive a lei que está acima do Estado)”. Assim, para que a política pública aconteça, ela necessita do envolvimento do Estado, dos governos e da sociedade, não podendo ser a política pública confundida com política estatal ou de governo.

Ainda ancorados em Pereira (2009b), entendemos que as políticas públicas possuem, como objetivo, concretizar direitos sociais que foram conquistados pela sociedade e assegurados nas leis. As ações que levam a fazer valer as normas dessas políticas públicas, portanto, são executadas por intermédio dos programas, projetos e serviços sociais.

Buscamos nos limites deste texto analisar o discurso oficial do Estado, que como regulador de políticas públicas, interveem e concretiza os direitos sociais. Refletimos a relação Estado e sociedade procurando entender como se processa as práticas de políticas públicas culturais conduzida por ele, em um contexto que associa escola, comunidade e iniciativas culturais parceiras.

Segundo Höfling (2001), o Estado deve responder por problemas gerados pela acumulação capitalista e tentar amenizar as consequências de problemas estruturais por meio de intervenções das diferentes instituições sócio-políticas e estatais.

O Programa Mais Cultura nas Escolas, nosso objeto de estudo neste trabalho, serviu para potencializar ações do Programa Mais Educação e Ensino Médio Inovador, por considerar dentre outros aspectos:

[...] a importância da escola como espaço no qual a vivência democrática pode ser potencializada por meio de atividades artísticas e culturais[...]. Considerando a necessidade de assegurar a interssetorialidade entre educação e cultura como elemento estratégico da educação integral. (BRASIL, 2014a, p.1)

A Resolução de n. 4, de 31 de março de 2014 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Resolução N° 4, de 31 de Março de 2014 – Funded, institui

o Programa e publicou no Diário Oficial da União de n. 63 de 2 de abril de 2014. A resolução tem fundamentação legal na Constituição Federal de 1988, em leis, decreto, portarias interministeriais e portaria normativa interministerial. Ela dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola – PPDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal que possuam alunos matriculados no ensino fundamental e médio, registrados no censo escolar do ano anterior do atendimento, com vistas a assegurar a realização de atividades culturais, por intermédio do Mais Cultura nas Escolas, de forma a potencializar as ações dos Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2014a)

3.4.1 PDE: ações propostas para a realização do PNE e do Programa Mais Educação

Os compromissos acordados pela legislação brasileira para garantir o direito ao desenvolvimento integral da criança e do adolescente estão bem representados na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei n.8.069/1990 (BRASIL, 1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n.9.394/1996 (BRASIL, 1996). O previsto nessa legislação é trazer “para o centro do planejamento das políticas públicas a garantia do direito à proteção integral de crianças e adolescentes” (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1999a, p.12). Porém, sabemos que tais determinações são pouco articuladas na prática, sendo sua efetividade limitada.

No ano de 2007, o governo federal apresentou à sociedade brasileira o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE sob a justificativa de equalizar oportunidades de acesso a uma educação de qualidade. O PDE nasceu, então, para possibilitar a articulação dos princípios constitucionais e a Política Nacional de Educação – PNE, que está sustentado em seis pilares: i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social.

Esses são desdobramentos consequentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade de outro. O PDE busca, de uma perspectiva sistêmica, dar consequência,

em regime de colaboração, às normas gerais da educação na articulação com o desenvolvimento sócio econômico que se realiza no território, ordenado segundo a lógica do arranjo educativo local, regional ou nacional (BRASIL, 2007, p. 1).

O PDE é, portanto, um plano executivo que se organiza em torno de quatro eixos norteadores: i) educação básica, ii) educação superior, iii) educação profissional e iv) alfabetização. Pretende, por meio de ações diversificadas, identificar e sanar as adversidades da educação brasileira. Para que se concretize este objetivo prevê também ações de combate a problemas sociais que julgam interferirem diretamente no aprendizado de qualidade. As ações elaboradas devem, pois, ser executadas com a colaboração da União, estados e municípios e são compostas por mais de quarenta programas e ações, sendo um deles o Programa Mais Educação.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, instituído em 2007 – antigo Fundef (1998-2006)⁶⁶ – também faz parte do plano executivo do PDE. O Fundeb é a subvenção financeira que garante que as ações se realizem e se firmem. Para a educação em tempo integral, é calculado um acréscimo na porcentagem, sendo 25% a mais do custo aluno/ano para o ensino fundamental e 30% para o ensino médio.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído por meio do Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b) também integra o programa estratégico do PDE firmando um compromisso entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Representado em 28 diretrizes, possui como propósito identificar e reunir boas práticas pedagógicas que possam caracterizar o bom desenvolvimento do aluno. São consideradas como o conjunto de boas práticas pedagógicas:

- Estabelecer como foco a aprendizagem;
- Alfabetizar as crianças até no máximo, os oito anos de idade;
- Acompanhar cada aluno da rede individualmente;

⁶⁶ O Fundef foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. Foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. A maior inovação dele consiste na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no País (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau), ao subvincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação. A Constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Com a Emenda Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de Estados e Municípios) ficam reservados ao Ensino Fundamental. Além disso, introduz novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a sua partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino.

- Combater a repetência, por estudos de recuperação ou progresso parcial;
- Combater a evasão;
- Ampliar a jornada;
- Fortalecer a inclusão educacional das pessoas com deficiência, promover a educação infantil;
- Instituir o programa de formação e implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação;
- Valorizar o mérito do trabalhador da educação;
- Fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;
- Promover a gestão participativa na rede de ensino;
- Fomentar e apoiar os conselhos escolares, etc. (BRASIL, 2007, p. 24)

Tais diretrizes foram desdobradas de evidências empíricas que as legitimam e a adesão ao Plano de Metas significa mais do que o conhecimento dessas diretrizes. Significa o compromisso dos gestores municipais com sua concretização no plano local.

O Regime de Colaboração e o Plano de Ações Articuladas – PAR⁶⁷, instituído em 2007, pretendem alcançar um parâmetro para que todo esse empreendimento encontre o apoio no desenvolvimento institucional. Visam, assim, a regularização de metas em longo prazo e proteção do que foi adotado. Pretendem com isso evitar as descontinuidades das ações, o que é muito comum quando há alteração do grupo de trabalho.

Com objetivo de aumentar a qualidade da educação pública, o PDE (BRASIL, 2007b) procura superar algumas dificuldades do PNE e para acompanhamento do ensino básico desenvolve um indicador único, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, visa medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

Para acompanhamento da qualidade da educação básica foram criados, também em 2007, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb e a Prova Brasil, por meio dos quais são aplicados testes padronizados para diagnóstico e questionários socioeconômicos em larga escala, sob a responsabilidade do Inep/MEC. As médias de

⁶⁷ A partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os estados e municípios elaboraram seus respectivos Planos de Ações Articuladas. Para auxiliar na elaboração do PAR, o Ministério da Educação criou um novo sistema, o SIMEC – Módulo PAR Plano de Metas -, integrado aos sistemas que já possuía, e que pode ser acessado de qualquer computador conectado à internet, representando uma importante evolução tecnológica, com agilidade e transparência nos processos de elaboração, análise e apresentação de resultados dos PAR.

desempenho nessas avaliações subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb.

A Prova Brasil, juntamente com os dados do Censo Escolar da Educação Básica – Sistema Educacenso, faz o mapeamento de regiões e permite, assim, a identificação da qualidade da educação pública de cada rede e de cada escola. Essa ação possibilita detectar o local onde as enormes desigualdades regionais não garantem o direito de aprender e onde práticas pedagógicas resultavam em uma aprendizagem satisfatória.

O Programa Mais Educação, por sua vez, estabelecido no âmbito do PDE, foi instituído pela Portaria Interministerial n.17/2007 (BRASIL, 2007a), com uma concepção intersetorial que envolvia os Ministérios da Educação – MEC, da Cultura – MinC, do Meio Ambiente – MMA, do Esporte – ME, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, da Ciência e da Tecnologia – MCT e da Secretaria Nacional de Juventude, sob a coordenação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad e da Assessoria Especial da Presidência da República, por meio do Programa Escolas-Irmãs e o Ministério da Defesa. Essas parcerias foram desenvolvidas a partir da premissa de que o lugar de crianças, adolescentes e jovens é na escola, por isso a adesão da proposta pelas redes de educação e o compromisso dos Estados e municípios foram fundamentais para se pensar uma escola pública de qualidade que propusesse intensificar o diálogo.

O programa é de responsabilidade da Secad/MEC em regime de colaboração com a Secretaria da Educação Básica – SEB. Já o apoio financeiro se dá por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Constitui-se, assim, como uma das ações do PDE e uma estratégia do governo federal para conduzir a ampliação da jornada escolar e a sistematização curricular na contingência da Educação Integral. A premissa desse modelo de educação é que a formação do estudante também acontece além dos muros da escola, com a participação da família e da comunidade.

Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. “Isso porque considera que a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada a vida e ao universo de interesse e

possibilidades das crianças, adolescentes e jovens” (BRASIL, MINISTÉRIO DA ECUAÇÃO, 2009c, p.13).

É atribuído ao Programa também o desafio de reconhecer e dialogar com experiências educacionais que acontecem dentro e fora das escolas. Desse modo, a cultura local e os currículos escolares devem se ajustar. Os dilemas da qualidade da educação devem ser combatidos por meio desta metodologia, que pensa o conhecimento interligado à ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, o aumento dos espaços educativos, aproveitando os locais da comunidade e do bairro e neste possível diálogo e troca de saberes entre escola e comunidade.

Como o objetivo do programa Mais Educação é a conquista efetiva da escolaridade dos estudantes através da ampliação de experiências educadoras, as práticas realizadas além do horário precisam estar sincronizadas com o currículo e os desafios acadêmicos. Segundo o texto da proposta do MEC, esse trabalho tem como objetivo auxiliar na construção de espaços de interseção de tal forma que os conhecimentos escolares tenham condições de trocas com os conhecimentos locais e vice-versa. Espera-se, assim, colaborar para a elaboração de um paradigma de educação integral que reúna diversas áreas, experiências e saberes (BRASIL, MINISTÉRIO DA ECUAÇÃO, 2009c, p.13).

O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo Ideb, situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacionais. (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009c, p.8).

Segundo a regulamentação do MEC, as ações educacionais desenvolvidas são organizadas com atividades nomeadas *macrocampos* e são: i) acompanhamento pedagógico; ii) meio ambiente; iii) esporte e lazer; iv) direitos humanos em educação; v) cultura e artes; vi) cultura digital; vii) promoção da saúde; viii) comunicação; ix) investigação no campo das ciências da natureza; x) educação econômica. A escola pode escolher entre três a quatro *macrocampos* e optar por cinco ou seis atividades de cada um deles. É obrigatório para todas as escolas o *macrocampo* de acompanhamento pedagógico.

Segundo o caderno *Passo a Passo* do Programa Mais Educação (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013), o professor responsável pelo acompanhamento pedagógico e administrativo do Programa deve ser vinculado à escola e dedicar de 20 a

40 horas ao Projeto. É de responsabilidade das secretarias municipais, estaduais ou distritais assegurarem a instituição ou não da figura do *professor comunitário* para atender aos coletivos escolares, coordenar o processo de articulação com a comunidade, seus agentes e seus saberes e, ao mesmo tempo, ajudar na articulação entre os novos saberes, os novos espaços, as políticas públicas e o currículo escolar.

As atividades também podem ser acompanhadas por estudantes universitários, em processo de formação específica nos *macrocampos* e com habilidades reconhecidas pela comunidade, estes por estudantes do ensino médio e estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA. “Recomenda-se a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores, quando isso significar resarcimento de despesas de transporte e alimentação com recursos do FNDE.” (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p.19).

As escolas públicas que fazem parte do Programa Mais Educação podem escolher pela relação de Escola-Comunidade nos moldes do Programa Escola Aberta, uma parceria entre o Ministério da Educação e a UNESCO, que defende a abertura das escolas nos finais de semana para que aconteçam atividades de educação não formal voltadas para o lazer, as artes, a cultura, o esporte, formações iniciais para o trabalho e geração de renda. O objetivo é fazer com que esses lócus sejam utilizados para a promoção da cidadania e que sejam compartilhados e respeitados os diferentes saberes.

Segundo Noleto (2003), o Programa Escola Aberta foi implementado antes do Programa Mais Educação, no ano de 2000, em comunidades urbanas em situação de risco e vulnerabilidade social. Sob os princípios de democratização dos lócus, redução de violência escolar e a transformação da prática pedagógica para resgatar o interesse dos discentes e a comunidade pela escola, o Programa Escola Aberta oferece oportunidades de acesso ao lazer, ao esporte, à cultura e às artes. É visto como uma estratégia de combate às desigualdades e propõe mudanças na vida de crianças e jovens em situação de pobreza e uma reorientação à participação da comunidade nos processos de ações educativas e formação para cidadania.

O ambiente escolar se torna o cenário apropriado para o desenvolvimento de ações, e se inicia uma discussão sobre a transformação da prática pedagógica, no sentido de redefinir o papel da escola, sempre com a valorização da Educação para Paz. O resgate do interesse pela escola por intermédio de atividades que despertam um maior interesse da juventude, como o esporte, as artes e o lazer, é um discurso constante.

Atualmente subsidiado pelo FNDE, o processo se realiza sob a égide da União em escolas públicas com atividades nos finais de semanas por pessoas e/ou instituições que atuam de forma voluntária, escolhidas de acordo com a demanda da comunidade, preferencialmente, por aquelas que valorizem os saberes e fazeres da localidade e organizadas por uma equipe local formada por integrantes da escola e da comunidade, com a orientação da secretaria de educação. (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014b, p.28). Sendo assim, o ambiente escolar se torna o cenário apropriado para o desenvolvimento de ações. Destarte, defendendo a bandeira da qualidade no campo educacional, o Estado, repensando a educação para o novo milênio sustentou o discurso do Programa Mais Educação, ancorado no projeto Compromisso Todos pela Educação, ou simplesmente Todos pela Educação – TPE.

3.4.2 O Programa Mais Cultura nas Escolas

O Programa Mais Cultura nas Escolas se institui por meio da iniciativa acordada entre o MinC e o MEC e possui como objetivo “fomentar ações que promovam o encontro entre o projeto pedagógico das escolas públicas contempladas com os Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador e experiências culturais e artísticas em cursos nas comunidades locais” (BRASIL, 2014a, p.4). Seus objetivos são:

- Reconhecer e promover a escola como espaço de circulação e produção da diversidade cultura brasileira;
- Contribuir com a formação de público para as artes e ampliar o repertório cultural da comunidade escolar;
- Desenvolver atividades que promovam a interlocução entre experiências culturais e artísticas e o projeto pedagógico da escola pública;
- Promover, fortalecer e consolidar territórios educativos, valorizando o diálogo, entre saberes comunitários e escolares, integrando na realidade escolar as potencialidades educativas do território em que a escola está inserida;
- Ampliar a inserção de conteúdos artísticos que contemplem a diversidade cultural na vivencia escolar, assim como o acesso as diversas formas das linguagens artísticas;
- Proporcionar o encontro da vivencia escolar com as manifestações artísticas desenvolvidas fora do contexto escolar;
- Promover o reconhecimento do processo educativo como construção cultural em constante formação e transformação;
- Fomentar o comprometimento de professores e alunos com os saberes culturais locais;
- Integrar experiências artísticas e culturais locais no projeto político pedagógico das escolas públicas, contribuindo para a ampliação do número dos agentes sociais responsáveis pela educação no território;

- Proporcionar aos alunos vivências artísticas e culturais promovendo a afetividade e a criatividade existentes no processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2014a, p. 4-5)

Fazem parte das estratégias do Programa a ampliação do tempo, do espaço e o envolvimento de diferentes atores sociais conectados à vida e ao universo de interesse e possibilidades das crianças, adolescentes e jovens, para que ocorra a garantia da proteção e do desenvolvimento deles.

Um dos desafios do projeto de Educação Integral em que se encontram os Programas Mais Educação/ Mais Cultura na Escola consiste em estabelecer um diálogo ampliado entre escolas e comunidades. A interação entre saberes diferenciados, valorizando também os conhecimentos locais aparece como questão central para reunir a escola e comunidade na ampliação de espaços rumo a educação de qualidade. “Para transformar a escola num espaço onde a cultura local possa dialogar com os currículos escolares, é importante reconhecer que as experiências educacionais se desenvolvem dentro e fora das escolas.” (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009c, p.13)

A metodologia que o programa Mais Cultura na Escola utiliza pretende valorizar a diversidade dos saberes que constituem a realidade social brasileira. Denomina-se como uma estrutura aberta, mutável e hábil para aceitar as várias formas culturais e refletir as aptidões e experiências comunitárias, frente aos principais dilemas dos estudantes brasileiros, como é explicado sobre do Programa:

Acreditamos que as escolas no Brasil só têm a ganhar se buscarem se abrir para as vivências comunitárias, assim como as comunidades para suas escolas; dessa forma, esperamos poder formular saberes diferenciados, ou seja, saberes diferentes dos originais. Queremos uma educação integral em que as diferenças e saberes possam desenvolver condições de mútuas influências e negociações sucessivas. Uma educação integral estruturada a partir de um conceito de integralidade, que supere termos como *contraturno* e *atividades complementares*, bem como saberes escolares e saberes comunitários (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009c, pág.14)

O conceito de educação integral que o documento propõe não se restringe ao aumento da carga horária escolar e de espaços para os projetos educacionais, mas concebe os estudantes como sujeitos multifacetados, portadores de diferentes conhecimentos sociais e que possuem o direito de uma educação diferenciada porque são o resultado de processos que também são diferenciados. Assim, o aprendizado nele desenvolvido deve servir de estímulo para escolas e comunidades e o diálogo e a troca de experiências, a

ferramenta para alcançar este conhecimento, valorizando a complexidade dos agentes sociais, territórios e saberes da comunidade, almejando construir-se para além do espaço escolar.

É atribuído ao programa, de acordo com MEC, o desafio de reconhecer e dialogar com experiências educacionais que acontecem dentro e fora das escolas. A cultura local e os currículos escolares devem ajustar-se. Os dilemas da qualidade da educação devem ser combatidos por meio desta metodologia que pensa o conhecimento interligado à ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, o aumento dos espaços educativos, aproveitando os locais da comunidade e do bairro e neste possível diálogo e troca de saberes entre escola e comunidade:

Os projetos inscritos no Mais Cultura nas Escolas deverão ser uma ação conjunta entre as escolas, artistas e/ou entidades culturais, que elaborarão o Plano de Atividade Cultural da Escola, com o objetivo de aproximar práticas artísticas e culturais do fazer pedagógico das escolas. A responsabilidade pela construção e gestão do Plano de Atividade Cultural é mútua, da escola, da iniciativa cultural parceira, e deve ser mantida ao longo do desenvolvimento do projeto. (BRASIL, 2014b, p. 4)

O documento considera que os projetos inscritos no Programa deverão se orientar por nove eixos temáticos, sendo o Eixo I - Residência de artistas para pesquisa e experimentação nas escolas:

Serão consideradas propostas com artistas do campo da arte contemporânea de diferentes segmentos e linguagens, que por meio da residência artística promovam intercâmbio cultural e estético contínuo entre o artista proponente e a escola. As ações propostas deverão romper os limites socialmente determinados nas linguagens artísticas, entre arte consagrada e cultura popular, valorizando a inovação. As residências artísticas devem potencializar as escolas como espaços de experimentação e reflexão artística. (BRASIL, 2014b, p.4)

Consideram no Eixo II - Criação, circulação e difusão da produção artística:

Serão consideradas atividades de formação cultural e aprendizado que compreendam manifestações populares e eruditas que fazem uso de linguagens artísticas como: artes cênicas (circo, tetro, dança, mímica, ópera), audiovisual(cinema, vídeo, TV), música, artes da palavra(literatura, cordel, lendas, mitos, dramaturgia, contação de histórias), arte visuais(artes gráficas, pintura, desenho, fotografia, escultura, grafite, performance, intervenções urbanas). (BRASIL, 2014b, p. 4)

Sobre o Eixo III - Promoção cultural e pedagógica em espaços culturais:

Serão consideradas atividades de formação cultural e aprendizado que promovam ações contínuas de atividades artístico pedagógicas em pontos de cultura, espaços culturais diversos, centros culturais, bibliotecas públicas e/ou comunitárias, praças parques, teatros, museus e cinemas. (BRASIL, 2014b, p.4)

Sobre o eixo IV - Educação patrimonial material e imaterial, memória, identidade, e vínculo social:

São consideradas atividades de formação para o patrimônio. Atividades participativas de formação cultural e aprendizado que promovam vivências, pesquisas e valorização de bens culturais de natureza material e imaterial referentes à memória e identidade cultural dos variados segmentos da população brasileira, como os monumentos e obras de arte, os modos de vida, as festas, as comidas, as danças as brincadeiras, as palavras e expressões, saberes e fazeres da cultura brasileira, podendo incluir produção de materiais didáticos, realização de oficinas de transmissão de saberes tradicionais, pesquisas em arquivos e locais referenciais para a história e a identidade local, regional e nacional, dentre outras atividades. (BRASIL, 2014b, p.4)

Sobre o eixo V - Cultura digital e comunicação:

Serão consideradas atividades de formação cultural e aprendizado que abranjam desde técnicas de comunicação mais tradicionais (como orais e gestuais) até as mais contemporâneas, entre as quais ambientes digitais que utilizam, preferencialmente, software livre, internet e mídias diversas (multimídia, rádio e TV comunitárias, videoclipe, vídeo arte, web arte) para democratização da produção, acesso, registro e divulgação da informação e conteúdos culturais. (BRASIL, 2014b, p. 4)

Sobre o eixo VI - Cultura afro-brasileira:

Serão consideradas atividades de formação cultural e aprendizado que valorizam o conjunto de manifestações culturais que contenham elementos das culturas africanas e cultura afro-brasileira: música, dança, cultura tradicional/oral, festas culinária, linguagem, entre outros. (BRASIL, 2014c, p. 4)

Sobre o eixo VII - Cultura indígena:

Serão consideradas atividades de formação cultural e aprendizado que valorizam o conjunto de manifestações culturais indígenas em suas diversas etnias: música, dança, cultura tradicional/oral, festas culinária, linguagem, entre outros (BRASIL, 2014b, p. 4)

Sobre o eixo VIII - Tradição Oral:

Serão consideradas atividades de formação cultural e aprendizado que valorizam a transmissão de saberes feitas oralmente pelos mestres e griôs. Referem-se às culturas das comunidades tradicionais, seus costumes, memória, contos populares, lendas, mitos, provérbios, orações, adivinhas romanceiros e outros (BRASIL, 2014b, p. 4)

Sobre o eixo IX - Educação Musical:

Atividades de identificação, pesquisa, seleção, coleta, preservação, registro, exposição e divulgação de objetos, expressões culturais materiais e imateriais e de valorização do meio-ambiente e dos saberes da comunidade, bem como a utilização de ferramentas educacionais para a interpretação e difusão do patrimônio cultural, práticas musicais que possibilitem à comunidade escolar e territórios educativos experimentarem situações de ensino aprendizagem relacionadas a fruição da memória e a construção da cidadania cultural, museus como espaços dialógicos que permitem a interdisciplinaridade de diferentes áreas do conhecimento ligadas a realidade escolar e ao seu entorno. (BRASIL, 2014b, p. 4)

O documento (BRASIL, 2014b) ressalta ainda que as 34 mil escolas das redes públicas de todo Brasil inscritas no Mais Educação e no Ensino Médio Inovador poderão se inscrever no Programa e que, sendo contemplados, o repasse de verba variará de 20.000,00 a 22.000,00 dependendo do número de alunos da unidade escolar inscrita.

Desse modo, a verba repassada pode ser utilizada para a aquisição de materiais de consumo, permanentes e equipamentos, para a contratação de serviços, locação de instrumentos, transportes e equipamentos, desde que prevista no plano de Atividade Cultural, como nos esclarece Brasil (2014b). O cronograma de atividades também tem que detalhar o período de execução de atividades, sendo no mínimo seis meses e sem a necessidade que os dias sejam consecutivos, considerando que o início das atividades deva começar pelo dia da confirmação do repasse da verba.

O dinheiro então será repassado pelo PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) para a Unidade Executora Própria (UEx) da escola pública beneficiária, que deve “proceder a execução do numerário e a prestação de contas nos moldes e sob a égide da

Resolução FNDE n. 7, 12 de abril de 2012, que dispõe sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).” (BRASIL, 2014b, p.9). Também faz parte da normativa que cada escola deve inscrever um único Projeto.

Estabelece também que “a iniciativa cultural receberá da Unidade Executora Própria (UEx) os recursos definidos em comum acordo com a escola pública parceira, deverá prestar contas do material adquirido, ou requisitar que a própria escola adquira o material necessário.” (BRASIL, 2014b, p.9)

O Manual de Desenvolvimento das Atividades explica como se pode estabelecer o contato com a iniciativa parceira no intuito de juntos elaborarem o Plano de atividade Cultural da Escola. Ressalta que o Programa foi pensado, prioritariamente, para criar e fortalecer as relações entre iniciativas artísticas e culturais e escolas públicas de um mesmo território. Por isso, a construção do Plano de Atividade Cultural pode ser a ocasião para que a escola conheça e reconheça artistas, grupos, organizações e entidades próximas a ela. A escola também pode aprofundar contatos estabelecidos antes, que interessem ao desenvolvimento de seu projeto pedagógico, por exemplo: um artista interessado nas histórias do prédio que abriga a história a escola, um museu antes visitado, oficinas desenvolvidas por um ponto de cultura ou uma folia de reis da região.

Também pode acontecer o inverso, da escola ser procurada por uma iniciativa cultural interessada em aspectos da comunidade em que ela está inserida. O ministério da cultura vem trabalhando para mobilizar as iniciativas culturais, e os contatos das escolas estão disponíveis em vários endereços eletrônicos. As secretarias Estaduais e Municipais de Cultura também podem ajudar na procura. (BRASIL, 2014b, p.10)

O contato e a parceria entre a escola e a iniciativa cultural, desde a elaboração conjunta do Plano de atividades, deve se constituir em um processo de aprendizagem regular e continuo. O diálogo entre as práticas culturais e artísticas e projetos pedagógicos da escola continuamente são necessárias para que ocorra o conhecimento. (BRASIL, 2014b, p.10)

O Manual também oferece informações técnicas para o preenchimento da proposta educacional cultural em um formulário específico. No que se refere às incumbências da iniciativa parceira é importante para esta pesquisar ressaltar a determinação de que ela elabore o Plano de Atividade Cultural juntamente com a escola, além de elaborar o seu histórico de atuação especificando os seus trabalhos e experiências, que disponibilize o portfólio das atividades desenvolvidas para a escola, que desenvolva ações conjuntas com a escola e sua equipe e que auxilie no processo de organização dos

documentos necessários para a prestação de contas e o desenvolvimento do Plano de Atividades.

Cabe às Secretarias Municipais, Estaduais ou Distrital validar os Projetos inscritos no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle – Simec e dirigilos para avaliação no MinC e MEC. As diretrizes do PPDE/FNDE definem os repasses de verbas.

O Portal do Ministério da Educação disponibiliza toda a documentação, legislação e orientação para a adesão, inscrição e desenvolvimento dos Projetos por parte das escolas e dos parceiros interessados, como pode ser observado na imagem a seguir:

Figura 1- Página inicial do Programa Mais Cultura nas Escolas

Programa Mais Cultura nas Escolas

Acesso rápido

- Contatos das Iniciativas Culturais Parceiras
- Manual de Desenvolvimento das Atividades
- Marca.pdf Marca.eps
- Perguntas frequentes
- Confira aqui a lista com os 5 mil projetos selecionados.
- Confira aqui a nova Resolução do FNDE sobre Mais Cultura nas Escolas.
- Para outras informações e dúvidas escrever para: maisculturanasescolas@cultura.gov.br

O repasse dos recursos do Programa Mais Cultura nas Escolas para as escolas, cujos Planos de Atividades Culturais foram selecionados, começou a ser feito em maio de 2014. Os depósitos estão sendo feitos na conta da Unidade Executora da Escola (UEX), identificada por meio da ação "PDDE/ Qualidade - Mais Cultura", conforme a Resolução FNDE/PDDE nº 4 de 31/03/2014. Os recursos serão repassados em 2 (duas) parcelas, conforme definido pela Resolução FNDE/PDDE nº 5 de 31/03/2014.

Os repasses podem ser acompanhados no FNDE:

1. Ano-2014
2. Programa - PDDE - Qualidade
3. CNPJ da escola (UEX) ou Estado e Município
4. Em caso de busca por CNPJ, a próxima tela exibirá diretamente o quadro com recursos recebidos pela referida escola. Em caso de busca por Estado e Município será necessário localizar a escola pelo nome e clicar em "Confirmar".
5. O recurso estará identificado como "PDDE - AE- Mais Cultura 1ª Parc. 2014", com os respectivos valores.

Uma vez disponibilizada a primeira parcela do recurso, recomenda-se replanejamento e início imediato das atividades, a partir de julho/agosto de 2014, lembrando que deverá ser mantida a duração mínima de 6 (seis) meses e, caso seja necessário, as atividades poderão ser estendidas ao próximo ano letivo.

Será possível visualizar, em breve, as observações realizadas pelos avaliadores em relação a cada Plano de Atividade Cultural por meio do SIMEC. As observações constantes na nova aba "Avaliação" deverão ser compartilhadas com parceiros culturais, possibilitando a reelaboração dos projetos. As ressalvas têm caráter pedagógico, para auxiliar a revisão dos Planos de Atividades pelas escolas e parceiros culturais, indicando que pontos podem ser agregados para que os projetos alcancem saltos qualitativos em relação às atividades já desenvolvidas pelo Programa Mais Educação e Programa Ensino Médio Inovador (SEB-MEC).

Saiba Mais

- Resolução nº 05 FNDE de 31/03/2014
- Resolução nº 04 FNDE de 31/03/2014
- Resolução nº 30 FNDE de 03/08/2012
- Resolução nº 10 PDDE/FNDE de 18/04/2013
- Resolução nº 7 PDDE/FNDE de 12/04/2012
- Programa Mais Educação (MEC)
- Programa Ensino Médio Inovador (MEC)
- Portal Cultura Educa - Mapeando e potencializando territórios educativos
- Mapeamento de Iniciativas Culturais e Escolas - Mapa Piloto de Recife
- SIMEC/MEC - Página de Abertura do Sistema de Cadastramento e Inscrição dos Projetos
- SIMEC/MEC - Módulo Aberto para Consulta Pública

Vídeo

Fonte: Reprodução do Portal do Ministério da Educação⁶⁸

⁶⁸ Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/maisculturanasescolas>

Para orientar a elaboração e o desenvolvimento dos projetos, o Ministério da Educação produziu, em 2009, a Série Mais Educação: REDE DE SABERES MAIS EDUCAÇÃO - Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral.

São três cadernos disponíveis no Portal do Ministério da Educação e distribuídos às Secretarias de Educação em formato impresso que tratam da Educação Integral. Ele é dirigido aos professores das escolas públicas que participam do Programa Mais Educação e os outros dois são para os diretores das escolas e gestores das redes estaduais e municipais e para motivar o debate da educação integral. Segundo o coordenador-geral de ações educacionais complementares do MEC, Leandro Fialho, os Cadernos foram elaborados por educadores e especialistas sob a coordenação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), e tem como objetivos ampliar o debate nacional sobre o tema, relatar modos de fazer educação integral em parceria com as comunidades e auxiliar a prática dos professores.

A orientação que permeia toda a proposta dos Cadernos é o reconhecimento de que toda escola está inserida em uma comunidade com especificidades culturais: saberes, valores, práticas, crenças. Para direcionar essa compreensão, apresenta uma série de perguntas que os sujeitos envolvidos devem buscar resposta: quem são os nossos alunos? Que experiências possuem? O que pensa a comunidade? Como os moradores da localidade utilizam a escola?

Na busca de respostas para cada realidade, o documento mostra como os educadores podem entrelaçar os conhecimentos de disciplinas que lecionam, como matemática, português e ciências, com os saberes tradicionais daquela comunidade. A *mandala* (que em sânscrito significa círculo e representa a integração entre homem e natureza) foi a representação escolhida pelos criadores do caderno para explicar como o entrelaçamento de saberes pode ser construído na escola. O objetivo é desenvolver o diálogo entre as disciplinas e, destas, com os temas transversais e com os saberes e práticas da escola e da comunidade. (LORENZONI, 2009, p.1)

A Rede de Saberes Mais Educação é, por especificar as estratégias de atuação na proposta de Educação Integral, fonte privilegiada para responder a pergunta central desta pesquisa: Quais os limites e as possibilidades de realização do Programa Mais Educação e mais especificamente do Programa Mais Cultura na Escola, promovidos pelo governo federal e implantados na rede pública municipal de ensino de Uberlândia no período 2011-2015?

No próximo capítulo, portanto, analisamos as condições de adesão e implantação dos Programas no contexto da Rede Pública Municipal Ensino de Uberlândia/MG, no período de 2014-2016, para sabermos se, por meio das atividades por eles propostas, a escola básica pode educar e modificar o capital cultural dos alunos, como afirma Bourdieu em seus *Escritos sobre Educação*.

CAPÍTULO 4

A PROPOSTA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E MAIS CULTURA NAS ESCOLAS DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA-MG

Neste capítulo descrevemos e analisamos o processo de adesão e implantação do Programa Mais Educação e Mais Cultura nas Escolas no contexto da Rede Pública Municipal Ensino de Uberlândia/MG no período 2011-2015. O procedimento metodológico utilizado para tanto foi o cotejamento dos documentos oficiais do Estado que tratam dos programas e outros correlacionados, em âmbito federal e local, com o *corpus documental*. A fundamentação teórico-metodológica, como anunciada na introdução deste trabalho, é o método sociológico-documental composto por: relatos de experiências profissionais desta pesquisadora com arte e cultura na rede pública do município.

Nesse sentido, a fundamentação de Pierre Bourdieu constrói e aplica a noção de *habitus* interagindo com os conceitos de *campo* e de *capital* – em nosso caso especialmente o cultural e o simbólico para interpretar a sociedade –, consideradas aqui as relações entre sujeitos, instituições, Estado, cultura e arte. Levamos em consideração, portanto, a interiorização de valores, normas e princípios sociais que garantem que os sujeitos envolvidos com os programas adaptem as suas ações à realidade vivida e objetiva da implantação dos programas governamentais no *campo* de três escolas municipais, a fim de compreender como se constrói e se reconstrói o capital cultural da comunidade escolar.

No momento em que escrevemos este trabalho, o Brasil passa pelo questionamento da estratégia de governamentalidade⁶⁹posta nos governos da presidenta Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015, até a solicitação de impedimento de seu mandato em abril de 2016). Modelo este que, para manter a governança, aliou-se a forças

⁶⁹ Michel Foucault entende por governamentalidade “a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não cessou de conduzir, e desde muito tempo, à preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros: soberania, disciplina, e que, por uma parte, levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, de outra parte], ao desenvolvimento de toda uma série de saberes”. (FOUCAULT apud CANDIOTTO, 2010, p.39). Cesar Candiotto explica que, assim concebendo o termo, “Foucault quer mostrar que no Ocidente não foi a sociedade que paulatinamente passou a ser estatizada; pelo contrário, o Estado é que cada vez mais tornou-se governamentalizado”. (*Ibidem*). Cf. CANDIOTTO, Cesar. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. *Filosofia Unisinos*. 11(1):33-43, jan./abr. 2010.

mais conservadoras da história política brasileira. O pacto social⁷⁰ do neoliberalismo⁷¹ de terceira via,⁷² que foi articulado em prol da harmonização de interesses na constituição de uma “sociedade civil ativa” garantiu alguns avanços, porém não mexeu nas estruturas de base da sociedade brasileira. “Foi o modelo ganha-ganha: todos ganham e ninguém perde” (BOULOS, 2015, p.10).

É essa política, a que sustenta o Programa Mais Cultura na Escola, que faz parte dos planos de ações do PDE produzidos pelo MEC que estão em consonância com os ideais defendidos pela política neoliberal Todos pela Educação. Política essa que acrescentou elementos novos ao PDE que avançam socialmente, mas não trazem mudanças nas bases estruturais.

No âmbito da cultura tivemos também avanços, como o Plano Nacional de Cultura – PCN, Lei n. 12.343, de 2 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), que está baseado nas novas conceituações sobre cultura que advém da antropologia cultural e que resguarda a diversidade cultural, étnica e regional brasileira. O PNC propõe o diálogo do governo federal com as várias regiões do País para a formulação e a implantação de

⁷⁰ Aline Aparecida Roberto (2006) assim explica o pacto social no contexto nacional: “A dinâmica das políticas de proteção social em vários países e, especialmente, no Brasil abre espaço para a firmação de um novo “pacto social”. A partir deste pacto, a atuação de vários indivíduos, organizações e instituições tem se consolidado numa interseção entre o público e o privado, constituindo uma nova forma de proteção social paralela à oferecida pelo Estado. A partir do histórico da atuação estatal no enfrentamento das questões sociais, privilegiando-se seus determinantes políticos e econômicos, [com] incorporação de uma “cultura de Responsabilidade Social” que alicerça as ações desenvolvidas por agentes privados, e é assimilada pelas empresas privadas na forma da “Responsabilidade Social Empresarial”. As questões ligadas à responsabilidade social das empresas privadas são controversas, chamando a atenção à dúvida acerca de seu real potencial de atuação diante dos problemas sociais que afligem o país”. Cf. ROBERTO, Aline Aparecida. Responsabilidade social empresarial: um estudo sobre as maiores instituições financeiras privadas no Brasil. 2006. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Economia, Economia Social e do Trabalho, Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Economia, Campinas, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000378383&fd=y>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

⁷¹ Cícero Santiago de Oliveira (2009, p.29) explica que “para Pierre Bourdieu, a emergência das políticas neoliberais materializa uma nova forma de dominação imperialista”. Para tanto, cita um trecho de texto do autor produzido em parceria com Loïc Wacquant: “tais políticas emanam de: uma sociedade histórica particular, tacitamente constituída em modelo e em medida de todas as coisas: a sociedade norte-americana da era pós-fordista e pós-keynesiana. Esse único superpoder, essa Meca simbólica da Terra, caracteriza-se pelo desmantelamento deliberado do Estado social e pelo hiper Crescimento correlativo do Estado penal, o esmagamento do movimento sindical e a ditadura da concepção de empresa fundada apenas no “valoracionário”, assim como em suas consequências sociológicas: a generalização dos salários precários e da insegurança social, transformada em motor privilegiado da atividade econômica [...] a desindustrialização, o crescimento das desigualdades e a contradição das políticas sociais, longe de serem a consequência fatal do crescimento das trocas externas, como sempre se diz, resultam de decisões de política interna que refletem a mudança das relações de classe em favor dos proprietários do capital”. (BOURDIEU apud OLIVEIRA, 2009, p.29). Cf. OLIVEIRA, Cícero Santiago. Os pré-vestibulares populares como espaço de educação política: o caso do Práxis. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2009.

⁷² A Teoria da “Terceira via” cunhada por Giddens (2001) é uma estratégia mundial capitalista que busca em seu projeto de governo “combinar” o neoliberalismo ortodoxo com a social-democracia clássica.

políticas culturais. Como analisado no capítulo anterior, o programa governamental Mais Cultura na Escolas acontece em um contexto de produção de políticas neoliberais com pequenos avanços rumo ao Estado de bem-estar social.

Nesse cenário, quem organiza e estabelece as regras do jogo é o Estado, ao implantar um programa de cultura que define ações corporativas com o terceiro setor com regras neoliberais, cujas ameaças sobre a cultura são assim consideradas por Pierre Bourdieu:

[...] o que acontece hoje, no conjunto do mundo desenvolvido, nos universos de produção artística, é algo completamente novo, e verdadeiramente sem precedente: com efeito, a independência, conquistada com dificuldade, da produção e da circulação cultural em relação às necessidades da economia se vê ameaçada em seu próprio princípio, pela intrusão da lógica comercial em os estágios da produção e da circulação dos bens culturais. (BOURDIEU, 2001, p. 81)

É esse universo que, em parceria com as escolas municipais de Uberlândia, os universos de produção artística ao qual se referem Bourdieu, acontece a implantação dos programas governamentais Mais Educação e Mais Cultura nas Escolas, que passamos a analisar.

4.1 Ações culturais no contexto educacional de Uberlândia/MG no século XXI

Fundado em 2006 como um movimento que mobilizou todos os setores da sociedade brasileira, o programa Todos Pela Educação “tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016).

Segundo o Relatório *Todos Pela Educação*, referente ao primeiro quadriênio de sua instauração, ele provocou uma “mudança cultural significativa que deu início à adoção de metas que iam muito além de uma declaração de intenções: eram mensuráveis e verificáveis” (LEAL, 2010, p.7):

As bases que tornaram as 5 Metas possíveis foram erguidas bem antes do surgimento do Todos Pela Educação, em meados da década de 1990, com a criação, por exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que passaria a oferecer indicadores para avaliar a qualidade do ensino. Ao Todos Pela Educação coube utilizar esses

dados para elaborar metas que traduzem o desafio de melhorar quantitativamente a qualidade. (LEAL, 2010, p.7)⁷³

Segundo Martins (2009), em junho de 2005, em uma reunião onde estavam educadores e líderes sociais que acreditavam que a educação seria capaz de unir os mais diversos setores do País para pensar em um novo projeto educacional, nasciam essas iniciativas governamentais de caráter político, social e assistencial.

O primeiro documento, cunhado a partir de um estudo feito pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef⁷⁴, para intervir na educação, foi o chamado “10 causas e 26 compromissos” que logo foi denominado de “*Pacto Nacional pela Educação*”. Dois anos depois, o Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007 implementava o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal e Estados e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007b, p.20).

O Plano estabelece diretrizes visando à melhoria da educação e, dentre elas, a ampliação das possibilidades de permanência do aluno na escola para além da jornada regular, com ênfase na valorização ética, artística e da educação física para somar ao processo. Contam, para isso, com a participação da família e comunidade, além do envolvimento dos professores na discussão e elaboração projeto político pedagógico de modo que fossem consideradas e respeitadas as particularidades de cada escola.

No que diz respeito à participação e valorização da comunidade, dentre outras medidas, estão a transformação da escola em um espaço comunitário, a manutenção e a recuperação de espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser desfrutados pela comunidade escolar. Além da instauração de parcerias externas à comunidade escolar, em busca de melhoria da infraestrutura da escola e de desenvolvimento de projetos socioculturais e ações educativas.

⁷³ LEAL, Fernando. Relatório Todos Pela Educação (2006-2009). São Paulo: Linea, 2010.

⁷⁴ A Unicef foi criada depois da Segunda Guerra Mundial pela Organização das Nações Unidas – ONU para ajudar crianças órfãs da Europa, do Oriente Médio e da China. Trabalha diretamente com o governo dos países para criar programas de desenvolvimento nos setores da saúde, educação, nutrição, água e saneamento e para proteger crianças que são vítimas de violência. Ela já está presente em 191 países e territórios de todo mundo. Sua sede é em Nova York nos Estados Unidos.

Segundo o Plano de Metas (BRASIL, 2007b), as escolas da rede pública de educação básica dos Municípios, Distrito Federal e Estados, que aderissem ao Compromisso Todos pela Educação, contariam com o apoio financeiro e técnico suplementar e voluntário da União. A adesão ao compromisso implicaria na aceitação das responsabilidades de fomentar a melhoria da qualidade da educação básica no seu âmbito de competência. O Ideb seria o critério objetivo utilizado para aferir o cumprimento das metas determinadas no termo de adesão ao compromisso. Ele também seria utilizado como critério de prioridade de atendimento da União, sendo a preferência de acolhimento dos entes apoiados que não possuírem condições de promover melhorias deste índice, bem como com baixa capacidade financeira e técnica. E acrescenta:

Art. 70: Podem colaborar com o compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007b, p.20).

Somando com a visão do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, também em 2007 a União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, instituiu o Programa *Mais Educação*. O projeto visa, como já descrevemos em capítulo anterior, a promoção da educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades socioeducativas, sob a responsabilidade dos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, dos Esportes e da Cultura, regulamentado pela Portaria Normativa Interministerial de n. 17/2007 (BRASIL, 2007a).

Na cidade de Uberlândia, no período de 2005 a 2010, no que diz respeito à ampliação das possibilidades de permanência do aluno na escola para além da jornada regular, funcionava o Projeto denominado *Atenção Integral à Criança*. O próprio município era o responsável pela manutenção e funcionamento do Programa. Essa política pedagógica teve sua validação por meio da Lei Delegada n.04 em fevereiro de 2009⁷⁵. Até a referida data, as ações funcionavam de maneira “informal”⁷⁶ e atendia a oito escolas da rede, com atividades como teatro, música, circo, dança, esporte e outras.

⁷⁵ O Diário Oficial do Município de Uberlândia/MG do ano XXI de n. 3110 de 09 de fevereiro de 2009 publicou a Lei Delegada n. 024, de 09 de fevereiro de 2009, que dispõe sobre a estrutura orgânica básica da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e Trabalho e dá outras providências.

⁷⁶ Para o funcionamento dos projetos eram feitos acordos entre escola e Secretaria Municipal da educação.

No ano de 2010, com o objetivo de produzir um conjunto de medidas específicas para a melhoria da qualidade da educação básica, Uberlândia adere ao Plano de Metas e Compromissos Todos pela Educação e também ao seu Programa de intervenção Mais Educação. O Programa Mais Educação é instituído pela Prefeitura Municipal de Uberlândia pelo Decreto n. 12.283 de 10 de junho de 2010, e no ano de 2011 passa a ser colocado em prática.

Dentre as instituições selecionadas para desenvolver o Programa no município estavam as escolas municipais do Bairro Jardim Canaã da cidade de Uberlândia, onde eu exerço meu magistério⁷⁷. O bairro é composto por 14.860 habitantes, sendo 4.179 de crianças e adolescentes na faixa de 05 a 19 anos de idade⁷⁸ e é conhecido por um alto índice de criminalidade. Surgiu de um loteamento feito por imobiliária e sofreu invasões a locais próximos dos próprios moradores, já habitantes do bairro⁷⁹.

As escolas municipais Dr. Gladson Guerra de Rezende⁸⁰ e Professora Josiany França são consideradas espaços de grande importância para a comunidade, pois servem para várias manifestações sociais e de lá se originaram movimentos populares ligados à arte e à educação. A ONG Periferarte existente no bairro é o exemplo dessa relação. Surgiu da aproximação da escola com a comunidade, que juntas em movimentos populares que diziam respeito à arte, cultura e educação, buscavam a produção de saberes complementares.

Em conversas informais com crianças, adolescentes e adultos do bairro, Bonesso e Silva (2013) contam que as escolas foram as primeiras a serem citadas como espaços que proporcionam as realizações de eventos culturais, artísticos, reuniões de moradores e

⁷⁷ Como este capítulo analisa a experiência profissional da própria pesquisadora, encontra-se em primeira pessoa do singular.

⁷⁸ Índice apresentado pela Secretaria de Planejamento Urbano da Prefeitura Municipal de Uberlândia no ano de 2010. É descremido na tabela o total de habitantes, faixa etária, sexo. As faixas etárias que interessam no presente trabalho são as 05 a 09, 10 a 14 e 15 a 18, possíveis estudantes das redes municipais de ensino. Cf. UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria de Planejamento Urbano. População por bairros. 2010. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/1460.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2016.

⁷⁹ As casas que ali estavam eram habitadas por famílias numerosas com grau de parentesco de três ou quatro gerações. Houve uma separação de casas entre os componentes dessas famílias que foram ocupar essas novas partes de terra, constituindo assim uma organização social nuclear mais restrita. As construções dos conjuntos habitacionais do bairro tiveram início com construções autônomas de moradias, os proprietários ou morador construíram suas casas, pois não se adequavam aos planos habitacionais do governo ou das imobiliárias. Cf. BONESSO, M; SILVA, L.M.O. Modulações centro-periferia na cidade: trajetórias entre Uberlândia e o Jardim Canaã. In: BONESSO, M; SILVA, E. A (Org.). Periferarte na Terra Prometida: lazer, arte e controle social em Uberlândia. Uberlândia: EDUFU, 2013b.

⁸⁰ A primeira escola do bairro que durante quase dez anos se dividiu em quatro turnos para atender toda a população. As conquistas posteriores como as outras escolas e o postinho de saúde municipal foram angariados pelos próprios moradores na busca de melhorias. (BONESSO; SILVA, 2013b)

lazer. Elas são instituições públicas supralocais⁸¹ que se identificam fortemente com a localidade, atribuindo diversos sentidos aos seus moradores e atuando não só como espaço alternativo, mas também como propulsoras de várias iniciativas culturais, portanto, vistas por muitos moradores como um meio de amenizar os índices de violência local. Bonesso e Silva (2013b) assim descrevem o contexto:

Em geral, os moradores do Jardim Canaã que foram entrevistados gostam de morar no bairro e não pensam em se mudar, devido às melhorias conquistadas, ao crescimento do comércio, ao transporte mais rápido e outros fatores relevantes. Um aspecto que precisa ser melhorado é o lazer. O bairro tem apenas uma praça como espaço público; os outros espaços com atividades de lazer são espaços fechados. Outras necessidades do bairro citadas são: uma EMEI (Escola Municipal de Educação Básica), pois as creches existentes não preenchem todas as necessidades da população, e um centro cultural para que os jovens e adolescentes possam desenvolver atividades artísticas, técnicas e profissionais. Segundo algumas mães moradoras, por causa da falta de espaços de lazer e de atividades extracurriculares na parte da tarde, os jovens ficavam nas ruas, sujeitos ao envolvimento com ações ilícitas. (BONESSO; SILVA, 2013b, p.44).

Uberlândia está situada no Triângulo Mineiro e, segundo Bonesso (2015), é o principal polo regional com altas taxas de crescimento econômico. A economia gira na produção agropecuária, industrial, comercial e pela prestação de serviços. Como a grande parte das cidades brasileiras, Uberlândia não cresceu de forma planejada. As periferias que foram-se formando se tornaram reduto da população socialmente excluída e hoje possui problemas comuns de capitais e regiões metropolitanas. Locais desvalorizados e marcados pela ausência do Estado, as periferias do Setor Leste (área do Morumbi, Alvorada e bairros irregulares), do Setor Sul (São Jorge, Laranjeiras, Lagoinha), setor Oeste (Jardim Canaã, Jardim Célia, Morada Nova) e do Setor Norte (Tocantins e Esperança), tornaram-se áreas de risco e territórios de violência urbana. Os bairros Dom Almir, São Jorge, Canaã, Esperança e Lagoinha são comunidades que formam o “anel do crime”, de acordo com a polícia civil, por causa do alto índice de tráfico e consumo de

⁸¹ Essas instituições podem ser de duas maneiras, as que têm esfera decisória fora da localidade, mas possuem moradores locais entre seus membros e as que não possuem enraizamento local, confrontam várias localidades de maneiras idênticas e influenciam em decisões políticas no bairro. Cf. ALVITO, M. As cores de Acari: uma favela carioca. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

drogas⁸². Nessas circunstâncias, Uberlândia se cercou de vários dispositivos⁸³ de segurança. Bonesso; Silva (2013a) relatam que a formação da segurança pública na urbanização da cidade não contou apenas com táticas repressivas, as várias maneiras de governar os “jovens vulneráveis” à criminalidade se articularam com dispositivos de segurança preventivos:

Percebe-se uma tentativa por parte dos próprios moradores em suprir a necessidade de atividades de lazer no próprio bairro. No entanto, o fato de não existir um espaço bem estruturado, amplo, aberto ao público, onde as atividades possam se desenvolver, é considerado um problema a ser solucionado. Diferente das periferias do setor leste⁸⁴ que acolheram inúmeras ONGs – locais e supralocais – o impacto do terceiro setor no espaço urbano do Jardim Canaã foi mais restrito. Assim, apesar da atuação de algumas instituições de natureza artístico-esportiva, a composição de algumas instituições supralocais evangélicas sempre constitui a tônica do bairro. (BONESSO; SILVA, 2013a, p.46)

Para alterar contextos como esse, Mészáros (2008) considera que a educação é o único órgão capaz de satisfazer uma transformação historicamente orientada para o desenvolvimento contínuo de uma consciência socialista, fundada em uma interação social plena de significados, como a reciprocidade mutuamente benéfica entre os indivíduos, a formulação de valores que tenha relação com seu meio e a assunção de

⁸² Cf. ELIANE MOTA (Uberlândia). Chefões do crime gozam da impunidade. *Jornal Correio de Uberlândia*. Uberlândia, 12 fev. 2012. Cidade e Região, publicação online. Disponível em: <<http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/chefoes-do-crime-gozam-da-impunidade/>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

⁸³ Foucault explica que os dispositivos de segurança são um conjunto de medidas e procedimentos que tenham como função manter o poder em épocas distintas da história. São estratégias para manter a segurança e a organização nas cidades. Ele mostra os mecanismos e o conjunto heterogêneo de procedimentos, discursos, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas, estruturas arquitetônicas, etc. que se articulam com as transformações econômicas, políticas e sociais para manter uma certa integridade territorial do Estado. Ações coordenadas que produzem forças para uma orientação em certa direção, o biopoder. Cf. FOUCAULT, M. Segurança, Território, População. São Paulo: Martins Fontes, 2008. G1 TRIÂNGULO MINEIRO. Audiência discute implantação de projeto cultural em Uberlândia. G1 Globo, 19 de junho de 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2013/06/audiencia-discute-implantacao-de-projeto-cultural-em-uberlandia.html>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

⁸⁴ O governo estadual atua em Uberlândia com base territorial somente no setor leste, bairro Morumbi e proximidades. Com o aumento da criminalidade e violência no bairro as ONGs que atuam na cidade estão em sua grande maioria lá. Algumas com estruturas precárias, criadas muitas vezes pelos próprios moradores e outras que fazem parte de corporações empresariais e que possuem grandes estruturas. O objetivo principal é “levar a cultura” para jovens e adolescentes, para a prevenção e a retirada destes da criminalidade. São ONGs que carregam em seu bojo diversos tipos de interesses, olhares de planejamento estratégico e gestão de prevenção, mas que convergem na preocupação da “retirada dos jovens carentes do crime”. Cf. BONESSO, M; SILVA, L.M.O. Modulações centro-periferia na cidade: trajetórias entre Uberlândia e o Jardim Canaã. In: BONESSO, M; SILVA, E. A (Org.). *Periferarte na Terra Prometida: lazer, arte e controle social em Uberlândia*. Uberlândia: EDUFU, 2013b.

compromissos e formas de agir consciente e responsável na transformação continua da sociedade. Já Pierre Bourdieu, como já explicamos em capítulo anterior, entende a escola como “um lugar de transformação sociocultural, desde que promova uma política cultural que considere não apenas a formação logocêntrica, [...] mas também a sensibilidade artística” (MATOS, 2015, p.1)⁸⁵.

O educador Paulo Freire também afirma a força instrumental da educação e destaca, ainda, que ela não pode ser superposta às condições do contexto a que se aplica. Para ele, sozinha, ela nada faz, porque pelo fato de “estar sozinha” não pode ser instrumental. “Por isso, se insiste em não corresponder à dinâmica destas outras forças de transformação do contexto estrutural, se torna puramente ornamental e, mais uma vez, instrumental” (FREIRE, 1967, p.58)⁸⁶. E segue sua argumentação com uma citação literal de Karl Mannheim, do livro *Diagnóstico de Nuestro Tiempo*:

Mas em uma sociedade na qual as mudanças mais importantes se produzem por meio da deliberação coletiva e onde as revalorações devem basear-se no consentimento e na compreensão intelectual, se requer um sistema completamente novo de educação; um sistema que concentre suas maiores energias no desenvolvimento de nossos poderes intelectuais e dê lugar a uma estrutura mental capaz de resistir ao peso do ceticismo e de fazer frente aos movimentos de pânico quando soe a hora do desaparecimento de muitos dos nossos hábitos mentais. (Mannheim apud FREIRE, 1967, p.89)

Comungando com as proposições dos autores e buscando adotar uma abordagem educacional voltada para a totalidade das práticas político-educacional-culturais em favor de uma transformação emancipatória, comecei⁸⁷, em 2005, a ser integrante de um projeto escolar que unia várias manifestações de caráter sócio educativo e que também estava associado a modalidades artísticas e populares.

Nesse caso particular, trabalhei com Circo e Teatro, na busca de manter um processo dialógico, em interação humana e socialização destinado, dentre outros aspectos, a promover a autoconfiança, a confiança no grupo, a prática dos valores humanos, a construção da cidadania, da identidade, da ampliação da visão de conteúdo,

⁸⁵ MATOS, Isla Andrade Pereira de. Capital cultural e relação museu-escola: a política cultural da promoção de visitas a museus. Anais do IV Seminário Internacional: Políticas Culturais. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 16 a 18 de outubro de 2013. 9p.

⁸⁶ FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

⁸⁷ Neste capítulo há trechos escritos em primeira pessoa quando a pesquisadora descreve e analisa suas práticas docentes.

enfim temas sociais urgentes que considero dever fazer parte da educação e estão nos PCNs, denominados “temas transversais”.

O projeto, inicialmente denominado Atenção Integral à Criança, atendia a oito escolas da rede municipal e oferecia atividades como teatro, música, circo, dança, esporte e outras, no contra turno escolar⁸⁸. Na escola em que eu ministrava aulas de circo, o Projeto se intitulava *Circo na Escola*, implantado no ano de 2005 e vinha crescendo a cada ano. Para dar continuidade ao processo, todavia, necessitava oferecer mais vagas.

As direções das escolas, incluindo a que eu lecionava, solicitou então à Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia – SME/UDI a liberação de docentes, cada um de uma área específica e diretamente envolvidos com projeto, para se dedicarem exclusivamente à sua implantação, passando desde então a sistematizar as ações desenvolvidas. Na Tabela 1 são apresentados os dados quantitativos do público atendido pelo Projeto Circo na Escola no bairro Canaã.

Quadro 1 - População atendida pelo “Projeto Circo na Escola” da Escola Municipal Dr. Gladson Guerra de Rezende e Professora Josiany França, no período de 2006 a 2009, Uberlândia - MG.

Ano	FAIXA ETÁRIA				Total
	06-10	10-12	12-15	15-18	
2006	12	44	30	14	60
2007	19	66	49	23	157
2008	60	63	42	23	188
2009	70	66	36	23	195

Fonte: Secretaria das Escolas.

Uma entrevista concedida para o Portal da Prefeitura Municipal de Uberlândia, em 8 de maio de 2008, traz os seguintes esclarecimentos sobre o Projeto:

⁸⁸ A constituição de 1988, embora não faça referência literal a uma Educação de tempo integral, permite que seja deduzido, através dos artigos 6 e 205, o direito a ela. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN nº 9.394/96, nos artigos 34 e 87, prevê a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral. O Plano Nacional de Educação – PNE avança para além da LDB quando apresenta a Educação de Tempo Integral como objetivo do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. O PNE apresenta como meta a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias, além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando a instituição de conselhos escolares.

A Prefeitura de Uberlândia realiza nesta terça-feira, dia 13, às 15 h, na Escola Municipal Professora Josiany França, a entrega oficial dos materiais adquiridos para as oficinas de circo, que fazem parte do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente. Além da escola Josiany França, outras unidades escolares também serão beneficiadas. Elas receberão aros, bolas e claves para malabares e colchões para salto em altura, com proteção para chuva, de espuma para salto em duas densidades e com velcro, em lona vinílica grossa e cantoneiras em couro, para rolamentos, além de cama elástica oficial. O Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente favorece as áreas cognitiva, motora e emocional, por meio de atividades voltadas para as artes, cultura, esporte, artesanato, reciclagem, entre outras. Nele, o aluno participa de várias oficinas no horário em que não está estudando, ou seja, volta para a escola em outro turno. Desta forma, as atividades contribuem para que eles utilizem seu tempo de forma mais proveitosa .(PORTAL DA PREFEITURA, 2008, anexo B)

Sobre a liberação de projetos para as escolas e a relação com a comunidade, a SME/UDI esclarece, na mesma entrevista, que “por meio da Assessoria Pedagógica, **recebe as propostas de trabalho das escolas interessadas em participar do Projeto e libera aulas para os professores** trabalharem nas oficinas com os alunos”, que ficam sob o **acompanhamento da Secretaria. Cada escola pertencente ao Projeto, juntamente com a comunidade escolar escolhia o nome do mesmo e as escolas tinham a liberdade de selecionar as oficinas que seriam oferecidas aos alunos**, “priorizando sempre a realidade e a vocação artístico- cultural de sua região”. Entre as várias opções oferecidas, destacavam-se os cursos de bijuterias, reciclagem de papéis, violão, canto coral, teatro, dança, circo, línguas estrangeiras e mosaico. Em ocasiões festivas os trabalhos realizados em cada escola deveriam ser apresentados à comunidade e a outras instituições de ensino da cidade.

Em entrevista posterior, a SME/UDU detalha mais a proposta e atualiza os dados estatísticos sobre sua adesão:

O Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente nasceu da necessidade de oferecer aos alunos da rede municipal atenção especial, visto que alguns deles possuíam histórico familiar preocupante, advindos de um convívio social conflitante, e problemas de aprendizagem que mereciam uma intervenção diferenciada por parte de toda equipe escolar. Implantado em 2005, o projeto consiste em proporcionar aos alunos a oportunidade de participar de oficinas nas áreas de: artes, cultura, educação, esporte e imagem pessoal. O projeto é acompanhado pela Secretaria Municipal de Educação, que aprova as propostas enviadas pelas escolas interessadas e dá apoio pela realização das oficinas, cedendo os professores com talentos especiais, das

próprias instituições, para ministrar as aulas [...] Hoje, o Projeto atende cerca de 2.663 alunos, em várias atividades (oficinas). [...] As escolas devem enviar o projeto para a Secretaria Municipal de Educação, que aprova as propostas e dá apoio para a realização das oficinas, cedendo os professores com talentos especiais, da própria escola, para ministrar as aulas. Os alunos interessados em participar das oficinas devem se inscrever junto a coordenação do projeto, na própria escola. (PORTAL DA PREFEITURA, 2009, anexo C)

As modalidades artísticas das quais participei junto às comunidades escolares, todavia, foram oferecidas no período extraturno por avaliarmos que elas não eram devidamente contempladas no currículo formal da escola. Consideramos que a arte contribui para a afirmação pessoal e social do aluno⁸⁹, além de possibilitar um trabalho com a diversidade cultural que se apresenta em questões múltiplas como gênero, orientação sexual, etnias, dentre outras que não eram exploradas no currículo da escola. Ela também viabiliza movimentos populares para denunciar injustiças, desigualdades, discriminações, para reivindicar igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural, ou seja, o direito à cultura, ao lazer, de modo a ampliar os conhecimento do corpo discente e da comunidade.

Nesse contexto, os grupos de educadores das escolas nas quais trabalhava, como outras do município, organizavam-se, planejavam e desenvolviam uma metodologia de criação coletiva que envolvia alunos, professores, pais e comunidade. Foram criadas várias apresentações unindo as modalidades artísticas, como o circo, o teatro e a dança associadas a um processo dialógico, com a intenção de desenvolver o pensamento reflexivo e a capacidade de raciocínio; para que os alunos pudessem fazer leituras do mundo, ou pelo menos, identificassem processos e relações ao seu redor. Também para que soubessem decodificar interesses de grupos, o que estava por trás de cada argumentação política, econômica e cultural e que argumentassem, enfim, construissem formas de expressão. Eram trabalhadas, ainda, a expressão corporal, as habilidades básicas de cada modalidade, a autoestima e a socialização. Fundamentava-me em meus estudos sobre Bertolt Brecht:

⁸⁹ Há uma ampliação do horizonte social de jovens e de pessoas de qualquer idade, a arte faz com que transponham o círculo familiar mais restrito e que passem a integrar espaços públicos, aumentando a rede de sociabilidade. A excessiva identificação com um só local e categoria de pessoas é rompida com a participação em vários círculos. Porém, a ampliação de horizontes não significa romper com seus valores de raiz, do universo de origem familiar e muito menos determinará se a vida artística os livrará da “criminalidade”. Sobre isso ver Bonesso e Silva (2013).

Trata-se, sim, de transformar a função social da atividade teatral, a partir de nova exigências sociais determinadas pelos novos tempos. Mas nada disso implica renunciar aos princípios estéticos que regem a produção artística, tratando-a como instrumento manipulável segundo interesses estranhos a seu campo de atuação. Trata-se, na verdade, de admitir os princípios estéticos como conceitos históricos, portanto transformáveis. (BRECHT apud PEIXOTO, 1981, p.31-32)

Aprendemos com Brecht que a qualidade artística é imprescindível e, segundo Peixoto (1981, p.34), não tem sentido situá-lo como “um defensor de um teatro político simplesmente agitacional, de conteúdos justos e palavras de ordem certas”, que só teria eficácia e valor com o aprofundamento e o enriquecimento da linguagem cênica. Por outro lado, ressalta que os efeitos de grupo, subordinados ao sentido da peça, que surgem no teatro de Brecht não são fenômenos puramente estéticos, efeitos de beleza formal. “Pertencem a um teatro de grandes temas, a um teatro para a nova sociedade e não podem ser elaborados sem uma profunda compreensão e sem uma adesão apaixonada à nova e vasta estruturação das relações humanas” (PEIXOTO, 1981, p.34),

Essas concepções foram constituídas em minha trajetória profissional com trabalhos de arte e cultura que antecederam a participação no Programa Mais Educação. Para melhor entendimento desse percurso, descrevo a seguir parte dessa trajetória que serviu de experiência para o desenvolvimento do Projeto *Circo na Escola*.

No ano de 2005, reunimo-nos para montarmos o primeiro grupo de circo e teatro da Escola Municipal Dr. Gladson Guerra de Rezende, com a montagem da peça *Romeu e Julieta na Terra Prometida*, uma adaptação da obra de Shakespeare⁹⁰. Em um livro publicado pela Editora da Universidade Federal de Uberlândia – Edufu, em 2013, intitulado “Periferarte na Terra Prometida: lazer, arte e controle social em Uberlândia”, explicamos que, “o tema da peça, estabelecido entre os componentes em reuniões prévias, seria o amor. A proposta era atenuar o processo de estigmatização do bairro, reforçado pela mídia⁹¹ e pela população uberlandense”. O tema “amor” seria então desenvolvido

⁹⁰ Cf. PAULA, W.M. *Romeu e Julieta no bairro Canaã: reflexões sobre o ensino do teatro com adolescentes de uma comunidade da periferia de Uberlândia*. In: VI congresso de pesquisa e pós-graduação em Artes Cênicas 2010. Disponível em: <<http://portalabrace.org/vicongresso/pedagogia/Wellington%20Menegaz%20de%20Paula%20%20-%20Romeu%20e%20Julieta%20no%20bairro%20canaa.pdf>>. Acesso em: 14 ago.2016.

⁹¹ Reportagens como “Canaã da terra prometida ao paraíso do tráfico” citada por Paula (2010) e “Operação das Polícias Militar e Civil prende 21 pessoas acusadas de tráfico de drogas”. A última reportagem mostra que o nome da operação dada pela polícia civil foi filisteus, referência ao nome do bairro Canaã e a Bíblia. Alusão ao povo que vivia na terra de Canaã, quando o “povo de Deus” tomou a terra prometida. Cf. TAVARES, Renata. Operação das Polícias Militar e Civil prende 21 pessoas acusadas de tráfico de drogas. Jornal Correio de Uberlândia. Uberlândia, p. 00-00. 21 mar. 2013.

sob um olhar crítico para o bairro. Assim foi feito. Diante do sucesso de sua execução no sentido de agradar os participantes, o público e atingir os objetivos propostos, em 2006 o número de interessados no projeto cresceu e a direção da escola, que sempre nos incentivou, apoiou e “abraçou” esse tipo de intervenção pedagógica. Por isso solicitou à SME/UDI a liberação de docentes envolvidos para trabalharem exclusivamente na implementação e realização do projeto.

Em 2007, foi realizado no bairro o *PeriferArte* (arte na periferia), uma proposta com objetivo de identificar os artistas do bairro Canaã, suas redes de sociabilidade, os espaços de lazer e as interações artísticas que envolviam linguagens e práticas culturais diversificadas. Sabe-se que as periferias em nosso País são sempre vistas como palcos de violência urbana e é essa imagem que a mídia frequentemente faz questão de mostrar. Os moradores e artistas periféricos costumam ser desqualificados e não há espaços públicos para exercerem sua arte, como é comum à cultura denominada “popular”. Igrejas e bares talvez sejam os únicos espaços periféricos públicos de fato.

Podemos entender essa realidade ao interpretarmos o que Bourdieu (1976, p.19)⁹² considera sobre a criação do gosto nas diferentes classes sociais: as classes populares (e a cultura popular) são separadas das outras classes pelos meios econômicos e culturais que elas podem (e não podem) colocar em ação para se realizar e não propriamente pela intenção objetiva de seu estilo. Explica que a cultura dominada “está marcada, de ponta a ponta, pela cultura dominante e pela desvalorização da qual ela é objeto”. Assim, a própria cultura dominante deve também suas propriedades mais fundamentais de erudição ao fato de que ela se define, sem cessar, por meio da deslegitimação das culturas dominadas.

No enfrentamento da desqualificação que sofrem as culturas populares, o *PeriferArte* mostrou em suas ações que as periferias não se resumem à violência e que ali há uma *pólis criativa* que contraria as representações estigmatizadas dos habitantes de periferias urbanas. Tanto que o projeto se desdobrou na ONG *PeriferArte*. Os trabalhos de ONGs no Brasil já são conhecidos como modismo⁹³, porém, “olhando pelo retrovisor

Disponível em: <<http://www.correiouberlandia.com.br/cidade-e-regiao/operacao-das-policias-militar-e-civil-prende-21-pessoas-acusadas-de-trafico-de-drogas/>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

⁹² BOURDIEU, P. e SAINT-MARTIN, M. Goffts de classe et styles de vie. (Excerto do artigo "Anatomie du gofft".) Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n. 5, out. 1976, p. 18-43. Traduzido por Paula Montero.

⁹³ Segundo Bonesso e Silva (2013) no Brasil e em Uberlândia há um forte modismo com discursos redundantes feitos por intermediários culturais que podem ser grandes corporações ou outros. Há muitas ONGs sendo formadas e gerenciadas por empresas e terceiro setor que buscam fazerem obras sociais por

dessa moda, o trabalho da ONG PeriferArte objetiva demonstrar como os espaços públicos da rua e do exercício coletivo da arte ainda servem para agregar qualquer tipo de pessoa, sejam elas: crianças, jovens, adultos ou idosos". (BONESSO; SILVA, 2013a, p.19-20)

Já no ano de 2008, na escola, foi a vez de concretizarmos outro projeto de Círco e Teatro, denominado *Um Sonho e Um Picadeiro*⁹⁴, que seguiu com apresentações na cidade no ano de 2009⁹⁵. A arte periférica ocupou, assim, espaços além da periferia com a proposta que os integrantes⁹⁶ sempre se propuseram a mediar:

O referencial no processo de montagem, foi a linguagem poética, estética e política de um pensar dialógico. Esse pensar teve também a influência de Bertolt Brecht, que acreditava no vínculo produtivo das relações humanas; concebia como ato produtivo não só o reconhecimento da subjetividade, mas o conhecimento de sua existência como ser social. Ele que incita a paixão pela discussão, frente a narrativas de fatos fechados em si, que não admitem dúvidas ou reproduções que não forneçam caminhos para o conhecimento. (COSTA; BARROS; COSTA, 2013, p. 93-94)

À medida que, progressivamente, o projeto era implantado na escola, aumentava a necessidade de aperfeiçoar a metodologia pedagógica, de acionar outros professores que estivessem familiarizados com a proposta e com a arte em geral: as apresentações e integrações para/com a comunidade, outras escolas e a cidade, também cresciam e seguiam uma agenda que perdurava por todo o ano letivo.

Assim, seguiam os projetos extraturnos e foi nesse contexto que, no ano de 2010, as escolas municipais em que eu trabalhava, “Dr. Gladys Guerra de Rezende” e “Prof.^a Josiany França”, como também todas as outras escolas municipais que trabalhavam com esses projetos e contavam com subsídio da Prefeitura Municipal, receberam a notificação de que os projetos extracurriculares em desenvolvimento nas escolas terminariam. Dentre os vários argumentos, a principal justificativa era que a SME/UDU implementaria, a

intermédio da arte e buscavam oferecer a “boa arte educação” para os jovens da periferia, levar a consciência para eles que estão “sujeitos a virarem bandidos”, apresentar a “verdadeira cultura popular”.

⁹⁴ Aprovado em 17 de dezembro de 2007 no Fundo Municipal de Cultura/Miguelim, comprovado pelo Ofício Circular de n. 039/2007, certificado de aprovação (CA) de n. 027/2007 e protocolo SMC n. 010-FMC/M.

⁹⁵ Com a aprovação no Projeto Boca de Cena/2009 pelo ofício SMC n. 0186/ 2009.

⁹⁶ Para mais detalhes sobre *Um Sonho e um Picadeiro*, ver: COSTA, K.M; BARROS, A.C. de C; COSTA, K.E. “Respeitável público”: o circo e o teatro mediando pedagogias de diversidade. In: BONESSO, M; SILVA, E. A (org.). *PeriferArte na Terra Prometida: lazer, arte e controle social em Uberlândia*. Uberlândia: EDUFU, 2013.

partir de 2011, o programa do governo federal Mais Educação. O comunicado sobre essa alteração foi veiculado com os seguintes termos:

A partir da próxima segunda-feira, alunos de 12 instituições municipais do ensino fundamental de Uberlândia vão poder ficar na escola em período integral. As instituições vão oferecer oficinas e acompanhamento pedagógico no período contrário ao de estudo do aluno. O município aderiu ao Programa Mais Educação, do governo federal, que tem o objetivo de oferecer atividades em dois períodos para diminuir as desigualdades educacionais. Ao todo serão atendidos 1.755 estudantes de 7 a 16 anos. Mas a previsão da Secretaria Municipal de Educação é que todas as escolas estejam participando do programa no ano que vem. De acordo com a assessoria pedagógica do ensino fundamental da secretaria, Ana Beatriz Caires de Oliveira, serão beneficiados principalmente estudantes em situação de risco. “São alunos que ficam na rua, porque os pais trabalham o dia inteiro ou que já tiveram mais de um ano de reprovação. Alguns líderes de classe, estudantes exemplares, também devem participar como incentivo aos outros colegas, disse”. As oficinas e aulas de reforço serão ministradas por professores e monitores do próprio bairro que receberão auxílio financeiro. A verba para custear o projeto vem do Ministério da Educação por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola. Haverá cursos de meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde e educação científica e econômica. (NAKAMURA, 2010)

A maneira com que os projetos iniciais foram extintos causou indignação em grande parte da comunidade escolar que, há algum tempo, já trabalhava no aperfeiçoamento de metodologias e políticas pedagógicas no período extraturno escolar. Não houve diálogo com a classe trabalhadora, no caso os que já vinham desenvolvendo os projetos, os sujeitos sociopolíticos e culturais. Houve uma falta de argumentação⁹⁷ política e pedagógica hierarquizando e burocratizando um processo que vinha organizando e direcionando-se como um movimento popular, uma militância. Constatou-se uma dificuldade de explicações de como seria a metodologia do Programa Mais Educação. Não houve participação efetiva da comunidade escolar sobre o “novo” projeto que seria implantado e não se sabia a relação dele com o movimento artístico e cultural já iniciado e a sua afinidade com os setores populares locais.

⁹⁷ Uma das respostas dada pela SME foi que havia tido melhora nas notas dos alunos participantes dos projetos culturais e sociais desenvolvidos nas escolas. Notas comparadas com as de uma escola central na prova do Indeb. Visão tecnicista, cognitivista que contraria o discurso oficial do governo federal.

4.2 A implantação do programa Mais Cultura nas Escolas de Uberlândia

A discussão não era original, pois já havia sido posta desde o documento Plano e Metas Compromisso Todos pela Educação que, como elucida Martins (2009), propunha para a educação políticas alinhadas ao ideário da “Terceira via”, no empenho da construção de uma agenda educacional para a formação de uma nova sociabilidade, que se moldasse e garantisse os interesses privados do grande capital nacional e internacional.

Isso é explicitado na proposta do Compromisso Todos pela Educação:

Podem colaborar com o compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007b, p.20)

Segundo Martins (2009), o Compromisso Todos pela Educação é a manifestação de organizações capitalistas juntamente com alguns intelectuais orgânicos⁹⁸ do capital, assumindo-se como sujeitos políticos para consolidar o formato de bases políticas e sociais que almejam para o País. Busca assegurar as posições das classes dominantes (dirigentes) ao apontar saídas para os problemas causados pelas políticas neoliberais, sem mexer na base estrutural das políticas de governo. As novas estratégias buscaram, assim, reconstruir os modelos de sociabilidade, buscando a mobilização de esforços de toda sociedade, com a promessa do acesso a uma educação de qualidade, para jovens e crianças. Desloca, desse modo, os conflitos e traz para o cenário a ideia de colaboração social, de participação, de voluntariado, de pró-atividade, conceitos trazidos do meio administrativo que buscam intervir juntamente com o Estado nas Políticas Públicas.

De acordo com Neves (2005), a formulação de outro modelo de Estado produz espaços sociais novos, nos quais se busca harmonizar interesses e constituir uma “sociedade civil ativa”. Segundo a autora, há uma representação e as estratégias dos fundamentos teóricos e políticos do chamado neoliberalismo de terceira via.

Destarte, para Neves (2005), a estratégia de mudança se realiza por intermédio de três movimentos simultâneos. O primeiro movimento diz respeito à resignação, à

⁹⁸ Categoria usada por Gramsci. Sobre o assunto ver: GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere, vol.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

submissão e à conformação dos novos sujeitos a valores como o individualismo, o empreendedorismo e o colaboracionismo. Para ela, os responsáveis pela difusão desses valores são a escola, a igreja e a mídia, visto que os organismos foram encarregados pela despolitização de uma significativa parcela de sujeitos, dificultando o entendimento crítico das relações sociais. O segundo movimento é a incorporação dos movimentos populares ao projeto neoliberal da “Terceira Via”. “[...] o próprio Partido dos Trabalhadores foi redefinindo suas proposições e assimilando postulados da Terceira Via. O sindicalismo autônomo foi criando vínculo com esse projeto político antes mesmo do governo Luís Inácio Lula da Silva [Partido dos Trabalhadores/PT]”. (NEVES, 2011, p.232) Há uma orientação para a pacificação com o objetivo de diminuir a resistência a dinâmica capitalista. O terceiro movimento é a multiplicação de grupos, denominados genericamente de ONG (Organização não governamental), que não se interessavam por conflitos que descentralizasse a lógica do sistema capitalista e contribuem com suas ações para o fortalecimento dos interesses privados.

O pensamento de Martins (2009) também evidencia que a nova educação política consolidou valores harmonizados com as imposições do capitalismo contemporâneo. Buscou na nova ordem de “sociabilidade” para incentivar práticas de voluntariado, o “selo cidadão”, organismos socialmente respeitados.

Dessa forma, segundo Silva (2012), que faz uma análise do filme *Quanto vale ou é de quilo?*, o nosso sistema, de maneira perversa, com suas novas formas de dominação, coíbe a liberdade de uns, para que outros se beneficiem e tirem proveito. E critica o terceiro setor⁹⁹ e a atuação das ONGs:

⁹⁹ Marco Antônio Santos Leite, Consultor da Assembleia Legislativa de Minas Gerais, assim explica o terceiro setor: “A partir do final da década de 80 e do início da década de 90, tornou-se comum no Brasil, especialmente entre os teóricos da Reforma do Estado, a expressão terceiro setor para designar o conjunto de entidades da sociedade civil de fins públicos e sem objetivo de lucro. Ele coexiste com o primeiro setor, que é o Estado, e com o segundo setor, que é o mercado. Difere do primeiro porque suas entidades são de natureza privada e do segundo porque não visa ao lucro nem ao proveito pessoal de seus atores, mas se dedica à consecução de fins públicos”. Algumas das organizações existentes no Brasil: “Organizações não governamentais (ONGS), organizações da sociedade civil (OSC'S), organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIP'S) e organizações sem fins lucrativos (OSFL'S) são algumas das mais correntes, porém muitas outras com uso pouco abrangente, podem ser observadas tais como: organizações filantrópicas, organizações caridosas, organizações sociais, organizações associativas, dentre outras (LEITE, s/d, p.1). Cf. LEITE, Marco Antônio Santos. O terceiro setor e as organizações da sociedade civil de interesse público – OSCIPs. Banco de Conhecimento. Assembleia Legislativa de Minas Gerais.

Disponível em:

<http://www.almg.gov.br/opencms/export/sites/default/educacao/sobre_escola/banco_conhecimento/arquivos/pdf/terceiro_setor.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2016.

[...] não está em uma crítica velada a todo tipo de assistencialismo, mas na contradição que uma espécie de filantropia gera ao reproduzir, através de sua boa ação, a dominação do explorado. Segundo está explicação, é do interesse manter os necessitados indeterminadamente atrelados ao sistema de caridade, pois a miséria gera, numa situação extrema, lucro para entidades, empresas e supostos beneméritos. (SILVA, 2012, p. 9)

Destarte, Martins (2009) relata que o organismo Todos pela Educação surgiu em um evento organizado pelo Banco Mundial e a Unesco, ocorrida na Tailândia em 1990. Ali estava reunida a classe empresarial no intuito de “redefinir as necessidades educacionais” e reorientar a educação de massa. Ou seja, almejar parâmetros de valores e comportamentos sociais que iriam moldar a futura geração de trabalhadores. No Brasil o Todos pela Educação – TPE foi pensado por intelectuais que servem ao capital no ano de 2005:

O grupo verificou que a baixa qualidade da educação brasileira vinha trazendo sérios problemas para a capacidade competitiva do país, comprometendo também o nível de coesão social dos cidadãos. O grupo concluiu que a “incapacidade” técnica e política dos governos na realização de política educacionais ao longo dos anos havia criado sérios problemas para o interesse do capital. Diante destas constatações, os empresários criaram o TPE com a missão de mudar o quadro educacional do país, principalmente no que se refere à qualidade da educação. O projeto elaborado para impulsionar as ações do organismo foi denominado “Compromisso Todos pela Educação”. (MARTINS, 2009, p.22)

Ainda ancorados em Martins (2009), entendemos que a parceria ou corresponsabilidade legitimada pelo TPE reforça as estratégias de dominação, com o discurso de que a favor da educação deve haver um novo “pacto social” que abra mão de outras possibilidades, para seguir uma agenda com os propósitos empresariais. E é com este olhar que são estabelecidas as metas de educação no documento *Todos pela educação: rumo a 2022 - para a educação pública brasileira*.

No mesmo ano que lançava o Mais Cultura nas Escola o município de Uberlândia, por intermédio de seus coordenadores, sinalizavam a necessidade de sensibilizar as escolas municipais a aderirem ao programa Mais Educação. Mas em 2012 apenas 12 das 52 escolas do Ensino Fundamental participaram do programa. Desde 2013, a Prefeitura de Uberlândia, através da Secretaria de Educação, tem feito importantes avanços para que 100% da rede faça parte do Mais Educação. Atualmente, 29 escolas estão cadastradas.

Para atrair mais escolas, a coordenação local do Programa fez no dia 12 de maio de 2014 na Oficina Cultural uma reunião de sensibilização. Vinte e três escolas foram convidadas a participar da reunião para saber o que é o Programa e as vantagens da participação. De acordo com o coordenador do Programa em Uberlândia, Alcides Melo, o Mais Educação é um pré-requisito para vários outros programas ministeriais, entre eles o Mais Cultura nas Escolas, o Mais Esporte nas Escolas e o Escola Aberta. Segundo o coordenador, o programa proporciona um apoio financeiro bom para a escola, já que para o desenvolvimento das atividades o Governo Federal repassa recursos para manter monitores, materiais de consumo e de apoio. “O programa contribui para que os alunos desenvolvam atividades pedagógicas proporcionando melhoria na aprendizagem, além do estímulo a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola”, ressaltou. (PORTAL DA PREFEITURA, 2014). Ao aderir, as escolas optam por trabalhar atividades de acordo com seus projetos educativos.

Em 2014, portanto, com a finalidade de fomentar ações que promovessem o encontro entre o projeto político pedagógico das escolas que aderiram ao Mais Educação e às experiências culturais em desenvolvimento nas comunidades locais e nos “múltiplos territórios”, surgiu o Programa Mais Cultura nas Escolas:

O Programa consiste em uma iniciativa interministerial, firmada entre os Ministérios da Cultura (MinC) e da Educação (MEC), com a finalidade de fomentar ações que promovam o encontro entre o projeto pedagógico de escolas públicas contempladas com os Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador e experiências culturais em curso nas comunidades locais e nos múltiplos territórios. (BRASIL, 2014a, p. 3)

Minha atenção foi despertada para esses programas da área cultural por ter vivenciado, como já relatei aqui, experiências que antecederam à adesão ao Mais Cultura nas Escolas e que atingiram objetivos análogos aos propostos por ele. No contexto dos projetos culturais de arte e educação que o antecederam nas experiências das escolas municipais de Uberlândia, houve vivências de sucesso quanto ao alcance dos objetivos propostos: fomento de experiências culturais desenvolvidas nas comunidades locais e nos múltiplos territórios, dando abertura para uma multiplicidade de interesses e visões. Observei, todavia, que o Mais Cultura trouxe uma perspectiva específica de ação do Estado para com a área cultural nas escolas, inclinadas a planejamentos estratégicos e gestão de prevenção, de modo que todos os projetos fossem direcionados apenas para a

maior apreensão da cidade: a de “tirar o jovem carente da criminalidade” e “levar a cultura” para eles. Cultura essa que pode legitimar o *habitus dos sujeitos ou ampliar seu capital cultural ou ainda impor a cultura dominante, dependendo da condução das ações*. Por isso o questionamento proposto para essa pesquisa: há uma proposta educacional cultural coesa compartilhada entre os integrantes do programa de governo Mais Educação/Mais Cultura e a comunidade, que os direciona rumo a uma mudança política emancipatória, ou utilizam a arte/cultura para alimentar a ideologia neoliberal conservadora?

Reconhecemos os vários aspectos positivos do novo PNE e dos movimentos de aproximação entre políticas culturais e ensino, além de considerarmos que foi por influência desse movimento que o programa anterior, que incluía os professores da rede municipal de Uberlândia, assim como o Mais Educação/Mais Cultura nas Escolas, conseguiram respaldar suas ações. Há o mérito de uma visão ampliada de cultura e a busca de ser integrada como parte fundamental da educação. A estratégia interministerial entre MEC e MinC é relevante quando se propõe a mediar ações que contribuem para que as identidades regionais e locais sejam consideradas no seu essencial valor, tornando-se assim a abordagem necessária para provocar o interesse e o envolvimento de crianças e jovens com o universo escolar.

Em nossa experiência, contribuiu para a alteração da cultura escolar, com vistas à valorização das especificidades da comunidade e de toda a bagagem adquirida historicamente, que se constituiu em *habitus*, ou seja, a maneira com que os sujeitos se concebiam no espaço social. O Projeto Político Pedagógico, ao ser elaborado a partir e para as características e peculiares da comunidade, promoveu a legitimação do capital cultural da escola ao torná-lo oficial por meio do registro documental. A política da escola foi voltada, assim, para ampliação do capital cultural da comunidade em que está inserida, por isso buscou o seu conhecimento para propor objetivos, estratégias e ações que foram desenvolvidas em forma de projetos culturais e sociais.

Porém, devemos lembrar como nos elucidou Martins (2009) mesmo que o governo federal, por intermédio do MEC, tenha acrescentado elementos novos ao PDE, não há como negar que ele foi proferido conforme o ideal de educação defendido pelo Todos pela Educação. Assim sendo, assumiu os princípios da terceira via e, com isso, reforçou as estratégias de dominação. Lembramos também que o governo federal, nesse período, assumiu o novo pacto social, abriu mão de reformas estruturais a favor da

governança e se orientou pela agenda neoliberal. Os desafios rumo a mudanças estruturais ainda estão postos na sociedade e na educação.

A respeito do município de Uberlândia, reforçamos que antes dos programas Mais Educação/Mais Cultura nas Escolas já acontecia um movimento de cultura e educação que integrava comunidade e escola, que buscava envolver crianças e jovens com o universo escolar. Ou seja, já era realizada, em algumas escolas municipais, uma aproximação entre os saberes escolares e os saberes comunitários. Muitas iniciativas parceiras também já atuavam nas escolas, juntamente com professores e artistas que encabeçavam as ações.

Cabe questionar em ambos os programas, entretanto, sobre a condução da construção do Plano de Atividade Cultural que, idealmente, deveria ser realizada em conjunto (escolas e agentes culturais) para potencializar ações artísticas e culturais, porém, os precursores das ações, no caso os professores, foram retirados do processo. Segundo a proposta desses programas:

A Educação Integral abre espaços para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores, estudantes, universitários com formação específica nos macrocampos), observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário [...] A secretaria designará, dentre os docentes nela lotados, um professor com preferencialmente 40 horas semanais para exercer a função de professor comunitário, e esse coordenará a oferta e a execução das atividades de Educação integral. É desejável que o debate acerca da educação integral mobilize toda escola, mesmo os professores que não têm conhecimento direto com o Programa Mais Educação (BRASIL, MINISTÉRIO DA CULTURA, 2013, p. 14-15)

Questionamos, todavia, o fato de programas que se denominam dinamizadores de ações já encadeadas na comunidade, negligenciarem parte considerável do processo, a saber, a equipe da escola que já trabalhava com arte e cultura.

Segundo Barreto e Leher (2003), as políticas educacionais das últimas décadas convergem com as propostas elaboradas por organismo internacionais que almejam propósitos empresariais. As reformas no meio educacional buscam tornar o trabalhador mais “flexível”, ou seja, sem direitos trabalhistas, para que a escola se torne “eficiente”. A aproximação do termo “flexibilidade” com eficiência e competitividade é utilizado nos novos paradigmas da reforma das políticas educacionais do governo Lula e Dilma. Flexibilizar o trabalho docente é, pois, a palavra de ordem para descentralizar a escola, além de desconsiderar valores educacionais e democráticos que os professores vêm

buscando para a construção de uma educação de qualidade. Os novos valores a serem alcançados sustentam, ao contrário, a visão do capital e dizem preparar as crianças e jovens para a globalização. Os professores e suas lutas por melhores condições de educação são, assim, constantemente acusados de corporativismo, buscando a desqualificação de suas demandas.

Barreto (2001) esclarece, ainda, que o professor está sendo expropriado do seu trabalho e cada vez mais as políticas educacionais buscam métodos para que ele seja afastado da compreensão da totalidade da sua prática social e da elaboração teórica desta ação. A perda de autonomia no seu trabalho faz com que o professor perca também a influência nos processos educacionais.

Ball (2004) esclarece que os novos acordos políticos para manter a governança fizeram emergir um novo conjunto de relações sociais e novas distribuições funcionais graduais e hierárquicas de responsabilidade. Uma delas é a passagem do Estado provedor, para Estado regulador. A segunda mudança que considera é o fato de os serviços sociais serem transformados em uma área onde o capital pode expandir os seus lucros. A terceira consideração que faz diz respeito ao papel do professor, as mudanças das instituições públicas, os novos papéis e relações de trabalho. Essas descentralizam a função docente promovem a competitividade visando os novos perfis institucionais. Em quarto, considera a mudança da atitude dos cidadãos que passa de uma posição em que dependem do Estado, para uma posição de consumidores ativos.

Ball (2004) ainda explica que com esta nova organização, feita por meio dos acordos políticos, os professores se tornam dispensáveis e podem ser substituídos em sua prática segundo os valores do mercado e longe de princípios morais relacionados ao setor público.

Resta-nos saber em que medida a autonomia de docentes e da comunidade, envolvidos nos projetos culturais para a educação nas escolas municipais de Uberlândia, mesmo antes dos programas do governo federal serem postos em prática, foi conquistada. Essa e outras dúvidas se expandem se considerarmos o papel da educação e do professorado em uma proposta de gestão democrática, como é a da SME/UDI. São muitas as indagações que este estudo nos provoca, embora não tenhamos a pretensão de responder todas nesse trabalho: Como o capital cultural, na perspectiva do movimento popular e através da arte, seria considerado pelos novos agentes culturais? Reivindicariam igualdade de acesso a bens e serviços, bem como reconhecimento político e cultural? Denunciariam injustiças, desigualdades e discriminações? As novas orientações se

colocariam a favor do diálogo com um posicionamento de valorização dos sujeitos sociopolíticos e culturais e combatendo a política neoliberal? Quais são as orientações que as políticas de cultura possuem?

A nossa revisão bibliográfica também aponta que nas instituições educativas brasileiras desse período prevalece uma cultura escolar dominante, advinda de uma matriz político-social e epistemológica que prioriza a homogeneidade e ignora as diferenças, de modo que o processo é hierarquizando e possui tendências homogeneizadoras com tendência a negar ou subordinar o diferente, buscando classificá-lo e normatizá-lo.

Compreendemos que o movimento colocado em prática, através da política governamental com uma dinâmica neoliberal, faz parte de um conjunto de ações que estão incluídas no pacto social orientado pela agenda dos setores mercantis. Nesse cenário de moldes neoliberais, questionamos se a cultura, que em princípio é capaz de influenciar e qualificar para o exercício crítico e emancipatório, ao ser proposta por esse modelo de Estado em um programa de governo, possibilita a efetivação desse princípio.

Neste trabalho consideramos, conforme Souza (2016), que a avaliação de uma política pública é um campo de conhecimento que busca simultaneamente colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação. Se necessário deve também propor alterações das ações. As plataformas e promessas eleitorais de partidos que pretendem estabelecer governos democráticos, só mostrarão mudanças de fato, observadas no mundo real, se através de políticas públicas mostrarem resultados como a transformação de vida dos sujeitos para melhor. Entender políticas públicas é, portanto, compreender que elas são “conjuntos de decisões e ações destinados a resolução de problemas políticos”. (RUA, 1998, p.732)

A concepção de uma política passa, nessa perspectiva, por um processo que acontece desde a percepção de um dado fator como um problema, o reconhecimento deste como tal e a mobilização de agentes, a passagem desta adversidade para a formação da agenda pública, até a efetiva elaboração de propostas e soluções a serem analisadas e efetuadas. Portanto, instaurar uma política pública não se limita à introdução de serviços, mas comprehende também projetos de natureza ético-política e a relação de níveis diversos entre o Estado e a sociedade civil ao estabelecer-las. Haverá também conflitos entre os diversos sujeitos que competem recursos e orientações públicas para a instauração de projetos, visto que esses sujeitos políticos e sociais são diversificados e podem defender interesses públicos ou privados que podem ser afetados diretamente pelas decisões e

ações de uma política. “O processo decisório de um programa de governo ou política pública é, sobretudo, um jogo de poder”. (SANTOS, 1987, p.01)

Para se formular políticas públicas é preciso, portanto, escolher a alternativa que será adotada e a decisão será sempre política. Os idealismos de uma sociedade justa e melhor para se viver são trocados por critérios estritamente técnicos e começa-se uma batalha hostil definida por divergências e alianças. A opção acaba sendo sempre a mais adequada aos interesses de alguns atores, por isso, uma vez elaborada a política, ela representa “um conjunto mais ou menos vago de intenções, expressas em documentos diversos”. (RUA, 1998, p.5). **Ela só será transformadora de realidades se for implementada e, ainda assim, esta fase de realização pode trazer contendas.**

Santos (1987) explica que a implementação de uma política acarreta em novas decisões que não foram tomadas no momento da formulação, assim muitas vezes há problemas com a informação e a comunicação, com as práticas políticas e sociais dos múltiplos interessados, dentre outros. Ou seja, “a implementação é formulação em processo, sua distinção sendo de ordem puramente analítica. Ambos são assim, processos dinâmicos, em perpétua mudança e mútuo ajustamento”. (SANTOS, 1987, p.03). **A avaliar estes programas, por sua vez, é um processo acima de tudo político. Avaliadores pertencentes a interesses distintos podem avaliar atribuindo aos objetivos prioridades diferentes e podem considerar o programa bom ou ruim, de acordo com critérios singulares. Mesmo sendo a avaliação considerada metodologicamente científica ela ainda sim é política.**

A avaliar uma política pública é, por isso, discutir sobre o espaço que compete ao governo ao defini-la e implantá-la. Sendo assim, precisamos definir a presença do aparelho público estatal de modo a entender se na definição de políticas, na sua implementação e na avaliação, foi assegurado seu caráter público, mesmo fazendo uso de parcerias.

A visão pluralista¹⁰⁰ da política pública, como esclarece Dye (1992), pode fazer com que uma análise do processo de formulação, implementação e fiscalização seja compreendido como um composto de ações exercidas pelo Estado com a finalidade de interferir na realidade e resolver um problema.

¹⁰⁰ No caso de políticas públicas que atendem crianças e adolescentes há uma pluralidade de enfoques que de acordo com Abad (2002), estabelecidas em torno de quatro modelos: O que amplie a educação e o uso do tempo livre, o de controle social dos setores juvenis; o enfrentamento da pobreza e prevenção de delitos e a inserção laboral de jovens excluídos.

Sposito e Carrano (2003) consideramos, por sua vez, que as transformações socioeconômicas, políticas e culturais que ocorreram nas últimas décadas foi o que possibilitou que as políticas culturais tivessem relevância na agenda do atual governo. Porém, podem ainda deslizar entre o polo de política pública e de programas assistencialistas, que possuem um forte apelo entre os brasileiros, vivemos uma época em que ou se estabelece como uma política pública real, sendo necessário ações em torno de elaboração, fiscalização e avaliação desta política pública ou retrocedemos ao patamar paliativo que ocorre no Brasil e em Uberlândia feito por intermediários culturais que buscam através da arte e da cultura oferecer a “boa arte educação” para as crianças e jovens da periferia. Intermediários culturais que procuram “levar a consciência para eles” que estão “sujeitos a virarem bandidos”, e que querem apresentar a “verdadeira cultura popular”. Sposito e Carrano (2003) ressaltam que estas jovens suscetíveis a serem considerados problemas sociais, podem estar sendo percebidos e englobados de diferentes formas nas políticas públicas. Eles deixam de ser percebidos como “Estado de coisas¹⁰¹” para serem apresentados como “problemas políticos”. E, sendo problemas políticos, a ideia é que a política pública proteja a sociedade diante do risco eminentemente que são estes grupos de jovens, ou que reconheça os direitos democráticos que estes sujeitos sociais possuem e devem serem oferecidos.

Como já explicitamos anteriormente neste trabalho, o Programa Mais Cultura na Escola se trata de uma ação executada pela parceria entre o MinC e o MEC, regulamentado pela Resolução de n. 63 do dia 2 de abril de 2014 no Diário Oficial, sob a responsabilidade financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE. Os critérios de repasse e execução do Programa foi definido pelos moldes operacionais do PDDE e fundamentado legalmente pela Resolução de n. 10, de 18 de abril de 2013.

A resolução que institui o Programa Mais Cultura na Escolas define:

Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE, as escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, que possuam alunos matriculados no ensino fundamental e médio registrados no censo escolar do ano anterior ao do atendimento com vistas a assegurar a realização de atividades culturais, por intermédio do Mais Cultura nas

¹⁰¹ Refere-se a Henri Lefebvre e sua noção de representação, que recusa a dicotomia entre o que está fora, exterior aos acontecimentos e representações, visto como Estado de coisas; e o que é representado como vindo de dentro

Escolas, de forma a potencializar as ações dos Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador. (BRASIL, 2014a).

A definição das escolas públicas que podem se integrar na proposta do Programa Mais Cultura na Escolas é a de estarem participando do Programa de Educação Integral Mais Educação ou no Ensino Médio Inovador.

Segundo a proposta, os projetos inscritos no Programa Mais Cultura nas Escolas devem ser elaborados pelas escolas e iniciativa cultural parceira em uma ação conjunta. O propósito do plano de atividades culturais da escola é a de aproximar as ações artísticas e culturais da prática pedagógica das escolas. A parceria deve ser mantida durante o projeto.

Os Planos de Atividades Culturais (BRASIL, 2014e) contém as propostas por escola e são enviados para a avaliação do MEC/MinC e registrados no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle da Educação (SIMEC)¹⁰². As secretarias de educação municipais ou estaduais recebem, assim, uma senha de permissão para consultas, cadastros e gerenciamentos ao SIMEC e a libera para a escola.

Os critérios de avaliação das ações são definidas nos Planos de Atividades Culturais (2014e): a distribuição de projetos em relação ao eixo temático; a priorização de escolas com o maior número de alunos beneficiários do Bolsa Família; a região que houve maior concentração de inscrição de Planos de Atividades Culturais; a relação das atividades propostas com as experiências da iniciativa cultural parceira (por meio do portfólio do parceiro cultural); propostas que ampliavam o diálogo entre projetos desenvolvidos nas escolas por intermédio do Mais Educação e Ensino Médio Inovador e as atividades artísticas e culturais; a combinação entre o Plano de Atividade Cultural, a realidade do território em questão, suas potencialidades e diversidade cultural.

Em 2013 foi realizada uma audiência pública em Uberlândia e integrantes de uma comissão Legislativa vieram a cidade para discutir a elaboração do projeto federal Mais Cultura nas Escolas no âmbito deste município:

Uma audiência pública foi realizada em Uberlândia para discutir a implantação do projeto do governo federal “Mais Cultura nas Escolas”. Integrantes de uma comissão da Assembleia Legislativa estiveram nesta

¹⁰² O SIMEC é um portal operacional e de gestão do MEC, responsável pelo orçamento e monitoramento das propostas on line do governo na área da educação. É por intermédio deste portal que os gestores conferem o andamento do Plano de Ações Articuladas (PAR). Ver em:
<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=143:simec>

quarta-feira (19) na cidade para explicar como funciona o projeto que incentiva a produção cultural nas escolas. Em Uberlândia, 21 escolas estão aptas a participar, pois cumprem um pré-requisito que é fazer parte do Programa Mais Educação. Cada escola pode receber de R\$ 20 mil a R\$ 22 mil. Segundo a coordenação de educação e cultura do Ministério da Educação, Carla Dozzi, para participar, os artistas e as escolas devem se juntar e elaborar um projeto. A musicista Maria Angélica de Oliveira participou da audiência para obter informações, já que tem interesse de levar o estilo musical “chorinho” para as escolas. (G1, 2013)

Logo após a audiência a Secretaria Municipal de Educação reuniu no auditório Cícero Diniz representantes de escolas e artistas regionais, da qual participaram:

Representantes de 15 escolas que fazem parte atualmente do Programa Mais Educação se reuniram hoje (4) com músicos, artistas e artesãos da cidade para se informarem e firmarem parcerias sobre o Programa “Mais Cultura nas Escolas”. O encontro foi no auditório Cícero Diniz, no Centro Administrativo. As inscrições para o programa vão até o dia 10 de agosto, cada escola poderá inscrever um único projeto elaborado em conjunto com uma única iniciativa cultural parceira. O objetivo é promover a escola como espaço de circulação e produção da diversidade cultural brasileira, contribuindo com a formação dos alunos para as artes, ampliando o repertório cultural da comunidade escolar. (UIPI, 2013)

Mais à frente explica, então, os ditames que possibilitam as escolas a participarem:

Após a negociação entre os artistas e as escolas, o projeto deverá ser inscrito no SIMEC (www.simec.mec.gov.br) . Na inscrição deverá constar o Plano de Atividade Cultural da instituição. A Secretaria Municipal de Educação será responsável pela validação do projeto junto ao Ministério da Educação (MEC). Depois de conferidos os pré-requisitos exigidos pelo “Mais Cultura nas Escolas”, todos os projetos se submeterão a uma análise e seleção do MEC e Ministério da Cultura. Serão desenvolvidas atividades, pelo período mínimo de seis meses de forma continuada com as mais diversas linguagens artísticas, música, teatro, áudio visual, literatura, circo dança, e artes visuais (UIPI, 2013)

O coordenador do Programa Mais Educação do município, Alcides Melo, considera o papel do Mais Cultura como incentivo tanto para as escolas quanto para os alunos e relata a participação da comunidade: “Hoje tivemos aqui diversas categorias de manifestações artísticas, como capoeira, música, grafite, dança, teatro, artes plásticas, desenho, fotografia, artes circenses e música.” (UIPI, 2013)

O município de Uberlândia, por meio da SME, tinha em vista a participação no Programa Mais Cultura nas Escolas no ano de 2014 com adesão das escolas que constituíam o Mais Educação, como explica o coordenador:

Já percorremos as escolas e nos primeiros dias, quatro delas já se inscreveram para participarem. Isso vai ser um grande incentivo, nós ainda temos outros quatro projetos que vamos buscar financiamentos, entre eles, o da Orquestra de Viola Raízes do Cerrado”, disse Alcides Melo, coordenador do Programa Mais Educação da Secretaria Municipal de Educação [...]. Podem participar as escolas que já desenvolvem atividades do programa Mais Educação. Os recursos serão para investir em atividades de teatro, música, dança, circo, artes visuais, cultura indígena, cultura afro-brasileira, além de atividades externas, como visitas a museus. São projetos criados pelas escolas ou pela secretaria com aceitação escolar. Além da orquestra de Viola, a Secretaria de Educação tem outros projetos elaborados em parceria com o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (Cemepe). (PORTAL DA PREFEITURA, 2014b, anexo F)

Desta feita, os projetos a serem propostos incluíam concursos de poesia e fotografia, a serem desenvolvidos “com temas de atenção e inspiração voltados para os bairros e as escolas, envolvendo as comunidades para a valorização dos costumes e do bairro onde vivem”. (PORTAL DA PREFEITURA, 2014b, anexo F). Segundo Marise Santos Borges, assessora pedagógica do ensino da Secretaria de Educação, tudo seria implantado respeitadas as características de cada comunidade:

Um exemplo é o tema para o concurso de fotografia “Paisagens e vivencias do bairro onde moro” ou “Uberlândia, a cidade e eu”, tema para concursos de poesia. Isso tudo prepara o Município para o modelo de escola em tempo integral aproveitando a vocação das crianças e jovens em atividades no período contraturno, proporcionando recursos e formas para ampliar a jornada na escola. (PORTAL DA PREFEITURA, 2014b, anexo F)

Como o edital previa, apenas as escolas que já eram inscritas no Mais Educação poderiam se inscrever para o Mais Cultura nas Escolas. Destarte,

Em 2014, foram selecionados cerca de 5 mil projetos de escolas públicas inscritas no Sistema de Monitoramento e Controle do Ministério da Educação (SIMPEC). Cada um desses projetos receberá valores entre R\$ 20 e R\$ 22 mil para sua execução, variáveis conforme o número de estudantes registrados no último censo escolar (2013). As escolas contempladas receberão o recurso em duas parcelas, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola, do Fundo Nacional do

Desenvolvimento da Educação. Os recursos estão vinculados à conta bancária PDDE QUALIDADE/ Mais Cultura nas Escolas. (BRASIL, 2014d, p.3)

A lista dos cinco mil projetos selecionados, organizados por UF, está na página do Ministério da Cultura/ Programa Mais Cultura na Escolas. Classificados por código do INEP, Nome da Escola, Tipo (municipal ou Estadual), UF e Município.

Em Uberlândia muitas escolas com potencial cultural e artístico ficaram de fora, como é o caso das escolas que a autora do presente trabalho lecionou, E.M. Dr. Gladsem Guerra de Rezende e E.M. Professora Josiany França, no bairro Canaã.

No Quadro 2 é apresentada a tabela da página do MinC com os dados das escolas de Uberlândia/MG, contempladas com o Mais Cultura nas Escolas. A tabela foi editada, pois possui 146 páginas contendo escolas de todo Brasil. O público alvo da pesquisa são as escolas municipais, mas para manter a sequência da tabela, as escolas Estaduais de Uberlândia estão inclusas nela.

Quadro 2 -Escolas de Uberlândia MG contempladas com o “Programa Mais Cultura nas Escolas”

Código INEP	Escola	Tipo	UF	Município
31247499	E M PROF LADARIO TEIXEIRA	Municipal	MG	Uberlândia
31246743	E M HILDA LEAO CARNEIRO	Municipal	MG	Uberlândia
31169889	E M FREITAS AZEVEDO	Municipal	MG	Uberlândia
31249190	E M PROF ^a OLGA DEL FAVERO	Municipal	MG	Uberlândia
31245909	EM PROF DOMINGOS PIMENTEL ULHOA	Municipal	MG	Uberlândia
31269832	E M PROF JACY DE ASSIS	Municipal	MG	Uberlândia
31325473	E M PROF ^a ORLANDA NEVES STRACK	Municipal	MG	Uberlândia
31245917	E M DR JOEL CUPERTINO RODRIGUES	Municipal	MG	Uberlândia
31170160	E M SEBASTIAO RANGEL	Municipal	MG	Uberlândia
31228745	E M PROF EURICO SILVA	Municipal	MG	Uberlândia

Fonte: Lista com os 5 mil projetos selecionados. <http://www.cultura.gov.br/maisculturanasescolas>.

Na página do MinC, também organizada por UF, são listados o código do INEP e os nomes das escolas consta a Lista dos nomes e e-mail, das Iniciativas Culturais Parceiras contempladas no Programa Mais Cultura nas Escolas 2014. No Quadro 3 é apresentada a tabela da página do MinC editada com apenas as iniciativas parceiras das Escolas Municipais de Uberlândia-Mg.

Quadro 3 – Lista de contatos das Iniciativas parceiras contempladas com o “Programa Mais Cultura nas Escolas”

Lista de Contatos das Iniciativas Culturais Parceiras contempladas no Programa Mais Cultura nas Escolas 2014 (Organizada pela UF das escolas)					
Nome	E-mail	UF	Município	Escola	Código INEP
RICARDO AUGUSTO SANTOS DE OLIVEIRA	ricktchen@gmail.com	MG	Uberlândia	E M PROF LADARIO TEIXEIRA	31247499
TARCISIO PINTO	produtora@violadenois.com.br	MG	Uberlândia	E M SEBASTIAO RANGEL	31170160
WAQUILLA CORREIA DA SILVA	wakllasilva@hotmail.com	MG	Uberlândia	E M PROF ^a OLGA DEL FAVERO	31249190
ALAN SERGIO SILVA	assilva14@hotmail.com	MG	Uberlândia	E M DR JOEL CUPERTINO RODRIGUES	31245917
ASSOCIACAO CIRCO DA VIDA	circodavida@hotmail.com	MG	Uberlândia	E M FREITAS AZEVEDO	31169889
ANDRIELLE BARBOSA DE PAULA	andrielledepaula@gmail.com	MG	Uberlândia	E M PROF JACY DE ASSIS	31269832
RAFAEL CORREIA ROCHA	narrativadaimaginacao@gmail.com	MG	Uberlândia	EM PROF DOMINGOS PIMENTEL ULHOA	31245909
GRUPO TEATRAL DIFERENTE	anapaularoani@yahoo.com.br	MG	Uberlândia	E M HILDA LEAO CARNEIRO	31246743
Universidade Federal de Uberlândia	reitoria@ufu.br	MG	Uberlândia	E M PROF EURICO SILVA	31228745
ASSOCIACAO TRUPE DE TRUOES INSTITUTO DE EDUCACAO, PESQUISA, ARTE, CULTURA E INFORMACAO - ATT	trupedetruoes@gmail.com	MG	Uberlândia	E M PROF ^a ORLANDA NEVES STRACK	3132547

Fonte: Contatos das Iniciativas Culturais Parceiras - <http://www.cultura.gov.br/maisculturanasescolas>

Conforme os critérios do Mais Cultura na Escolas, um dos aspectos a ser considerado para que o Projeto fosse contemplado é a vulnerabilidade social da comunidade. Por isso as escolas acolhidas pelo programa em Uberlândia se encontram em locais que foram classificados pela Polícia Militar como área de risco, ou seja, zonas de vulnerabilidade social.

Em 2014 eram identificadas quatro grandes áreas de risco, detectadas em alguns bairros ou regiões que, posteriormente, se desdobram para outros locais: 1) no setor leste a área do Morumbi, Alvorada e bairros irregulares; 2) no setor sul os bairros São Jorge, Laranjeiras e depois Lagoinha; 3) no setor oeste os bairros Jardim Canaã, Jardim Célia e Morada Nova; 4) no setor norte Tocantins e Esperança. Segundo Bonesso e Silva (2013b, p. 35-36), “se avaliarmos com rigor, quase todo o extremo periférico pobre da cidade e alguns pontos mais centrais (caso do bairro Lagoinha) são classificados pela Polícia Militar e também a Polícia Civil como áreas de risco”. Sobre as combinações estatísticas, eles explicam:

As ações das polícias ao combinar a classificação de anel da criminalidade da Polícia civil com a classificação das áreas de risco da PM criam relações complementares entre essas representações estatísticas das agências de segurança pública mineira, amparadas na ecologia do crime: *o conjunto de bairros que compõe ás áreas de risco faz parte do anel da criminalidade [...] em Uberlândia tal interpretação sobre os números oficiais registrados pelas agências da segurança pública pode inculcar sobre as mensurações estatísticas elemento regionais do determinismo geográfico- teorias que descrevem que certas localidades são consideradas regiões perigosas habitadas por criminosos.*(BONESSO, 2015, p.245)

Bonesso (2015, p. 245-246) explica que dispositivos preventivos e repressivos foram criados para os bairros de periferias pobres, baseados em mapas criminológicos e classificados como territórios do tráfico, áreas de risco ou anel da criminalidade. Tais dispositivos de policiamento, “podem criar um ciclo vicioso para as localidades enquadradas, potencializando os registros criminais a partir da implantação do policiamento especializado como o GEPAR”:

Com sua missão focada no combate do uso, tráfico de drogas e homicídio, através de protocolos de policiamento de resultados, a probabilidade destes registros ocorrerem nesses locais torna-se muito maior. No que se refere ao consumo e comércio de drogas, os registros dessas estatísticas na prática podem gerar uma interpretação menos focada nas apreensões de drogas sobre outros bairros, sobretudo de classe média e alta, além de instituições públicas e privadas- como escolas, universidades, bares, boates, festas em repúblicas, eventos em praças públicas. Deve ressaltar como a crítica não recai sobre a utilização da estatística, mas de como ela é interpretada. (BONESSO, 2015, p.245e 246)

Ainda segundo Bonesso (2015), ao se colocar a responsabilidade da violência urbana como prioridade entre as comunidades classificadas como áreas de risco e de seus membros pertencentes a “facções”, é não considerar pesquisas sociológicas e reportagens que nos levam a perceber que o braço armado do Estado e sobretudo outros braços da política institucional, são organizações que contribuíram de forma expressiva como (co)partícipes para a circulação de produtos ilícitos nas cidades e a fatídica realidade da população pobre. Para além, recentes pesquisas em bairros de Belo Horizonte mostram como há uma colaboração, parceria e (co)gestão de múltiplos agentes públicos na administração do mercado ilícito de drogas, em vários momentos da cadeia produtiva.

Destarte o mercado de drogas ilícitas não é privilégio da população juvenil e pobre procedente de bairros desorganizados socialmente e situados em áreas de risco, pois relatórios acusam pessoas que exercem cargos públicos de dentro e fora do campo da segurança pública, dentre outros.

Se tais localidades possuem moradores que integram tal mercado, o mercado das drogas no atacado está vinculado, muitas vezes, a outro perfil populacional de profissionais liberais, arregimentado por servidores públicos de alto escalão, políticos dos vários entes de governo, grandes empresários acobertados por comércios lícitos como o de veículos e/ou fazendeiros. Neste caso, a segurança dos produtos ilícitos e as utilizações de meios violentos são práticas muito mencionadas pelos acusadores dos fatos narrados. Com esses resultados, pode-se concluir que os impactos das teorias criminológicas que vinculam a criminalidade com ênfase na pobreza e nas periferias desorganizadas necessitam ser repensados para o caso brasileiro e das cidades interioranas mineiras. (BONESSO, 2015, p.260)

Bonesso e Silva (2013b) argumentam que com a finalidade principal de “levar a cultura para jovens e adolescentes, para que saiam da criminalidade”, muitos mecanismos preventivos são organizados nas áreas periféricas pobres. Há uma mistura complexa de interesses e visões atuando nestas comunidades. Com a finalidade de alcançar a maior preocupação da cidade, o de “tirar o jovem carente da criminalidade” grupos sociais e profissionais heterogêneos como artistas, produtores, educadores, oficineiros, assistentes sociais, psicólogos, esposas ou parentes dos homens da elite, moradores locais de vários tipos e credos religiosos, grandes corporações, políticos, lideranças populares, etc constituíram um campo do terceiro setor e de empresas culturais que desenvolvem projetos e oficinas nas periferias classificadas como áreas de risco, com crianças e adolescentes vulneráveis a criminalidade. Assim,

[...] no início do século XXI uma série de empresas privadas, de Ongs, grupos artísticos e produtores culturais fomentados por editais públicos e prestações de serviços privados criaram na cidade um embrionário campo de trabalho voltado para o controle social preventivo dos jovens das periferias e dos distritos rurais. A nova figuração das políticas federais, estaduais e municipais de incentivo à cultura, a abertura e consolidação de ações amparadas pela Universidade Federal de Uberlândia ao oferecer várias graduações e pós-graduações nas áreas da ciências humanas e artes, a popularização dos cursos de gestão administrativa voltados para os serviços do terceiro setor consolidou na cidade as figuras profissionais¹⁰³ dos produtores culturais, gestores sociais e técnicos sociais; e semiprofissionais dos oficineiros. (BONESSO, 2015, p.282)

É nesse contexto que o Programa Mais Cultura nas Escolas tem como proposta intervir no município de Uberlândia.

4.3 As propostas da Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral e do Manual de Desenvolvimento das Atividades Artísticas do Programa Mais Cultura

Sabemos por meio desta pesquisa que o PNE avançou, porém não estabeleceu mudanças estruturais. O que sinaliza um movimento para este avanço é o Caderno da série Mais Educação intitulado *Rede de saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral*, que propõe a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários. Para os mais desavisados, pode parecer uma proposta de integração, unicamente, com a cultura da comunidade local onde a escola se encontra posicionada, no intuito de construir espaços de convergência entre os conhecimentos escolares e os da comunidade. Contudo, a proposta é mais ampla: “promover, fortalecer e consolidar territórios educativos, valorizando o diálogo entre saberes comunitários e escolares, integrando na realidade escolar as potencialidades educativas do território em que a escola está inserida”. (BRASIL, 2014c, p. 5).

¹⁰³ O autor insere aqui uma nota de rodapé para explicar que a afirmação necessita de uma relativização. Explica que é uma tendência geral e “que alguns projetos e instituições podem pagar muito pouco para o gestor e técnico social prestador de serviço. Do mesmo modo que alguns projetos e instituições podem remunerar o oficineiro de forma profissional”. Ver Bonesso, 2015.

Jean Gottmann (2012, p.523)¹⁰⁴ explica o conceito de território como “uma porção do espaço geográfico que coincide com a extensão espacial da jurisdição de um governo. Ele é o recipiente físico e o suporte do corpo político organizado sob uma estrutura de governo”. No entanto, território é um conceito que sofreu alterações no decorrer dos estudos no campo de geografia, da teoria política e do direito, portanto, considera no tempo presente que:

O território consiste, é claro, de componentes materiais ordenados no espaço geográfico de acordo com certas leis da natureza. Entretanto, seria ilusório considerar o território como uma dádiva divina e como um fenômeno puramente físico. Os componentes naturais de qualquer território dado foram delimitados pela ação humana e são usados por um certo número de pessoas por razões específicas, sendo tais usos e intenções determinados por e pertencentes a um processo político. Território é um conceito gerado por indivíduos organizando o espaço segundo seus próprios objetivos. (GOTTMANN, 2012, p.523)

Explica ainda que desde quando Jean Bodin propôs sua noção de soberania, “os conceitos de território e de soberania estiveram intimamente conectados”. (GOTTMANN, 2012, p.541). Nesse sentido, explica que território é “um conceito usado para buscar o bem-estar do povo que o ocupa” e que “a evolução do conceito territorial agora enfatiza o povo e sua organização como o corpo político e também como legislador”. Conclui, então, “que o conceito de território, com seus componentes materiais e psicológicos, é um dispositivo psicossomático necessário para preservar a liberdade e a diversidade de comunidades separadas em um espaço acessível independente”. (Idem, p.542)

Considerado o conceito, buscamos entender como outros documentos do Estado propõem o desenvolvimento dos territórios nos Projetos Culturais.

O Manual de Desenvolvimento das Atividades Artísticas do Programa Mais Cultura sugere um diálogo aprofundado com o eixo temático de Educação Patrimonial por meio da leitura e utilização do material de Educação Patrimonial do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).¹⁰⁵ Contudo, observamos que posto apenas como sugestão pode não abranger a dinâmica de todos os projetos de cultura mesmo

¹⁰⁴ GOTTMANN, Jean. A evolução do conceito de território. Tradução de Isabela Fajardo e Luciano Duarte. Boletim Campineiro de Geografia, v. 2, n. 3, pp. 523-545, 2012.

¹⁰⁵ - Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10290-mais-educacao-web-14-02-2012-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192

que ele contenha os princípios para o desenvolvimento da territorialidade. Assim, o que poderia vir a ser determinações para uma proposta emancipatória por meio da cultura, é adornado e se baseia em fazeres técnicos de um único eixo: Educação Patrimonial.

Por meio da leitura do eixo Educação Patrimonial, referido como uma sugestão, observamos que ele considera como patrimônio cultural as manifestações, realizações e representações de um povo. Avalia o patrimônio cultural como parte do cotidiano, responsável por formar identidade e determinar os valores de uma sociedade. “É ele que nos faz ser o que somos”. (Educação Patrimonial, Programa Mais Educação, p.03) Propõe então que, através do Mais Educação a escola se relate de uma forma dinâmica e criativa com o patrimônio cultural de sua região, pois seria através deste ato que haveria uma ampliação do entendimento do sujeito relacionando os aspectos do patrimônio cultural com a formação da cidadania, identidade cultural, memória e outros. Mais adiante afirma que o IPHAN considera que “os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais pela participação efetiva das comunidades detentoras das referências culturais onde convive diversas noções de patrimônio cultural”. (Idem, p.05) E completa: “É possível estimular um novo olhar para a escola e o território no qual ela está inserida a partir da ideia de torná-los espaços educativos. Os patrimônios culturais que estão na escola e no seu entorno certamente podem ajudar nessa transformação”. (Idem, p.07)

O documento prossegue frisando a importância da participação ativa da escola, dos professores, monitores, coordenadores e estudantes de um maior conhecimento e de uma reflexão sobre o contexto sócio-cultural e ambiental do seu entorno. Segundo o documento, ali estão as raízes da comunidade e suas referências culturais mais próximas. Seria a partir delas que a proposta de reflexão sobre o patrimônio, o que ele representa ou pode vir representar, deveria ser feita. A Educação Patrimonial propõe, assim, articular o conhecimento apresentado pelo programa curricular com o conhecimento tradicional das comunidades. Usa do artigo 216 da Constituição Federal Brasileira para deixar claro que é considerado patrimônio cultural:

Bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I - as formas de expressão;**
- II - os modos de criar, fazer e viver;**

- III - as criações científicas artísticas e tecnológicas;
 - IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinado às manifestações artísticos- culturais;
 - V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.
- (Educação Patrimonial, Programa Mais Educação, p.10__)

São consideradas como melhores defensores do patrimônio cultural as pessoas para as quais este patrimônio tem importância direta, pois suas existências estão ligadas intimamente. A proposta da escola deve ser, pois, a de envolver a comunidade escolar para reconhecer e valorizar estes patrimônios culturais. Para tanto, propõe um instrumental que chamam de Inventário para os estudantes fazerem um levantamento, uma identificação, documentem os bens culturais da região e identifiquem suas referências culturais. Este inventário seria baseado nas categorias que o IPHAN/MinC utilizam em seus trabalhos de identificação e reconhecimento dos patrimônios culturais brasileiros. Deveriam, portanto, ser identificados e reconhecidos como bens culturais e lugares que a comunidade possui como referência, objetos com função simbólica, política, artística ou social que fazem parte de suas memórias, as celebrações ou eventos coletivos que a comunidade se reúne para organizar e comemorar. Também as formas de expressão como a música, a dança, literatura, pintura, através das quais a comunidade se comunica e demonstra sua cultura. Ainda os seus saberes, como comidas típicas, técnicas especiais para produzir ou tocar um instrumento, práticas relacionadas a cura, presentes nas benzeduras ou pajelanças, os ofícios do povo, etc.

Todavia, como já dito antes, o documento do IPHAN é proposto pelo Manual de Desenvolvimento das Atividades do Programa Mais Cultura nas Escolas como uma sugestão do Eixo temático de Educação Patrimonial, mas o conjunto de intenções expressos nos documentos deixam a desejar quanto a Política Cultural Crítica.

A proposta do Manual é generalizada, possui um texto com intenções vagas, que pode ser considerado como uma proposta paliativa, um rearranjo político que conservará velhos paradigma na hora de sua implementação. Consideramos, todavia, que a fase de implementação é uma das fases de realização de uma política para a transformação de realidades. Por isso, para implementar políticas sociais não se deve ter problemas de informação e comunicação, somente desta forma as novas decisões poderão ser tomadas.

Contudo, um emaranhado de propósitos escusos é esclarecido no Programa Mais Cultura nas Escolas:

Parágrafo 2 - Para os fins desta resolução, considera-se território educativo a integração entre práticas pedagógicas escolares e os espaços e saberes das artes e da cultura , relacionados à realidade em que a escola está inserida, de maneira a promover a criação de metodologias criativas e participativas de ensino e aprendizagem, em diálogo com as diversidades da cultura brasileira, bem como a ampliação do repertório artístico e cultural de alunos e seus familiares, professores, funcionários, entre outros membros da comunidade escolar, em diálogo com a diversidade da cultura brasileira (BRASIL, 2014a, p.16)

O Artigo 3 do Programa assim explicita os objetivos do Mais Cultura nas Escolas:

- I. Desenvolver atividades que promovam a interlocução entre experiências culturais e artísticas locais e o projeto pedagógico das escolas públicas;
- II. Promover, fortalecer e consolidar territórios educativos, valorizando o diálogo entre saberes comunitários e escolares, integrando na realidade escolar as potencialidades educativas do território em que a escola está inserida;
- III. Ampliar a inserção de conteúdos artísticos que contemplam a diversidade cultural na vivência escolar, bem como o acesso as diversas formas de linguagens artísticas;
- IV. Proporcionar o encontro da vivência escolar com as manifestações artísticas desenvolvidas fora do contexto escolar;
- V. Promover o reconhecimento do processo educativo como construção cultural em constante formação e transformação;
- VI. Fomentar o comprometimento de professores e alunos com os saberes culturais locais;
- VII. Integrar experiências artísticas e culturais locais no projeto político pedagógico das escolas públicas, contribuindo para a ampliação do número de agentes sociais responsáveis pela educação no território; e
- VIII. Proporcionar aos alunos vivências artísticas e culturais promovendo a afetividade e criatividade existentes no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2014a, p. 16)

E, para finalizar o Pacto Social firmado a partir do Compromisso Todos pela Educação:

Serão consideradas iniciativas culturais parceiras pessoas física ou jurídicas, grupos formais ou informais- artistas, grupos culturais, pontos de cultura, museus , bibliotecas, espaços culturais diversos, que trabalham com artes visuais, audiovisual, circo, cultura afro brasileira, cultura digital, culturas indígenas, culturas populares, dança, livro e leitura, moda, música, patrimônio material e imaterial e/ou teatro - que validarem o Termo de Parceria disponibilizado no sistema informatizado do MEC (BRASIL, 2014a, p. 16)

É com base nessas informações que analisamos no próximo capítulo a documentação que explicita a participação das escolas municipais de Uberlândia nos

Planos de Cultura dos Programas Mais Educação/Mais Cultura na Escolas, juntamente com as Iniciativas Culturais Parceiras.

CAPÍTULO 5

PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS DE UBERLÂNDIA: OS NOVOS SUJEITOS CULTURAIS ENTRAM EM CENA

Este capítulo tem como objetivo responder à questão central: o Programa Mais Cultura na Escola, promovido pelo governo federal e implementado na rede pública municipal de ensino de Uberlândia no período 2011-2015, carrega em seu bojo possibilidades de transformação rumo a uma política emancipatória ou se limita a conservar as propostas neoliberais?

Para tanto, utilizamos como procedimento de pesquisa o cotejamento dos documentos do governo federal que regulamentam o Programa com documentos que tratam da implantação do Mais Cultura nas Escolas no município: o Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar das escolas contempladas; o currículo, as propostas e as ações publicadas por parte da Iniciativa Cultural Parceira; relatórios da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia; documentos iconográficos disponíveis em meio eletrônico; reportagens de jornais locais; páginas do Portal de Prefeitura Municipal de Uberlândia, páginas das redes sociais das escolas e da Iniciativa Cultural Parceira; além de outras informações encontradas em páginas eletrônicas da Universidade Federal de Uberlândia, da Prefeitura Municipal de Uberlândia.

Nosso primeiro movimento foi procurar os sujeitos responsáveis pelo Programa Mais Educação/Mais Cultura nas Escolas na SME/UDI. Lá fomos informados que a Secretaria não possuía os Projetos inscritos e selecionados para os Programas e que conseguiríamos acesso somente com os sujeitos envolvidos na Iniciativa Cultural.

A partir dos dados desses sujeitos existente no Portal do MinC, conforme apresentado no capítulo anterior deste trabalho, procuramos entrar em contato com os mesmos. Todavia, apenas dois responderam à solicitação. Eles nos informaram que todos os dados que havíamos coletado eram verídicos, sem nenhuma alteração que pudessem relatar. Informaram-nos, ainda, que o material produzido sobre a elaboração e a execução dos Planos de Cultura estavam disponíveis no Portal da Prefeitura Municipal de Uberlândia ou nas páginas eletrônicas das escolas.

Passamos então a coletar todos esses dados nas referências indicadas, para isso fizemos cópias de imagens e textos do que encontramos disponível nas referidas fontes. Também pesquisamos jornais locais que trouxessem informações sobre o

desenvolvimento dos projetos nas escolas no período de 2014-2016. Esse é, portanto, o *corpus* documental que nos possibilitou a análise das ações em cada uma das 10 escolas municipais contempladas com o Programa Mais Cultura nas Escolas e que trazemos neste capítulo.

Primeiramente descrevemos as ações nas escolas e individualmente ou em bloco, analisamo-las conforme suas semelhanças e diferenças.

5.1 Escola Municipal Professor Ladário Teixeira

A Escola Municipal Professor Ladário Teixeira é situada no bairro Nossa Senhora das Graças, zona Norte de Uberlândia.

O eixo norteador dos trabalhos escolares, segundo o Projeto Político Pedagógico (2015) da escola, “contempla as concepções e sonhos da comunidade escolar a que está representando. Ademais, delineia e define a natureza e o papel socioeducativo, cultural, político e ambiental da escola”:

Como princípios norteadores, esta unidade escolar trabalha pela valorização da criança, do adolescente e do adulto que aqui buscam conhecimento e meios de formação e inserção no mercado de trabalho. Para isso, o respeito a cultura e a diversidade humana são esteios para uma educação com atenção, adequada aos alunos com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo, pois o “O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer novas coisas, não simplesmente de repetir o de que outras gerações fizeram- pessoas criativas, inventivas e descobridores. (Piaget, 184) ” (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LADÁRIO TEIXEIRA, 2015. P.7- 8)

Mais adiante o texto considera:

A Rede do direito de ensinar e aprender, de acordo com as metas da Secretaria Municipal de Educação, está organizada de modo a atender as especificidades de cada região, ou Pólo de acordo com o levantamento prévio de ações que atendam as demandas específicas e levantadas previamente e também constituir-se á de espaço aberto destinado ao debate, trocas de informações, elaboração, análise e aprovação de programas e projetos com a participação crítica e ativa dos sujeitos que a comporão.

Desse modo, a escola apóia na busca e desenvolvimento de uma consciência crítica, no desenvolvimento integral das pessoas, ou seja, da comunidade interna e externa da escola, a parceria com várias esferas do governo e da sociedade civil, na autonomia de ações e na

criatividade como base para o ensino e a aprendizagem. (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LADÁRIO TEIXEIRA, 2015. P.9)

O Programa Mais Educação/Mais Cultura está incluído no PPP da escola como um de seus projetos institucionais. Sobre o Mais Cultura, explicita que:

Em linhas gerais, o Mais Cultura nas Escolas tem como objetivo promover a escola como espaço de circulação e produção da diversidade cultural brasileira; contribuir com a formação de público para as artes e desenvolver atividades que promovam a interlocução entre experiências culturais e artísticas e o projeto pedagógico de escolas públicas. Na escola Ladário Teixeira o Plano de Atividade Cultural está estruturado da seguinte forma:

1. Aulas de teatro para duas turmas de 20 a 25 alunos cada;
2. Visitas técnicas a espaços culturais da cidade de Uberlândia;
3. Apresentações de espetáculos teatrais infanto-juvenis;
4. Intercâmbio com alunos do projeto Ponto de Cultura Ensino Encena;
5. Apresentação dos resultados (PPP, 2015, Págs.44 e 45)

Não consta, todavia, na página eletrônica o projeto escrito conjuntamente com a iniciativa parceira. O que encontramos sobre o mesmo em página da escola nas redes sociais (Facebook) explica:

O Programa MAIS Cultura nas Escolas tem o objetivo de aproximar iniciativas culturais (artistas, mestres das culturas populares, bibliotecas, museus, pontos de cultura etc) das práticas escolares, de modo especial no ensino fundamental. Um dos principais objetivos do programa é potencializar processos de aprendizado, mobilizando experiências concretas, criativas para provocar o envolvimento efetivo de estudantes, professores e da comunidade escolar. Neste ano serão desenvolvidas atividades teatrais com crianças e jovens do 6º ao 9º ano (TEIXEIRA, 2014a)

Mais adiante, reitera que:

A presença dos artistas na escola é essencial na construção de uma Educação Integral humanizadora e emancipadora, que contemple a sensibilidade e a potência do papel da cultura na elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas, ampliando a participação social e comunitária e reforçando também o caráter formativo de equipamentos como museus, cinemas, bibliotecas, galerias e Pontos de Cultura, entre outros espaços culturais”, afirma a secretária de Educação e Formação Artística e Cultural do Ministério da Cultura(MinC), Juana Nunes. As atividades do Projeto Mais Cultura acontecem semanalmente, todas as segundas feiras, sob a orientação de Larissa, Thiago e Ronam e atende alunos do 6º ao 9º ano. Na tarde desta segunda feira, os estudantes do turno da tarde foram agraciados com a apresentação de uma cena teatral baseado no conto *A Bela Adormecida*. (Teixeira, 2014b)

A Iniciativa Cultural Parceira número 1, que propôs o projeto na escola Professor Ladálio Teixeira, foi coordenada, todavia, segundo a listagem do MinC (contida no capítulo anterior), por outro membro da Trupe dos Truões. De acordo com a descrição do currículo do responsável, tinha o seguinte perfil:

RICARDO AUGUSTO: Possui graduação em teatro pela Universidade Federal de Pernambuco (2008). Especialista em Educação Infantil pela UNIGAP (2013). Atualmente é ator e gestor do grupo Teatral Trupe de Truões, responsável pela Elaboração de Projetos, Captação de recursos e coordenador geral do Ponto de Cultura Trupe de Truões- Ensino Encena: Formação e Multiplicação no Teatro Infantojuvenil (OLIVEIRA, 2014)

As ações desenvolvidas na escola sob a responsabilidade desse sujeito, são assim apresentadas nos relatórios disponíveis:

Figura 2 – Aula de teatro na E.M. Professor Ladálio Teixeira.



Fonte: Reprodução do Facebook¹⁰⁶.

¹⁰⁶ Disponível em: <https://www.facebook.com/ladarioteixeira/posts/1694098180834268>

Figura 3 – Apresentação da Trupe de Truões na E.M. Professor Ladário Teixeira.



Fonte: Reprodução do Facebook¹⁰⁷

Figura 4 – Apresentação da Trupe de Truões na E.M. Professor Ladário Teixeira.



Fonte: Reprodução do Facebook¹⁰⁸

Segundo o Relatório entregue pela secretaria de educação sobre os trabalhos realizados pelo Mais Cultura nas Escolas na Escola Municipal Professor Ladário Teixeira:

Na Escola Municipal Professor Ladário Teixeira a primeira etapa do programa contribuiu efetivamente para a ampliação do conhecimento

¹⁰⁷ Disponível em:

<https://www.facebook.com/ladarioteixeira/photos/pcb.1517974725113282/1517974601779961/?type=3&theater>

¹⁰⁸ Disponível em:

<https://www.facebook.com/trupedetruoes/photos/a.1325140784167063.1073741906.199708333376986/1325140824167059/?type=3&theater>

específico em teatro, dos alunos participantes do projeto e possibilitou o acesso à cultura teatral à maioria dos alunos, funcionários e pais, por meio da apresentação teatral “Ali Babá e os 40 ladrões” na própria escola, para um público aproximadamente 1300 pessoas. Foram ao Teatro Municipal em novembro com a presença de 40 alunos participantes do Programa, a peça “ Simbá, o Marujo” e realizou-se o Intercâmbio entre os alunos e atores no Ponto Cultural Trupe de Truões. Em 10 de dezembro de 2014 foi feita a prestação de conta ao setor de Caixa Escolar da Secretaria Municipal de Educação (Anexo A)

5.2 Escola Municipal Professora Orlanda Neves Strack.

A Escola Municipal Professora Orlanda Neves Strack é situada no bairro Minas Gerais, zona norte de Uberlândia.

Na página eletrônica da escola não está disponível seu PPP, mas há a seguinte referência sobre sua proposta pedagógica:

A Escola Municipal Professora Orlanda Neves Strack tem como missão assegurar um ensino de qualidade para desenvolver no aluno uma visão crítica do mundo em um ambiente de criatividade e respeito mútuo. Dessa forma a proposta pedagógica adotada pela instituição busca preparar o educando para vida, dando-lhe subsídios teóricos, contudo, ressaltando os ideais de solidariedade humana para que venham a contribuir para uma sociedade melhor. Nessa perspectiva o trabalho a ser desenvolvido deve perpassar pelos valores que fundamental a vida, como: ética, respeito, cooperação e responsabilidade, fatores essenciais para o desenvolvimento integral do ser humano. Assim, faz desta proposta a utilização da pedagogia de projetos que integrem o saber científico com questões cotidianas vivenciadas pelos educandos (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ORLANDA NEVES STRACK)

Também não há na página da escola nenhuma a menção sobre os Programas Mais Educação e Mais Cultura nas Escolas. Não consta o projeto inscrito para o Mais Cultura nas Escolas em conjunto com a Iniciativa Cultural Parceira. O que encontramos nas página da escola nas redes sociais (Facebook) foram fotos de muitos eventos com apresentações artísticas que acontecem na escola. Mas não há publicações no que se refere ao Mais Educação/ Mais cultura nas escolas. Apenas uma publicação de um evento que aconteceu no dia das crianças faz referência ao programa federal.

Sabemos por meio da lista de parceiros que consta no Portal do MinC, entretanto, que a Iniciativa Cultural Parceira número 2 foi quem propôs o Projeto de Atividade

Cultural na Escola Municipal Professora Orlando Neves Strack. Neste caso, também é a Associação Trupe de Truões-Instituto de Educação, Pesquisa, Arte, Cultura e Informação- ATT, a mesma responsável pela Escola Municipal Professor Ladálio Teixeira.

As referências às atividades culturais desenvolvidas são assim expostas:

Figura 5 - Apresentação da Escola Professora Orlando Neves Strack.



Fonte: Reprodução do Facebook¹⁰⁹

A documentação publicada que informa sobre a relação da Escola Municipal Professora Orlando Neves Strack com o Grupo aparece sutilmente no texto sobre o Ponto de Cultura da Trupe. Neste artigo encontramos o nome desta escola e de outras escolas públicas que são parceiras no projeto. Segundo Batista (s/d) há uma média de 15 escolas públicas que foram parceiras neste projeto, seja recebendo os jovens artistas nas dependências das escolas para realizarem intervenções cênicas, seja trazendo os jovens da escola para o Ponto de Truões, espaço onde aconteceram as apresentações do 2º e 3º ano. Além, disso, alguns dos professores que acompanharam seus alunos nestas apresentações desenvolveram posteriormente atividades de apreciação do espetáculo como vídeos, produção de cartas, criação artesanal de “presentes” entregues à turma do Ponto de Cultura como uma maneira de prolongamento da experiência teatral.

¹⁰⁹ Disponível em:
<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10201079803153757&set=pcb.10201079807433864&type=3&theater>

No texto existente na página da rede social encontramos entre a referência das escolas parceiras, o nome da Escola Municipal Professora Orlando Neves Strack, onde a Trupe desenvolve, desde 2009, o projeto Ponto de Cultura:¹¹⁰

Há três anos a Trupe de Truões desenvolve o Projeto Ponto de Cultura “Ensino Encena: formação e multiplicação no teatro infantojuvenil” em convênio com a Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais e o Ministério da Cultura. Idealizado em 2009 pelos artistas da Trupe que possuem experiência como docentes em escolas públicas e outros espaços de ensino, o Ponto de Cultura da Trupe de Truões se organiza a partir do desejo deste Grupo em multiplicar técnicas e linguagens desenvolvidas na pesquisa acerca da produção teatral infantojuvenil; além de atender a carência que os alunos de escola pública têm em relação ao universo artístico (BATISTA, s/d)

O relatório entregue pela secretaria de educação sobre os trabalhos realizados pelo Mais Cultura nas Escolas na Escola Municipal Professora Orlando Neves Strack, traz as seguintes informações:

Na Escola Professora Orlando Neves Strack foi desenvolvido aulas de teatro, visando pesquisa e experimentações cênicas relacionadas ao gênero teatral Melodrama. As atividades foram programadas para serem desenvolvidas em três meses - agosto, setembro e outubro com a Companhia de Teatro, Trupe de Truões. A prestação de contas dos três meses de funcionamento do Programa (2014), foram repassadas em tempo hábil (dia 10 de cada mês), ao setor de Caixa Escolar (BATISTA, s/d)

Optamos por coadunar as análises das Escolas Municipais Professor Ladário Teixeira e Professora Orlando Neves Strack, por três razões principais:

- 1. As duas escolas se encontram no Pólo Norte da cidade de Uberlândia-MG. De acordo com o PPP da Escola Municipal Professor Ladário Teixeira, citado na descrição dos documentos, a SME, por meio da Rede do Direito de Ensinar e aprender, organizou as escolas por Pólo. De modo a atender as especificidades de cada região a fim de fazerem o levantamento das necessidades e analisarem as ações mais apropriadas, compreendendo o Pólo como um espaço aberto para debater, trocar informações, analisar e aprovar programas e projetos;**
- 2. A pesquisa teve acesso ao PPP apenas da Escola Municipal Professor Ladário Teixeira, todavia a proposta pedagógica da Escola Municipal Professora Orlando**

¹¹⁰ As Ações do Programa Cultura Viva do Ministério da Cultura é o de fomento e disseminações de ações culturais provenientes, especialmente de agentes periféricos e comunitários. Criada em 2014 atende iniciativas dos mais diversos segmentos da cultura. Ver: <http://www.cultura.gov.br/cultura-viva>

Neves Strack não estava na página da escola. As duas propostas se ligam à recomendação da SME e da Rede pelo Direito de Ensinar e Aprender, no quesito que sustentam uma participação crítica e ativa dos sujeitos. A pesquisa entende que não há emancipação do sujeito e libertação das condições neoliberais se não usarmos a via de pensamento crítico;

3. A proposta cultural para as duas Escolas foi o teatro. Consta nos documentos que a Iniciativa Parceira de número 1 que propôs para a Escola Municipal Professor Ladário Teixeira é uma pessoa física e a Iniciativa Cultural de número 2, proponente da Escola Municipal Professora Orlanda Neves Strack é um conhecido grupo de Teatro da cidade de Uberlândia. Todavia, comprovado pelo currículo do sujeito da Iniciativa Parceira de número 1, este proponente é também componente do Grupo teatral, ou seja, da iniciativa cultural de número 2, e trabalha como gestor da equipe sendo responsável pela elaboração de projetos e pela captação de recursos. É também o coordenador do Ponto de Cultura da Trupe denominado Ensino Encena, com o objetivo de multiplicar técnicas e linguagens da produção teatral infanto-juvenil.

Sabemos que a proposta do Programa Mais Cultura nas Escolas não estabelece que as diretrizes de atuação das Iniciativas Parceiras sejam para contemplar a emancipação crítica dos sujeitos. Propõe, apenas, que a escola seja um espaço de produção e circulação da diversidade brasileira, que forme um público para a contemplação artística, que amplie a inserção de conteúdos artísticos na escola, proporcione o encontro de manifestações artísticas desenvolvidas fora do contexto escolar com o cotidiano escolar.

O Programa, no máximo, dispõe-se como um dos objetivos a “Proporcionar aos alunos vivências artísticas culturais promovendo a afetividade e a criatividade existentes no processo de ensino e aprendizagem”. (BRASIL, 2014c, p.5) A Proposta *Compromisso Todos pela Educação* também não determina o processo emancipatório do aluno por meio das atividades realizadas na escola. Mas a pesquisa encontrou na maioria dos PPP das escolas analisadas e na proposta da SME com a Rede pelo Direito de Ensinar e Aprender, uma relevância ao quesito de emancipação crítica. Por isso consideraremos em todas as propostas o preceito de autonomia e emancipação do sujeito.

Destarte, o processo de autonomização da produção intelectual e artística é correlato a constituição de uma categoria socialmente distinta de artistas ou de intelectuais profissionais, cada vez mais inclinados a levar em conta exclusivamente as regras firmadas pela tradição propriamente intelectual ou artística herdada de seus

predecessores, e que lhes fornece um ponto de partida ou um ponto de ruptura, e cada vez mais propensos a liberar a sua produção e seus produtos de toda e qualquer dependência social, seja das censuras morais e programas estéticos de uma igreja empenhada em proselitismo, seja dos controles acadêmicos e das encomendas de um poder político propenso a tomar a arte como um instrumento de propaganda [...] Da mesma forma, o processo conducente à constituição da arte enquanto tal é correlato a transformação da relação que os artistas mantém com os não-artistas e por esta via com os demais artistas. (BOURDIEU, 2011a, P.101)

Na perspectiva de Pierre Bourdieu (2011a), o campo artístico, de acordo com a sociedade a qual pertence, buscaram a autonomia de diferentes formas, para que não necessitem se subordinar a interesses políticos, religiosos ou seja lá qual sejam. O movimento acelerou-se consideravelmente com a Revolução Industrial e com a atitude romântica de alguns artistas ou intelectuais. Para ele, o desenvolvimento da legítima indústria cultural e a relação organizada pela imprensa e a literatura favoreceu:

[...] a produção em série de obras elaboradas segundo métodos semi-industriais – como por exemplo o folhetim, ou então, em outras esferas, o melodrama e o *vaudeville* –, coincide com a extensão do público resultante da generalização do ensino elementar, capaz de permitir as novas classes (e às mulheres) o acesso ao consumo cultural [...] O desenvolvimento de produção de bens simbólicos (em particular, do jornalismo, área de atração para os intelectuais marginais que não encontram lugar na política ou nas profissões liberais) é paralelo a um processo de diferenciação cujo princípio reside nas diversidades dos públicos aos quais as diferentes categorias de produtores destinam seus produtos, e cuja condição de possibilidade residem na própria natureza dos bens simbólicos. Estes constituem realidades com dupla face – mercadorias e significações –, cujo valor mercantil subsistem relativamente independentes, mesmo nos casos em que a sanção econômica reafirma a consagração cultural (BOURDIEU, 2011a, p.102)

A cultura reafirmada e consagrada pelas políticas neoliberais que se entendem ao público da escola no Brasil do tempo presente, permite que novas classe tenham acesso ao consumo cultural, porém sem causar rupturas com a ordem estabelecida. “Contra esses poderes fundados na concentração e na mobilização do capital cultural, apenas uma força de contestação que repouse em uma mobilização similar, mas orientada para fins completamente diferentes pode ser eficaz”. (BOURDIEU, 2011, p.8)

A Iniciativa Cultural de números 1 e 2, em análise aqui, propõe trabalhar com a técnica teatral de Melodrama, como explica Batista (s/d) e “levar a cultura as crianças carentes” a partir do desejo de determinado Grupo em multiplicar técnicas e linguagens

desenvolvidas na pesquisa acerca da produção teatral infantojuvenil; além de atender a carência que os alunos de escola pública têm em relação ao universo artístico.

Tais características, somadas com a falta de conhecimento das atividades culturais que acontecem nestes espaços, antes mesmo deles ali chegarem, demonstra um distanciamento com o espaço social constituído, “implica o desprendimento, o desinteresse e a indiferença [...] significam verdadeiramente desinvestimento, desprendimento e indiferença, ou seja, recusa de investir e de levar algo a sério. (BOURDIEU, 2013, p.37)

Verifica-se, como explica Bourdieu (2013), que os acontecimentos se dão de forma como se o público popular apreendesse apenas o “gosto bárbaro”, pois são desprovidos de competência específica. Assim, o olhar para a periferia e suas formas culturais se dá de maneira negativa, dispendo de parâmetros da estética dominante. As manifestações comuns da admiração popular são percebidas, portanto, pelos seus defensores como destruidoras ou redutoras da estética dominante de modo que a única opção é a degradação ou a reabilitação da cultura popular.

Bourdieu (1983a) adverte que a maior parte das produções atua pela maneira do “golpe duplo” que é quando um produtor adapta os seus produtos ao gosto de seu público. Esse ajustamento ocorre porque nas posições constitutivas de um campo, o “produtor mantém com os espaços de tomada de posição estética e éticas, que dada a história relativamente autônoma do campo artístico, torna-se efetivamente possíveis a um dado momento do tempo”. (BOURDIEU, 1983 a, p.169)

O público das classes populares, segundo Bourdieu (2013), não sente necessidade de representações puras e se revoltam quando percebem que há uma necessidade vinda da lógica de outros campos de excluir as suas manifestações. Nesse sentido,

As tomadas de posição, objetiva e subjetivamente estéticas [...] constituem outras tantas oportunidades de experimentar ou afirmar a posição ocupada no espaço social como lugar a assegurar ou distanciamento a manter. É evidente que nem todas as classes sociais estão preparadas e são levadas, em condições semelhantes, a entrar no jogo das recusas que rejeitam outras recusas, das superações que superam outras superações; além disso, as estratégias que visam transformar as disposições fundamentais de um estilo de vida em um sistema de princípios estéticos, as diferenças objetivas em distinções eletivas, as opções passivas, constituídas em exterioridade pela lógica das relações distintivas, em tomadas de posições conscientes e eletivas, em opções estéticas, estão de fato, reservadas aos membros da classe dominante e, até mesmo, à mais elevada burguesia, ou aos inventores e profissionais da “estilização da vida” que são os artistas- aliás os únicos em condições de transformar sua arte de viver em uma das belas

artes. Ao contrário, a entrada da pequena burguesia no jogo da distinção marca-se, entre outros indícios, pela ansiedade que suscita o sentimento de prestar-se à classificação ao entregar ao gosto dos outros determinados indícios tão seguros de seu próprio gosto [...]. Quanto às classes populares, sua única função no sistema das tomadas de posição estéticas é, certamente, a de contraste e ponto de referência negativo em relação ao qual se definem, de negação em negação, todas as estéticas (BOURDIEU, 2013, p.57-58)

Ainda segundo Bourdieu (2013), alguns produtores preocupados com a disposição estética e a relação de distinção se apropriam de manifestações populares, mudam o interesse do conteúdo, configurando assim, um distanciamento, um diferencial, que estará de acordo com suas perspectivas de distinção.

Logo, as Iniciativas Culturais Parceiras de números 1 e 2 acatam as regras e fazem o jogo do governo quando se propõe a “levar a cultura às crianças carentes”. Não vão além da proposta neoliberal que o governo solicita, o que é direcionado para as escolas é um teatro de circulação e de multiplicação de técnicas.

Sobre essa circunstância Bourdieu (1983a) explica que para haver um espaço para tomadas de posições, devem existir, entre todos que entram no *campo*, um sistema de referências comuns, que é a consequência de conjunturas históricas. O que faz, portanto, o grupo ser coeso, manter uma unidade e recorrer a tomadas de posições no campo, vai além de uma cultura comum é uma problemática comum. Uma escola, ou um posicionamento crítico neste ambiente acabam por ser impostos por sujeitos que sustentem uma posição no campo, posição esta, que os outros tenham como referência, definindo assim a problemática do tempo e as tomadas de posições quanto a ela.

As iniciativas culturais de número 1 e 2, quando se propõem levar uma arte redentora possui uma posição neutra no campo escolar, por isso propõe a arte pela arte. O relatório da SME, mostra que a opção teatral foi pelo gênero Romântico Melodrama, no intuito de experimentações cênicas.

As tomadas de posições em um campo não são, portanto, conscientes para atender às demandas estéticas ou políticas do tempo presente, mas são escolhidas porque alguém acha adequado. O público, nesse caso, “só tinha que se deixar levar, como se diz, pelo seu próprio gosto (que, em matéria de teatro, tem implicações políticas evidentes) ”. (BOURDIEU, 1983a, p.168)

5.3 Escola Municipal Eurico Silva

A Escola Municipal Eurico Silva é situada no Residencial Viviane, que faz parte dos pequenos loteamentos de bairros integrados no Bairro São Jorge. O Bairro São Jorge se localiza na zona sul de Uberlândia e é considerado um dos maiores bairros da cidade, sendo denominado de Grande São Jorge.

Há poucas publicações sobre as atividades da escola. Uma reportagem encontrada foi a de 2011, quando se iniciou o Programa Mais Educação:

Na Escola Municipal Eurico Silva, no bairro São Jorge, zona sul, está tudo pronto para o início das atividades que serão desenvolvidas no período contrário ao de aulas do aluno. A escola atende 180 estudantes com oficinas, cursos, atividades esportivas, artísticas e culturais, além de acompanhamento pedagógico. “Temos obtido ótimos resultados. Selecionamos para participar, principalmente, os alunos com problema de disciplina, baixo rendimento e que ficam parados em casa. Tudo para ocupar o tempo livre e melhorar o desempenho deles”, disse a coordenadora do programa, Flavia Queiroz de Araújo Maciel (SILVA, 2011)

A coordenadora da Escola Municipal Eurico Silva diz estarem obtendo ótimos resultados com as oficinas, mas o curioso é que a reportagem é sobre o Período Integral do Programa Mais Educação, que ainda não havia começado. Supomos, com isso, que assim como a experiência com arte educação da educadora que escreve o presente trabalho, também tenha sido desenvolvida experiência semelhante nesta escola, como analisamos a nossa no capítulo anterior.

As aulas do Período Integral do Programa Mais Educação, do governo Federal, nas escolas municipais do ensino fundamental de Uberlândia deveriam começar na semana seguinte à publicação do artigo supracitado. Silva (2011) explica que

Apesar de o ano letivo nestas escolas ter começado no dia 3 de fevereiro, o turno integral não foi iniciado por falta de uma publicação no “Diário Oficial do Município” sobre a designação de professores municipais cedidos ao programa. Na cidade, 12 escolas do município fazem parte do ciclo 2010/2011 do programa, com 1.755 estudantes do 1º ao 8º ano sendo atendidos (SILVA, 2011)

Apenas para elucidar a afirmação acima, sobre os equívocos de datas considerando que o Programa federal Mais Educação iniciou suas atividades na cidade de Uberlândia no ano de 2010, os sujeitos da reportagem, quando falam das ações que estavam acontecendo, estão se referindo ao Programa Atenção Integral à Criança e ao

Adolescente, não fazendo diferenciação dos programas proposto pelo governo federal e o que já estava em andamento no município.

Isso posto, a iniciativa Cultural Parceira número 3, que propôs o Projeto de Atividade Cultural na Escola Municipal Eurico Silva, é a Universidade Federal de Uberlândia, cujo objetivo era a difusão da cultura Indígena por meio do Museu do Índio:

O Museu do Índio foi a público em outubro de 1987, fruto da organização de coleções etnográficas doadas, inicialmente, por pessoas da comunidade. É um órgão do CDHIS (Centro de Pesquisa e Documentação em História) que por sua vez é ligado ao INHIS (Instituto de História) da Universidade Federal de Uberlândia. Assim criado, o Museu reveste-se de singular importância em relação à preservação da memória das populações indígenas brasileiras, e, a partir do seu Acervo, implementa programas que democratizam o conhecimento sobre essas culturas criando uma consciência cultural. Dispondo de um Acervo que pode servir como instrumento educativo, o Museu viabiliza a indicação de vários caminhos para a ação pedagógica, além de se construir num Centro de Pesquisa e Difusão Cultural. Desta forma, tem desenvolvido cursos, encontros, palestras e oficinas no intuito de trazer à realidade escolar, a questão indígena brasileira. Sendo o único Museu Etnográfico do Estado de Minas Gerais, o Museu do Índio tem implementado ações no sentido de capacitar profissionais de Museu, para atender à demanda constante de instituições congêneres (DESCUBRAMINAS.COM, s/d)

Com a décima sétima (17^a) mostra etnográfica denominada “Os Índios Somos Nós, A Presença Indígena Na Cultura Brasileira” a TV Universitária (2015), ao entrevistar a coordenadora do Museu do Índio, relata que o objetivo da iniciativa era difundir a cultura indígena utilizando de três elementos interligados à sociedade brasileira: i) a culinária e componentes da gastronomia ou plantas medicinais introduzidos nos hábitos da sociedade brasileira; ii) o vocabulário, palavras que estão arraigadas em nossas falas e são de origem indígena; iii) a cultura material, objetos que existem no acervo como coleção do museu e estão incorporados na vida dos brasileiros.

Ainda segundo a TV Universitária (2015,) em entrevista com a coordenadora do Museu do Índio da UFU, o objetivo era aproximar os grupos escolares que visitavam o local com a realidade indígena. A ação era promovida pelo município em parceria com a Universidade no intuito de realizar o encontro para levar o conhecimento a quem dá aula e multiplicar o conhecimento e informações nas escolas. A coordenadora do projeto informou que o público da mostra era infantil e escolar e considerava importante que as crianças entendessem como aconteceu a presença cultural da gastronomia, do vocabulário e da cultura material foram trazidas pelos povos indígenas na vida dos brasileiros.

A ação foi, portanto, fruto da parceria da Escola com o Museu do Índio, como explica o informativo da UFU:

O Museu do Índio em parceria com a Escola Municipal Eurico Silva promove nesta quinta-feira, dia 02/06, às 19h30, na sede da própria escola, o encerramento do projeto Cultura dos povos Indígenas. A mostra dos trabalhos dos alunos desenvolvidas por esta proposta ficará em exposição no período de 02 a 11/06. O projeto é fruto da parceria entre o Museu e a escola, vinculado ao edital “Mais Cultura nas Escolas”, implantado pelo Ministério da Cultura, juntamente, com o Ministério da Educação. O edital tem como objetivo central promover a escola como espaço de circulação e produção da diversidade cultural brasileira. No projeto foram realizadas oficinas, palestras e atividades educativas, possibilitando ainda a aquisição de equipamentos. Com isso, o Museu do Índio cumpre com sua função no intuito de difundir a história e cultura indígena com a perspectiva de aprofundar a compreensão crítica da realidade indígena brasileira (COMUNICA UFU. BR, 2016)

O Relatório entregue pela SME/UDU sobre os trabalhos realizados pelo Mais Cultura nas Escolas na Escola Municipal Eurico Silva explica que:

Na Escola Municipal Professor Eurico Silva a proposta de trabalho foi difundir a cultura indígena, com visitações, palestras, exposições no Museu do Índio da Universidade Federal de Uberlândia. Os(as) alunos(as) realizaram oficinas, exposição dos trabalhos, confecções de cartazes e banner, sessão de cinema com a comunidade e outras ações que constam na proposta de trabalho. Fizeram pagamento de palestrantes e pessoas para realizar as oficinas com os alunos e a compra de materiais (de consumo e de capital). A prestação de contas da 1º parcela foi repassada oficialmente ao Setor de Caixa Escolar no final de 2014. (Anexo A)

Analisar a escola como espaço de discussão de uma determinada cultura é entender, como nos explica Bourdieu (1983), que as relações vivenciadas pelos sujeitos sociais são predeterminadas pelo campo, assim sendo, estes atores devem realizar tarefas que eles realmente conseguem concretizar. A Universidade Federal e o Município atuaram, portanto, juntos nesta proposta, assim a pesquisa entende que os proponentes do Plano aceito pelo Programa Mais Cultura nas Escolas foram duas vezes conduzidos por segmentos do Estado. Sendo assim, ainda ancorados em Bourdieu (1983), entendemos que os sujeitos pertencentes a um campo respeitam as regras e as condições de funcionamento de um campo, acolhem e consagram um certo tipo de *habitus*, o *habitus* estruturado das instituições.

Entender, portanto, as culturas indígenas no tempo presente da sociedade brasileira significa ir além de posições românticas, mas compreender também as conjunções críticas e preocupantes que passam os povos indígenas brasileiros. Matos (2013) considera válido, nesse caso, o ato da escola de buscar outros espaços culturais, como o museu, porém é preciso estar atento, como propõe Bourdieu, com a preocupação em fomentar uma política cultural para possível transformação do espaço.

Face a essas considerações e entendendo o momento político que o país vive, consideramos que a busca de novos espaços culturais com a mediação escolar dever oferecer condições para reflexões do momento político e social. Trazer esta reflexão para a escola significa, na perspectiva de Bourdieu (1989), opor-se ao *habitus* conservador da escola e instaurar o que ele chama de *movimentos heréticos*, ou seja, adotar estratégias que contestassem o poder dos grupos dominantes no espaço social. Assim, tanto as Universidades quanto as escolas de educação básica podem assumir o desafio de pensar nos dilemas do tempo histórico e trabalharem com produções simbólicas. Podem contrapor desse modo a hierarquia cultural dominante e valorizar a cultura dominada de modo efetivo. Esse seria o movimento herético de Bourdieu, ou seja, o ato de valorização da cultura popular de modo a conscientizar para reverter a posição ocupada pela cultura dominada.

Nas escolas, todavia, o *habitus*, de acordo com Boudieu (1983), está predisposto a funcionar como uma estrutura estruturante, sendo assim, o *habitus* dos indivíduos está ajustado em suas representações sociais presidindo as suas escolhas. As aprendizagens e o conjunto de disposições fazem com que o sujeito se oriente de acordo com a posição social ocupada no campo. “Um campo pode se contentar em acolher e em consagrar um certo tipo de *habitus* já mais ou menos integralmente construído”. (BOURDIEU, 1983a, p.90). Portanto, as táticas de transformação ou conservação da sociedade são adotadas de acordo com as condições subjetivas de cada agente.

Como não tivemos acesso a outros documentos que nos possibilitasse entender toda a dinâmica da proposta do Plano de Cultura, não podemos afirmar com certeza se as ações (oficinas, exposição dos trabalhos, confecções de cartazes e banner, sessão de cinema com a comunidade, dentre outras) traziam uma proposta romântica conservadora ou crítica às relações de dominação postas para com os povos indígenas. Segundo Bourdieu (2013), o contato com as diversas culturas está ligado às próprias condições de possibilidades presentes na essência dos bens simbólicos. A elaboração de bens simbólicos está, por sua vez, relacionada com a decisão das diversas categorias de

produtores em definir a quem destinará seus produtos. Para uma “possível compreensão” dos objetos dispostos nos museus, consideramos o seguinte posicionamento:

[...] o museu de arte é a disposição estética constituída em instituição: de fato, nada manifesta e realiza melhor a autonomização da atividade artística, em relação a interesses ou a função extraestéticas, que a juxtaposição de obras que originalmente subordinadas a funções completamente diferentes, até mesmo incompatíveis – crucifixo e fetiche, Pietá e natureza morta – exigem tacitamente que a atenção seja prestada, de preferência a forma e não a função, à técnica e não ao tema, e que, construídas segundo estilos perfeitamente exclusivos e, no entanto, igualmente necessários, questionam praticamente a expectativa de uma representação realista tal como definem os cânones arbitrários de uma estética familiar, conduzindo assim naturalmente do relativismo estilístico a neutralização da própria função de representação. O acesso a objetos, até então, tratados como curiosidades de colecionadores ou de documentos históricos e etnográficos, ao estatuto de obras de arte materializou a onipotência do olhar estético e, ao mesmo tempo, tornou difícil ignorar que, sob pena de ser apenas uma afirmação decisória e, por conseguinte, suspeita, deste poder absoluto, a contemplação artística deveria comportar, daqui em diante, um componente erudito próprio para invalidar a ilusão da iluminação imediata que é um elemento indispensável do prazer puro. (BOURDIEU, 2013, p.33)

No caso do projeto da Iniciativa Parceira que se propôs a difundir a cultura indígena, o que tivemos acesso sobre suas ações nos possibilita entender que essas proporcionaram uma estética própria de museu para acesso a crianças que nunca tiveram contato com essas culturas. Não fica claro se há possibilidades de, nessa parceria, desenvolver uma consciência crítica sobre as relações de dominação estabelecidas.

As instituições envolvidas são vinculadas ao governo municipal e federal, cumprem a proposta do edital, mas não há indícios de que avançam para possibilidades emancipatórias. Nesse campo, então, o jogo pode ter sido o de usar a mesma tática de conservação da proposta do Estado. A proposta do Mais Cultura nas Escolas e a ação empreendida pela Inicitiva Cultural de número 3, podem, por isso, seguir uma diretriz que não ameaça as políticas neoliberais com críticas e mobilização de massas, mas um projeto homogeneizador com ideias conservadoras para reformar o Brasil e não transforma-lo.

No caso do projeto da Iniciativa Parceira que se propôs a difundir a cultura indígena, o que tivemos acesso sobre suas ações nos possibilita entender que essas proporcionaram uma estética própria de museu para acesso a crianças que nunca tiveram contato com essas culturas. Não fica claro se há possibilidades de, nessa parceria, desenvolver uma consciência crítica sobre as relações de dominação estabelecidas.

As instituições envolvidas são vinculadas ao governo municipal e federal, cumprem a proposta do edital, mas não há indícios de que avançam para possibilidades emancipatórias. Nesse campo, então, o jogo pode ter sido o de usar a mesma tática de conservação da proposta do Estado. A proposta do Mais Cultura nas Escolas e a ação empreendida pela Inicitiva Cultural de número 3, podem, por isso, seguir uma diretriz que não ameaça as políticas neoliberais com críticas e mobilização de massas, mas um projeto homogeneizador com ideias conservadoras para reformar o Brasil e não transforma-lo.

5.4 Escola Municipal Professor Jacy de Assis

A Escola Municipal Professor Jacy de Assis é situada no Bairro Jardim Aurora, que faz parte dos pequenos bairros integrados no Bairro Laranjeiras. O Bairro Laranjeiras se localiza na zona sul de Uberlândia.

No PPP da escola o Programa Mais Educação está inserido nos projetos da unidade escolar, como uma estratégia que:

[...] promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JACY DE ASSIS, p. 31-32)

Com essa perspectiva, as atividades fomentadas foram organizadas em três macrocampos: i) Orientação de Estudos e Leitura; ii) Cultura, Artes e Educação Patrimonial; iii) Esporte e Lazer. Segundo o PPP, eram “desenvolvidos de maneira integrada à proposta curricular desta escola, baseando-se na proposta curricular de cada disciplina”. Por isso, as metodologias e procedimentos eram avaliados permanentemente, fundamentando possíveis mudanças na organização do trabalho escolar. No ano de 2014 foram oferecidas oficinas de Dança, Artesanato, Música, Esporte e Orientação à Leitura e Escrita.

No PPP e também na página oficial da escola não há referência sobre o Programa Mais Cultura nas Escolas e sobre o seu desenvolvimento. Contudo, desde 1997 a escola

desenvolve o Projeto de flauta doce que possui um destaque no PPP da escola, mas que não foi inscrito no programa federal. Ele é descrito nos seguintes termos:

Pensando no legado que nos foi concedido em trabalhar com a música, que é uma das artes transformadora, e que traz a inclusão do ser humano a qualquer sociedade, nasceu o Projeto Doce Harmonia no ano de 1997, há exatamente 15 anos. No primeiro deste, houve como objetivo central o envolvimento dos alunos matriculados no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli (CEMCPC), e de seus familiares através da Flauta Doce. Isto propiciou a socialização, o desenvolvimento de auto-estima e o interesse dos alunos inseridos no projeto, com novas formas de estudo metódicos e organizados, os quais, fez diferença na vida de muitos destes alunos, que participaram e continuam participando neste processo musical até hoje. Atualmente o Projeto Doce Harmonia conta com aproximadamente 150 alunos do CEMCPC, o que é muito favorável para o conservatório, pois neste projeto encontra-se suporte para mostrar o perfil da escola. Estes alunos participam de diversos eventos, através de convites dos mais diversos tipos. Para atender a todos os convites e não os sobrecarregar por serem alunos, ainda estudantes em sua maioria, foram organizados 03 sub-grupos pela organizadora. Dentro do macro Projeto Doce Harmonia de Flauta Doce, foram organizados e eleitos como: A) Os pequenos Rouxinóis, B) Madeira de Vento e C) Flauta de Câmara (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JACY DE ASSIS, p.38)

O PPP da escola explica, ainda que em uma linha de “construtivismo musical” foi elaborado em 2010 e implantado em 2011, o “Projeto Doce Harmonia”, para favorecer crianças e pré-adolescentes em situação de risco, entendendo que o rápido crescimento da cidade produziu grandes problemas sociais, “tais como desemprego, exclusão social, falta de oportunidades de trabalho, desigualdade, marginalidade, vandalismo e para algumas condições desumanas de desenvolvimento pessoal”. Neste âmbito de arte e de prática musical, o Projeto Doce Harmonia deu continuidade ao trabalho musical com fundo social, no intuito de ampliar seus recursos culturais, a favor do incentivo pessoal, com estímulo aos estudos e a permanência na escola, afastando-os de situações de risco, “oferecidas a todo momento nas ruas”.

Embora o texto faça menção a uma suposta aprovação do projeto em 2010 em um edital, esse não é especificado, bem como não faz referência à aprovação no Mais Cultura nas Escola. Contudo, por meio da Plataforma do MinC, sabemos que nessa escola foi desenvolvida a iniciativa Cultural Parceira número 4, que propôs o Projeto de Poesia Visual. O currículo da Iniciativa Cultural Parceira assim apresenta a responsável pelo Projeto:

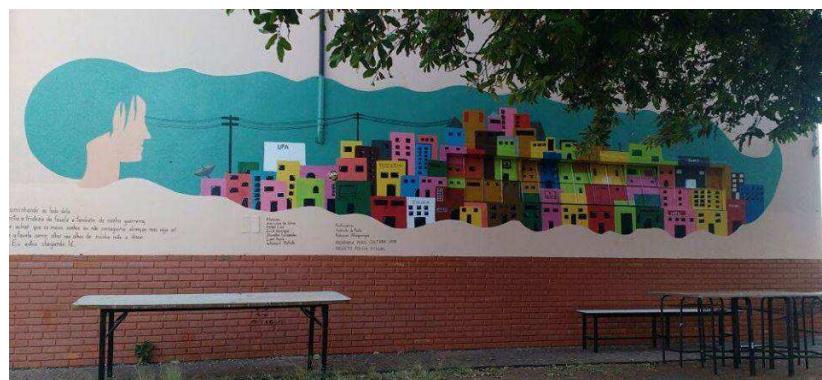
ANDRIELLE BARBOSA DE PAULA: Graduada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Uberlândia em 2010. É professora efetiva da E.E. Professor José Ignácio de Sousa Uberlândia-MG, onde ministra aulas de arte e coordena projetos. Atualmente é coordenadora do setorial de artes visuais, vinculado ao Conselho Municipal de Cultura e Políticas Públicas de Uberlândia/MG. (PAULA, 2015)

No perfil da rede social (Facebook) da proponente encontramos a seguinte descrição sobre as atividades proposta no Programa Mais Cultura nas Escolas:

Resultado do Projeto Poesia Visual desenvolvido no Programa Mais Cultura, etapa 2016: Um diálogo da Literatura com as Artes Visuais. As imagens e textos são criações dos alunos. Eu e o Robisson Albuquerque auxiliamos no processo criativo deles. Adorei trabalhar com a moçada da E.M. Professor Jacy de Assis. Gratidão! Que venham os próximos projetos. (PAULA, 2016)

Seguem as imagens referentes ao Projeto desenvolvido:

Figura 6 - Trabalho artístico da Escola Professor Jacy de Assis.



Fonte: Reprodução do Facebook.¹¹¹

O relatório entregue pela SME/UDI, por sua vez, assim descreve os trabalhos realizados pelo Mais Cultura nas Escolas na Escola Municipal Professor Jacy de Assis:

Na Escola Municipal Professor Jacy de Assis desenvolveram a primeira etapa do Projeto Poesia Visual com diversas ações envolvendo os alunos no universo da literatura, desenho e pintura. Vivências com leitura de poesia, imagens de obras de arte, vídeos sobre a história da poesia e das artes visuais foram a introdução do curso. Os alunos produziram poesias e desenhos, dos quais foram escolhidos os que se transformariam em obra de arte. Foi um movimento

¹¹¹ Disponível em:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1036637289753575&set=pcb.1036641263086511&type=3&theater>

diferenciado no ato de educar, onde a ação ocorre ao ar livre, dialogando com a comunidade num processo de construção do conhecimento e apropriação dos espaços públicos no interior da Escola (Anexo A)

A proposta da Iniciativa Cultural de número quatro (4) está no campo da proposta pedagógica da interdisciplinaridade, a Literatura trabalhando com as Artes Plásticas. Destarte, a proposta, como o PPP elucida, faz parte da recomendação da escola de que os projetos sejam desenvolvidos de maneira integrada à proposta curricular, baseando-se também na orientação curricular de cada disciplina.

Entendemos, assim, que a arte sugerida está relacionada com a prática cultural e as diferentes utilizações do espaço social da comunidade. Sposito (1994) explica que para os jovens moradores de bairros na periferia das grandes cidades, o principal espaço para encontros para a socialização e o lazer são as ruas. Onde, concomitantemente, também acontecem variados tipos de confrontos, seja por motivos de desacordos entre eles, seja com gangues rivais, ou com a polícia. A rua é também o espaço em que estes jovens se reúnem para se expressarem por meio da música, da dança, do grafite e outros. Por meio destas manifestações artísticas o jovem encontra um canal para expressar suas vivencias nas ruas. Há nesta arte desde denúncias da exclusão cultural e da violência sofrida por eles, até as formas de amores correspondidos ou não.

As escolas são instituições públicas que na maioria das periferias representam o único lócus que pode proporcionar a atividade cultural e o lazer para a população. Hoje há um esforço por meio das políticas públicas de aproximar este espaço da comunidade. O exemplo são as ações previstas no PNE, considerando também os Programas que esta pesquisa analisa. Porém, como explica Sposito (1994) foram longos tempos de distanciamento e de relações difíceis e conflituosas, deste espaço público com a comunidade da periferia. Destarte, há o reconhecimento da importância da utilização da escola como espaço físico, mas não devemos esquecer da interlocução que deve ser estabelecida entre a escola, diretores e professores, e esta comunidade, na forma de assegurar a real interação do ambiente escolar com esta cultura vinda das ruas. A autora ainda adverte que as interações são variadas e muitas vezes submetidas as orientações de diretores e do corpo docente da escola. Como explica Tavares (2009), os espaços urbanos, sendo usados para a produção, socialização, consumo de atividades artísticas, não devem ser vistos apenas como um desenho no muro, mas como uma intervenção.

Sem desconsiderar o mérito da proposta, mas repensando o local da arte por sistemas de diferença, Bourdieu (2013) esclarece:

Para que a descrição dos estilos de vida adquira o valor de *verificação empírica* que ela deve ter, convém voltar à própria pesquisa e confrontar as unidades manifestadas pelo método que, segundo parece, é o mais bem preparado para apreender, *tota simul*, o conjunto das observações coletadas – além de identificar, fora de qualquer imposição de pressupostos, suas estruturas imanentes, ou seja, a análise das correspondências – com aquela que se pode construir a partir dos princípios de divisão segundo os quais são definidas, objetivamente, as grande classes de condições e condicionamentos homogêneos, portanto, de *habitus*, e por conseguinte, de práticas. (BOURDIEU, 2013, p. 240)

Nesta perspectiva, a análise dos documentos permite entender as preferencias entre os projetos e como estes são organizados nos lócus. A organização, como explica Bourdieu (2013), dá-se por meio de um conjunto coerente de preferencias, cuja gênese está nos sistemas de disposição, distintos e distintivos. O que aponta as disposições pode estar relacionado com:

[...] vestígios incorporados de uma trajetória social e de um modo de aquisição do capital cultural, as disposições éticas e estéticas – que se manifestam, principalmente, na relação com a cultura legítima e nos matizes da arte de viver cotidianamente – separam indivíduos possuidores, praticamente, do mesmo volume de capital cultural. Compreende-se que, do lado dos indivíduos, este segundo fator estabeleça, no interior de cada fração, uma oposição não só daqueles que tiveram acesso, há muito tempo, à burguesia e os recém-chegados, ou seja, os novos ricos, mas também entre aqueles que têm o privilégio dos privilégios, a antiguidade no privilégio , que adquiriram seu capital cultural pela frequência precoce e habitual de objetos, pessoas, lugares e espetáculos raros e “distintos”, e aqueles que, tendo obtido seu capital mediante um esforço de aquisição estreitamente tributário do sistema escolar ou tendo promovido, por acaso, encontros de autodidata estabelecem com a cultura uma relação mais séria, mais severa, inclusive mais tensa. (BOURDIEU, 2013, p. 245)

Assim, a proposta de número quatro se mobilizou para trabalhar uma arte vinda das ruas. Mesmo que não tenhamos detalhes sobre como a proposta popular foi trabalhada, mas também sem pretender entrar neste mérito, consideramos que há nesta proposta o elemento diferenciador quanto aos anteriores, a própria proposta que se desprende do *habitus* conservador característico das instituições públicas. Há neste Projeto o princípio de uma *contracultura*, como Bourdieu (1983) interpreta, há uma não adaptação as condições de existência e uma defesa contra essas condições, existe a crença

na cultura popular e o reconhecimento das classes populares. Como Bourdieu (1983a) demonstra em seus estudos, há um conjunto de tomadas de posições ligadas à cultura comum dos jovens da periferia. Há uma ação que se integra aos movimentos de luta da periferia e é reconhecido pela comunidade como proposta comum, possuindo uma grande chance de mobilização por integrar a unidade da época e uma problemática comum.

5.5 Escola Municipal Professora Olga Del' Favero

A Escola Municipal Professora Olga Del' Favero está situada no Bairro Laranjeiras, na zona sul de Uberlândia. Ela participou do Programa Mais Cultura nas Escolas com o Projeto Afro-brasilidade, cuja proposta pedagógica demandou valores éticos, políticos e estéticos:

A Escola Profª Olga Del'Favero busca desenvolver um trabalho coletivo, democrático e articulado com a família e comunidade. Além disso, procura desenvolver atividades que têm como referência os Parâmetros curriculares Nacionais e os programas em vigor na Rede Municipal de ensino. Considerando o desenvolvimento integral do aluno, o trabalho realizado parte da realidade do mesmo, a interdisciplinaridade, projetos, eventos culturais e sociais como meio de despertar autoconhecimento e autoaprimoramento, possibilitando o resgate de valores humanos e participação ativa, alegre, feliz, fazendo da escola um ambiente acolhedor. (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA OLGA DEL'FAVERO, 2014, p.52)

Encontramos na página eletrônica da escola a descrição do Projeto Mais Educação que foi realizado na escola, bem como os Projetos de Educação das Relações Étnico-raciais e Cultura Afro-brasileira e Africana, assim descrito:

Esse projeto surgiu de uma iniciativa do Governo Federal através da Lei 10.639/03 e as ações envolvidas no mesmo visam possibilitar condições para professores e alunos pensarem e agirem, assumindo responsabilidades por relações étnico-raciais positivas, enfrentando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes e as diferenças. Além disso, objetiva possibilitar o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA OLGA DEL'FAVERO s/d)

Não há publicações da Escola em seus veículos oficiais sobre os resultados do Programa Mais Cultura nas Escolas, ao qual ela foi contemplada. Contudo, na Plataforma

do MinC encontramos a iniciativa Cultural Parceira número 5, que começou na Escola Municipal Eurico Silva com O Projeto Mais Educação e com montagens de espetáculos afrodescendentes que estavam incluídas em dois movimentos, denominados Olho da Rua 1 e 2. Todavia, é sabido que os monitores do Projeto Mais Educação transitam trabalhando com Oficinas nas escolas do mesmo pólo e até de outros polos da cidade, pois aquele Programa viabiliza esta conjunção. Sendo assim, o proponente do projeto afrodescendente também foi trabalhar com o “Mais Cultura nas Escolas” na Escola Municipal Professora Olga Del’ Favero, em 2014:

Figura 7: Encontro das Escolas do Polo Sul no evento Trança-Trança Cultural



Fonte: Reprodução do Facebook¹¹²

Figura 8: Apresentação do Mais Cultura na Escola Municipal Eurico Silva



Fonte: Reprodução do Facebook¹¹³

¹¹² Disponível em:

<https://www.facebook.com/maiseducacaoudi/photos/a.356568381172482.1073741827.356482267847760/445125812316738/?type=3&theater>

¹¹³ Disponível em:

<https://www.facebook.com/maiseducacaoudi/photos/a.447354388760547.1073741843.356482267847760/507160582779927/?type=3&theater>

As informações que encontramos sobre a Iniciativa Cultural Parceira, WAQUILLA CORREIA DA SILVA, é de ele ter ingressado no Curso de Teatro na UFU, em 2010 e ter recebido recursos de projeto financiado por essa Universidade em 2012. Em 2013 foi credenciado como Técnico em Serviço Público Especialidade Instrutor/Teatro e classificado para Oficinas de Teatro no quesito Montagem de Peça Teatral e para Oficinas de Carnaval, no quesito Coreografia, por meio da Secretaria Municipal de Cultura de Uberlândia.

Na página social (Facebook) da Iniciativa Cultural Parceira da Escola Professora Olga Del' Fávero, encontramos a seguinte descrição sobre sua atuação no Programa:

Faltam 8 dias para o II Movimento Cultural O Olho da Rua, de Exú a Oxalá, o evento contará com oficinas artísticas na parte da manhã, com inscrições já disponíveis, em nossa página e a partir das 14:00 horas iniciaremos o II FITE – Festival Ibeji de Teatro Escolar, com a participação de vários espetáculos das crianças de escolas públicas de nossa cidade, e ainda na programação da tarde o espetáculo Clarissa. Confira a programação em nossa página, coloque o seu turbante e venha se encontrar conosco (CORREA, 2015)

As ações do proponente se parecem com amalgamas que se orientam para um único objetivo, a difusão da cultura afrodescendente. Nas publicações não fica definido onde começa uma ação e termina a outra, visto que ele não as denomina pelos nomes dos programas federais, apena por I, II e III movimento cultural O Olho da Rua. As atividades do Programa Mais Cultura nas Escolas estão incluídas neste movimento.

A única referência ao Programa governamental que encontrei em suas publicações foi a referida abaixo:

Figura 9- A referência ao Mais Cultura nas escolas



Fonte: Reprodução do Facebook¹¹⁴

De maneira geral, as divulgações não fazem menção ao Programa governamental, o que consumiu um pouco de tempo da pesquisa para entender o movimento. Soubemos, assim, que o evento se realizou em formas de festival e até o momento da pesquisa não há publicações das aulas ministradas aos alunos da Escola Municipal Professora Olga De' Fávero. Há chamadas feitas em vídeo juntamente com crianças e adolescentes para o evento, o que nos faz subentender que havia ações pedagógicas. Seguem algumas das publicações sobre a ação:

¹¹⁴ Disponível em:
<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1053540758068014&set=a.441586212596808.1073741827.100002362990881&type=3&theater>

Figura 10: Inscrições para o III Festival “Olho da Rua”- Maria Mulambo



Inscrição III Movimento Cultural O Olho da Rua - Maria Mulambo

Extra!!! Extra!!! Artistas !!!Estão abertas as inscrições para o III Movimento Cultural O Olho da Rua-Maria Mulambo, o evento acontecerá nos dias 8 e 9 de julho de 2016, na escola municipal Professora Olga Del' Fávero (CAIC Laranjeiras), receberemos inscrições de performances, bandas espetáculos teatrais, exposições de arte e ainda barracas para a comercialização de alimentos, artesanatos, e outros: Para se inscrever é necessário mandar até o dia 24-06-2016 um e-mail para nossa produção (grupomacumba@hotmail.com) contendo:

Espetáculos Teatrais, Performances, Bandas:
Nome do grupo e artistas, nome do espetáculo, contato de telefone e e-mail de todos os participantes do grupo, duração, release resumido, 3 fotos para divulgação, trecho de video do espetáculo ou link do youtube , necessidades técnicas.

Exposições de Arte e barracas para comercialização:
Nome da exposição e do artista, release da exposição, 3 fotos para divulgação ,necessidades técnicas , especificação de quais materiais serão vendidos, contato de telefone e e-mail de todos os participantes do grupo.

Observação : Teremos preferência aos trabalhos que estejam dentro do tema do evento, que tragam em suas propostas, a mulher negra, a religiosidade de matriz africana, a Afro Brasileira e Africanidade no Brasil, porém tentaremos atender a todas as inscrições, os artistas selecionados receberam um e-mail ou ligação confirmando suas participações no evento.

Pedimos o apoio no compartilhamento deste convite para que o mesmo chegue a todos os nossos artistas.

Att. Grupo Macumba

Fonte: Reprodução do Facebook¹¹⁵

Figura 11: Programação para o III Festival “Olho da Rua”- Maria Mulambo



Fonte: Reprodução do Facebook¹¹⁶

¹¹⁵ Disponível em:

<https://www.facebook.com/movimentoolhodarua/photos/gm.847433232068150/904089656366756/?type=3&theater>

¹¹⁶ Disponível em:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1063860313702725&set=pcb.1063854933703263&type=3&theater>

Figura 12: III Festival “Olho da Rua”- Maria Mulambo, na Escola Municipal Profª Olga Del’ Fávero.



Fonte: Reprodução do Facebook¹¹⁷

Figura 13: III Festival “Olho da Rua”- Maria Mulambo, na Escola Municipal Profª Olga Del’ Fávero.



Fonte: Reprodução do Facebook¹¹⁸

¹¹⁷ Disponível em:
<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1069569606465129&set=pcb.1069570083131748&type=3&theater>

¹¹⁸ Disponível em:
<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1069569593131797&set=pcb.1069570083131748&type=3&theater>

Figura 14: III Festival “Olho da Rua”- Maria Mulambo, na Escola Municipal
Profª Olga Del’ Fávero.



Fonte: Reprodução do Facebook¹¹⁹

Figura 15: III Festival “Olho da Rua Maria Mulambo-Escola Municipal
Professora Olga Del’Favero.



Fonte: Reprodução do Facebook¹²⁰

O relatório entregue pela SME/UDI sobre os trabalhos realizados pelo Mais Cultura nas Escolas na Escola Municipal Professora Olga Del’Favero, refere-se à

¹¹⁹ Disponível em:
<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1172600199462286&set=pcb.1172602286128744&type=3&theater>

¹²⁰ Disponível em:
<https://www.facebook.com/movimentoolhodarua/photos/a.920341568074898.1073741832.735092829933107/920345774741144/?type=3&theater>

primeira fase do Projeto, todavia ressalta que de acordo com o edital o programa foi distribuído em dois momentos de um único processo, com os seguintes termos:

Na Escola Municipal Professora Olga Del' Favero desenvolveram o **Projeto Afro- brasiliade com as oficinas de percussão de Reciclável e Canto, cenografia e Teatro.** A oficina de percussão e canto foi trabalhada com material reciclável, as músicas cantadas foram na linha da capoeira, cirandas, cantigas de roda e congados. A oficina de cenografia foi trabalhado o livro de contos africanos “O dia que explodiu Mabata-Bata”, para criação dramatúrgica e Criação de desenhos, contando ainda com oficina de origamis (dobraduras) mas especialmente TSURUS e (Grows) oficina de barquinhos e passarinhos de papel que se transformaram em cortinas para o cenário do espetáculo final, oficinas de estampas africanas de papel e tinta. Nas oficinas de teatro foi trabalhada, contextualização Cultura Afro-brasileiros ressaltando a importância da lei 10639/03. Dia 30/10/2014 a escola apresentou o espetáculo final juntamente com a Caixa Escolar da secretaria Municipal de Uberlândia sem nenhuma pendência a primeira etapa do projeto Mais Cultura nas escolas (Anexo A)

No momento de conclusão desta pesquisa ainda não há o relatório da SME/UDI sobre a segunda fase do Programa, contudo, nossa experiência em dez anos de escola nos permite aferir que este Projeto possibilita que as ações conscientizem o alunado sobre as raízes afrodescendentes, todavia nos leva a crer que são feitos de maneiras suavizadas para não aprofundar em um tema tão polêmico. As comemorações que conheço, em especial no dia da Consciência Negra, não passam de apresentações para mostrar a culinária afrodescendente, a beleza afrodescendente, o samba, a Capoeira e alguns instrumentos musicais. Quando a escola ouça um pouco mais, traz representantes do Congado e mesmo assim é sempre de se esperar que alguns professores sairão do local da manifestação por se sentirem incomodados.

Encontramos um registro em forma de depoimento sobre o movimento, escrito por Carvalho (2016)

Sobre o III Olho da Rua, quero muito agradecer a todas as meninas do espetáculo, ao Waquilla Correa, às crianças da escola e a todo mundo que acreditou e se envolveu no projeto, a todos que nos apoiaram e incentivaram. Foi muito lindo ver todo este movimento artístico e cultural, ainda mais dentro de uma escola, ver crianças se interessando e indo assistir um espetáculo, uma apresentação musical[...]. Foi lindo ver as meninas com os cabelos crespos e cacheados arrasando com eles soltos. Foi lindo ver as crianças aprendendo sobre orixá, umbanda, candomblé, e respeitando mesmo que não fosse a fé deles, aprendendo sobre a cultura negra, aprendendo a não se dobrar frente ao racismo, aprendendo que elas podem chegar onde quer que elas queiram chegar. Aprendendo o respeito a diversidade, sendo tocados pela arte e fazendo arte. Ver tanta gente aprendendo coisas novas se deparando com um

universo que as vezes não conhecia e passa a conhecer e respeitar. É um trabalho tão bonito isso, desmistificar pras pessoas, não orixá entidade não é coisa do capeta não! É uma religião como qualquer outra e é parte da cultura brasileira, faz parte da herança africana que temos no Brasil, o tão aclamado samba nasceu nos terreiros, expressões que usamos comumente como: nosso santo bateu, santo de casa não faz milagre e etc fazem referência aos terreiros, o famoso acarajé da Bahia também é do terreiro. Reconhecer isso, conhecer saber o que é isso, é aprender parte da história e cultura do brasil que foi tão negada e demonizada! Só nos contam a parte branca da história, nos falam das religiões protestantes na europa do surgimento do iluminismo, da influência da igreja em diversas épocas, mas isso é a história da europa e a história do brasil? [...]. É pra romper com essa ignorância que o olho da rua vem, é pra abrir “o olho da rua” para a arte que vem sido produzida na periferia, pelas crianças, pelos artistas independentes, para aqueles que não se curvam a uma arte fajuta e comercial. É para aqueles que querem uma arte libertadora, que desconstrua o machismo, o racismo a intolerância religiosa a homofobia e todo tipo de ódio e intolerância. Foi por causa disso que desabei em lágrimas de emoção durante o Ibeji, durante a apresentação das crianças às apresentações de capoeira. Foi emocionante e muito lindo participar disso tudo, foram noites sem dormir ensaiando e correndo atrás da produção que valeram a pena e que eu faria tudo de novo. E só um recado p’ra quem tem preconceito, intolerância ou acha que isso de homofobia racismo e machismo são bobagens, vocês vão ter que nos engolir (CARVALHO, 2016)

Outro registro encontrado sobre o trabalho na escola, escrito por Gonçalves2016), informa:

III Festival “Olho da Rua”- Maria Mulambo

Permitir que o ambiente escolar seja cada vez mais heterodoxo, democrático, criativo e para além disso, desmontar os aparatos regulares e conservadores que marginalizam as expressões do povo no ambiente institucional. Possibilitar uma cartografia da relação de forças conservadoras e libertárias no ambiente escolar, perceber as resistências de um lado e de outro. Processo que evidencia o racismo, a intolerância religiosa, a inabilidade da escola para ser Povo, para ser pública. Mas que também evidencia a luta, a resistência e a subversão de valores conservadores e nefastos para expressão da comunidade. E por fim, valorizar o espaço público escolar como tal, entendendo este espaço como um lugar de desenvolvimento para toda comunidade e em todos os sentidos, construindo, devolvendo, aprofundando e ampliando a dignidade e a expressão coletiva e individual. (GONÇALVES, 2016)

Segue imagem do referido Festival:

Figura 16: III Festival “Olho da Rua”- Maria Mulambo.



Fonte: Reprodução do Facebook¹²¹

Há nos relatos aqui referendados frases que comungam com nossa experiência no que tange à temática Consciência Negra desenvolvida na maioria das escolas municipais de Uberlândia, como: “Foi muito lindo ver todo este movimento artístico e cultural, ainda mais dentro de uma escola, ver crianças se interessando e indo assistir um espetáculo” (CARVALHO, 2016). E também o relato de Gonçalves (2016) que discursa sobre a relação de forças e a resistência conservadora que está dentro das escolas, comprovando que há racismo e intolerâncias e que não permite a escola ser do povo, ou seja, para todos de fato, mas apenas de direito.

As declarações vieram também em forma de desabafo, de um “grito preso na garganta”, evidenciado quando Carvalho (2016), depois de discorrer em seu texto sobre o que realmente é o Candomblé e a Umbanda e os preconceitos que giram em torno deles, afirmado que os conservadores terão que engoli-los.

O relatório da SME/UDI também ratifica nossa experiência com a temática quando contrapõe as ações realizadas pela Iniciativa Cultural de número 5 com uma descrição romântica das atividades acontecidas na escola. O relatório da prefeitura descreve as ações de forma a negar a intensidade que foi trabalhada a cultura afro, apenas descreve os feitos que são socialmente aceitos, como por exemplo foi mencionado nesta frase “as músicas cantadas foram na linha da capoeira” (Anexo A)

Destarte, partilhamos das opiniões dos depoimentos a respeito do que é trabalhar as questões afrodescendentes, de sair do convencional e “colocar o dedo na ferida”. A

¹²¹ Disponível em:

<https://www.facebook.com/movimentoolhodarua/photos/a.920341568074898.1073741832.735092829933107/920341624741559/?type=3&theater>

Iniciativa Cultural de número 5 ousou, transcendeu o habitual da instituição escolar, ou melhor, transcendeu o *habitus*. Falou de Orixás, de Exú, de Festival Ibeji de Teatro Escolar de Maria Mulambo (pomba gira). Todas essas representações são orixás e entidades¹²² com forte valor simbólico para a cultura do candomblé e Umbanda e para toda sociedade brasileira.

A obra de Bourdieu (1983a) expressa com eloquência sobre os *campos*, ou seja, os espaços estruturados de posições. Ele diz que nestes campos haverá sempre uma luta que acontecerá de maneira peculiar a cada espaço. A disputa se dá, portanto, entre o novo que está chegando e tenta romper com os espaços estruturados, batalhando o seu direito de entrada, e com o dominante que exercerá o seu controle excluindo o antagonismo. O *habitus* é o conjunto de referências e crenças do sujeito. Em um campo será resguardado um específico tipo de *habitus* que já foi formado ou está sendo construído.

Ainda segundo Bourdieu (1983a), as estratégias de luta seguintes no *campo* serão orientadas por distintos capitais, que foram acumulados durante a trajetória. A luta no campo poderá levar a conservação ou a subversão da estrutura e da distribuição de capitais específicos. O controle do campo será o objeto de disputa e se obtido será resguardado por meio da violência legítima, ou autoridade específica. As forças conservadoras tenderam a estratégias de preservação e de monopolização do capital específico que rege o campo, as forças libertárias são geralmente os recém-chegados, na maioria das vezes jovens que buscam métodos de subversão.

No espaço escolar sabemos que há resistências que compactuam com o campo, que possuem interesses em comum e por isso são cúmplices no jogo, fazendo a opção da conservação das regras. Já o campo de produção de bens culturais tende a uma *subversão herética*. Entendemos que a Iniciativa cultural de número 5, por possuir o *habitus* organizado por capitais específicos, adquiridos ao longo de sua vida, possui a disposição para a transformação do campo. O agente, como diz Bourdieu (1989), tende ao movimento herético, ou seja, adota estratégias para contestar o poder dos grupos dominantes e assim reengendar o espaço social e as relações de força no campo. Não possui interesse em compactuar com as regras estabelecidas, por isso, joga um jogo

¹²² Segundo o Candomblé e religiões de matrizes afro, os orixás são divindades que expressam seus poderes por meio de toda criação, por meio da força natureza. Eles são seres celestiais. ORIXÁ: ORI= cabeça, XÁ= dono (dono da cabeça). Entidade é uma centelha divina buscando o progresso e a evolução espiritual através das várias reencarnações humanas.

Sobre o assunto ver: <http://paijoaquimpraiagrande.blogspot.com.br/2012/05/orixa-x-entidade-espiritual-diferenca.html>. Acesso em 08/08/2016

diferente, reivindicando os direitos que há muito tempo foi tomado, neste caso, dos negros de viverem as suas crenças em um espaço público. Vai, portanto, contra a banalização da cultura Afro e retorna às raízes afrodescendentes. Há então uma transgressão às regras e uma transformação no espaço engendrado.

5.6 Escola Municipal Dr. Joel Cupertino Rodrigues

A Escola Municipal Dr. Joel Cupertino Rodrigues está situada no Bairro Dom Almir, na zona leste de Uberlândia e na região denominada Grande Morumbi.

Segundo o PPP da escola os ideais a galgarem vão ao encontro de uma escola cidadã,¹²³ todavia reconhecem o longo caminho a ser percorrido para atingir o ideal

Com relação ao eixo *Convivência*, ressalta-se que a complexidade das relações sócios-culturais dificulta a realização dos princípios dispostos. As diferenças individuais de cada segmento da comunidade escolar, que perpassam os aspectos de afinidade, sentimentos, desejos de crescimentos, ideais, etc., geram conflitos e são vistos como obstáculos. Outro ponto relevante se refere à falta de comprometimento de parte da comunidade escolar com os princípios de cooperação e solidariedade que regem a boa convivência dos grupos. Percebe-se que a falta de cooperação desses profissionais é gerada (não termina a frase), assim, consideram que:

A gestão democrática é possível desde que haja um trabalho efetivo que envolva todos os segmentos de forma responsável. É preciso que os gestores abram espaço para uma administração, que cada servidor desempenhe sua função com ética e união e que a Secretaria Municipal de Educação dê os suportes necessários para que cada unidade escolar atinja seus objetivos. Com relação ao eixo temático currículo e suas possibilidades de realização nesta escola, levantamos alguns pontos que merecem atenção e mudança nas ações educativas. Um dos pontos é a superação de conceitos arraigados nas matrizes dos profissionais: é preciso conhecer os princípios norteadores dessa temática, para tomada de decisões, mediante planejamento coletivo. O cone também de uma necessidade de reflexão sobre a viabilidade de adequação do currículo a realidade da comunidade escolar, através de propostas que vão das práticas positivas às possibilidades de conclusões reais, visando a valorização do ser humano. Para que o currículo seja elaborado a partir de vivencias e necessidades dos educandos, faz-se necessário maior

¹²³ Conceito criado pelo pensador e educador Paulo Freire, que compreende uma escola que educa as crianças para se tornarem aptas a tomarem decisões. A escola cidadã inclui propostas de autonomia, integração da educação com a cultura e o trabalho, visão interdisciplinar e o envolvimento continuo dos professores, parceria escola e comunidade. Sobre o assunto ver: <http://www.educabrasil.com.br/escola-cidada/>

participação de toda comunidade escolar (ESCOLA MUNICIPAL DR. JOEL CUPERTINO RODRIGUES)

Há um atalho na página da escola para o Programa Federal Mais Educação, porém não há eventos registrados para ele e para o Programa Mais Cultura nas Escolas.

Sabemos apenas por meio da Plataforma do MinC que a iniciativa Cultural Parceira número 6 propôs o Projeto de Atividade Cultural na Escola Municipal Dr. Joel Cupertino Rodrigues com a cultura Afro-brasileira por meio da Capoeira.

O Jornal Correio de Uberlândia assim noticiou a aprovação no Programa Mais Cultura nas Escolas no que se refere à Escola Municipal Joel Cupertino Rodrigues:

Disputando com mais de 14 mil projetos habilitados para o programa, de mais de 5 mil municípios brasileiros, a Escola Municipal Joel Cupertino Rodrigues, do bairro Morumbi em Uberlândia, foi uma das contempladas nesta primeira etapa de classificação dos projetos “Mais Cultura nas Escolas”. A comissão Interministerial de Avaliação do Programa Mais Cultura nas Escolas, do Governo Federal, selecionou em uma primeira etapa 1.001 projetos inscritos para o programa. O Mais Cultura nas Escolas consiste em um plano de atividades culturais que serão desenvolvidas nas escolas públicas do ensino fundamental e médio com o objetivo de aumentar a circulação de cultura nas escolas que participam do Mais Educação. O projeto aprovado vai atender cerca de 150 estudantes em um período de 10 meses com aulas de capoeira. O proponente do projeto, Alan Sérgio Silva, é professor e já desenvolve na cidade diversos trabalhos sociais com crianças e adolescentes. Ele atuou como voluntário na escola entre os anos de 2005 e 2012, em 2013 fez parte do Programa Mais Educação. Ele conta que a atividade ajudou a melhorar o comportamento de diversas crianças. “Fiquei muito feliz com a notícia, agora é trabalhar com mais estudantes e ensinar além da arte da capoeira, noções de cidadania. Os pais, às vezes, me chamam para conversar com os filhos quando eles estão dando trabalho. Através do projeto na escola, hoje eu tenho respeito dos alunos e de toda comunidade. (JORNAL CORREIO, 2014)

Na página virtual da Iniciativa Parceira de número 6 também não há publicações sobre o Programa, apenas algumas imagens, como mostramos a seguir:

Figura 17- Aulas de capoeira na Escola Dr. Joel Cupertino Rodrigues. Fonte:



Fonte: Reprodução do Facebook¹²⁴

O relatório entregue pela SME/UDI sobre os trabalhos realizados pelo Mais Cultura nas Escolas na Escola Municipal Dr. Joel Cupertino Rodrigues, assim descreve as ações:

Na Escola Municipal Dr. Joel Rodrigues Cupertino, o projeto foi realizado pelo grupo NASCE capoeira, com objetivo de divulgar a cultura afro brasileira trazida com a capoeira. A dedicação e disciplina dos alunos, fez com que as aulas fossem cada dia, mais animadas e dinâmicas, fazendo com que o desenvolvimento dos atendidos superasse o esperado por todos os idealizadores. Foi organizado um grande encontro no parque do sabiá, onde foram entregues graduações para os alunos. Fizeram a prestação de contas a caixa escolar da Secretaria Municipal em 2014 (Anexo A)

Para elucidação do relatório, é importante informar que o Proponente, ALAN SÉRGIO SILVA, é um integrante do Grupo de Capoeira Nasce. Na página do grupo Nasce também não havia publicações sobre o trabalho com as crianças no Programa Federal. Em 2013 foi credenciado como Instrutor de Artes pela Prefeitura Municipal de Uberlândia.

Consideramos que a análise feita sobre a Iniciativa Cultural de número quatro, sobre a arte nos muros, cabe também à Iniciativa número 6, que propõe a Capoeira. É uma arte vinda das ruas, com uma proposta popular e com o reconhecimento das classes populares. Integra-se ao movimento de lutas da periferia e reconhecida pelo povo como

¹²⁴ Disponível em:
<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1631717280475791&set=pcb.1631717497142436&type=3&theater>

orientações comuns que oferecem possibilidades de organização para enfrentarem problemas iguais à maioria da comunidade da escola. Como Bourdieu (1983 a) explica, as tomadas de posições dentro do campo serão orientadas por um sistema de referências comum a todos.

Segundo Bourdieu (1983a), são os objetivos dos especialistas que, ao levar essa arte/cultura para as escolas, que irá definir o campo. No caso do Programa Mais Cultura nas Escolas devemos entender os estereótipos que estão relacionados aos bairros “contemplados” com o Programa. Exemplo de estereótipos é as escolas estarem incluídas no quesito “vulnerabilidade social”, ideias polêmicas e redutoras que rotulam a comunidade apenas com alusão à violência, à criminalidade e às drogas. Quando a Iniciativa Cultural Parceira é da comunidade do entorno local, poderá ter um outro olhar para estas pessoas.

O proponente cultural do projeto de Capoeira declarou em entrevista ao jornal Correio, como já descrito antes, a sua proximidade com pessoas da comunidade, pais e alunos, mostrando uma relação com estas pessoas. Percebemos, assim, uma aproximação em relação a estes sujeitos. A história do campo e seus estereótipos ligados a violência, é o que fundamenta os objetivos da Inicitiva Cultural a trazer a arte para a escola, porém sem se distanciar da problemática comum, mas formando uma unidade com a comunidade e o *habitus* local.

Todavia, como Bourdieu (1983a) explica, é o objetivo do especialista que trabalha com a arte no campo que vai definir seu papel. Sabemos que a Capoeira, símbolo de resistência das lutas afrodescendentes, hoje ocupa um espaço de valorização na cultura brasileira, contudo há alguns contratemplos que a reelaboração e apropriação cultural pelas classes dominantes podem trazer. Há, por isso, alguns símbolos da cultura popular que foram adotados pela sociedade brasileira por parecerem dignos de representarem a nação. Destarte, “as revoluções parciais que ocorrem continuamente nos campos não colocam em questão os próprios fundamentos do jogo, sua axiomática fundamental, o pedestal de crenças últimas sobre as quais repousam o jogo inteiro”. (BOURDIEU, 1983a, p.91)

Segundo Oliven (2010) o Estado não age apenas para coibir e censurar, mas também promove a cultura e institui uma imagem de um Brasil unido por essas práticas nacionais que constituem a memória de um povo. A cultura é difundida, assim, em prol de um projeto de hegemonia, que desvincula questões socioeconômicas das culturais, sendo colocada de forma que uma pareça totalmente desvinculada da outra. O privilégio

que se dá muitas vezes à cultura popular estabelecida como digna do projeto hegemônico, e a coloca em um lado oposto das lutas políticas por igualdades substanciais, o que pode desarticular ações de renomados símbolos culturais populares. Às vezes, consagrados movimentos, vistos desde sempre como os baluartes dos movimentos de resistência e mobilização das periferias, em suas ações práticas cedem ao projeto de hegemonização.

5.7 Escola Municipal Hilda Leão Carneiro

A Escola Municipal Hilda Leão Carneiro está situada no Bairro Morumbi, na zona leste de Uberlândia.

Segundo o PPP da escola o objetivo que buscam é contribuir para que o aluno se desenvolva integralmente de modo que se torne um sujeito que exerça a plena cidadania, qualifique-se para o trabalho e que busque ser uma pessoa participante nas decisões sociais. Em termos de lazer, o bairro é considerado totalmente desprovido de Poli esportivos, Praças, salões para eventos, ações e políticas afirmativas à comunidade, especialmente para os jovens. Os acontecimentos festivos e sociais do bairro são, portanto, quase todos realizados no pátio da escola. O bairro é descrito com os seguintes termos:

A infra-estrutura do bairro Morumbi era muito comprometida pela sua construção mal planejada o que acarretava transtornos aos moradores em relação à rede de esgotos, tráfego de automóveis e escoamento pluvial. As casas atualmente, estão sendo melhoradas com os poucos recursos que as famílias obtêm de seus trabalhos, sendo realizada pequenas etapas de construção. O bairro também foi agraciado pelo melhoramento da rede fluvial, esgoto e asfalto (ESCOLA MUNICIPAL HILDA LEÃO CARNEIRO, 2012, p.11)

Mais adiante

[...] Um dos grandes problemas enfrentados era alto grau de agressividade e violência que dificultava a convivência harmoniosa. A escola sofria os reflexos do ambiente hostil. As salas de aulas, mesas, cadeiras, vidros das janelas estavam sempre sendo alvo do vandalismo. [...] A partir da constatação da necessidade premente de mudança de comportamento, iniciou-se um processo de conscientização dos alunos que alcançou a comunidade inteira em consequência deste trabalho. Foram organizadas, pelos professores, pedagogos e direção, aulas que utilizavam vários espaços físicos da escola, demonstrando a importância deles para a prática educacional. Foram realizadas atividades em que os alunos e professores se revezavam na

organização e reorganização da escola. (ESCOLA MUNICIPAL HILDA LEÃO CARNEIRO, 2012,p.43)

Diante das condições descritas, está sob a responsabilidade da escola vários projetos, entre ele estão os que já dispôs e dispõe de parcerias como: Algar, PROERD da Polícia Militar, Fundação Cargil, FIAT, Coca-Cola, Unitri.

A Escola Municipal Hilda Carneiro tem um *Blog* referente ao seu Centro de Memória, no qual consta outras ações desenvolvidas nesta escola, que antecedem ao Programa:

A criação deste blog faz parte de um dos objetivos do projeto “Imagens e Histórias”: preservação do patrimônio histórico e cultural escolar”, de autoria do professor Luziano Macedo Pinto, premiado em 1º Lugar no Concurso “Escola e Memória”, idealizado por Caroline Campos Rizzotto. Para tal, contou com o patrocínio do Instituto Alair Martins- IAMAR e Tribanco, utilizando a Lei de incentivo à Cultura Municipal, o incentivo da Secretaria Municipal de Cultura de Uberlândia-MG, e apoio do SESC-MG. Assim, este blog visa ser um espaço de análise, reflexão e divulgação da história e memória da Escola Municipal Hilda Leão Carneiro, como a valorização das experiências e práticas didático- pedagógicas e culturais desenvolvidas por essa instituição de ensino. Atendendo a outro objetivo do referido projeto, foi criado dentro da biblioteca da escola um Centro de Memória Escolar, o qual conta com um grande acervo de registros fotográficos e diversos documentos que comprovam as atividades realizadas pelos membros desta instituição educacional. Há também trabalho sobre a história do bairro Morumbi, os quais ficarão disponíveis à leitura e pesquisa, após a sua organização mediante agendamento prévio (PINTO,2011)

No Blog, até o momento da pesquisa, não havia a publicação das fotos do Projeto de Patrimônio Histórico e Cultural contemplado pelo Programa Mais Cultura nas Escolas. A últimas postagens do blog são de 2011, visto que se referem ao concurso Escola e Memória do professor e coordenador da proposta sobre patrimônio histórico e cultural.

Sobre o material produzido para a orientação do professor, encontram-se:

Figura 18- Material produzido para a orientação aos professores

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Projeto: CONHECER PARA PRESERVAR, PRESERVAR PARA CONHECER: O PATRIMÔNIO HISTÓRICO CULTURAL DA ESCOLA DA CIDADE
Coord. prof. Luziano

Material de orientação aos(as) professores(as), de acordo com o *Manual de atividades práticas de educação patrimonial*, de Evelina Grunberg - IPHAN.

➤ O que é Educação Patrimonial

"Chamamos de Educação Patrimonial o processo permanente e sistemático de trabalho educativo, que tem como ponto de partida e centro o Patrimônio Cultural com todas as suas manifestações.

Mas o que é Patrimônio Cultural? São todas as manifestações e expressões que a sociedade e os homens criam e que, ao longo dos anos, vão se acumulando com as das gerações anteriores. Cada geração as recebe, usufrui delas e as modifica de acordo com sua própria história e necessidade. Cada geração dá a sua contribuição, preservando ou esquecendo essa herança.

Patrimônio Cultural não são somente aqueles bens que se herdaram dos nossos antepassados. São também os que se produzem no presente como expressão de cada geração, nosso "Patrimônio Vivo": artesanatos, utilização de plantas como alimentos e remédios, formas de trabalhar, plantar, cultivar e colher, pescar, construir moradias, meios de transporte, culinária, folguedos, expressões artísticas e religiosas, jogos etc.

É com todo esse Patrimônio, material, imaterial, consagrado e não consagrado que podemos trabalhar num processo constante de conhecimento e descoberta.

➤ Metodologia:

Observação: Nesta etapa, usamos exercícios de percepção sensorial (visão, tato, olfato, paladar e audição) por meio de perguntas, experimentações, provas, medições, jogos de adivinhação e descoberta (detetive), etc., de forma que se explore, ao máximo, o bem cultural ou tema observado.

Registro: Com desenhos, descrições verbais ou escritas gráficas, fotografias, maquetes, mapas, busca-se fixar o conhecimento percebido, aprofundando a observação e o pensamento lógico e intuitivo.

Exploração: Análise do bem cultural com discussões, questionamentos, avaliações, pesquisas em outros lugares (como bibliotecas, arquivos, cartórios, jornais, revistas, entrevistas com familiares e pessoas da comunidade), desenvolvendo as capacidades de análise e espírito crítico, interpretando as evidências e os significados.

Apropriação: Recriação do bem cultural, através de releitura, dramatização, interpretação em diferentes meios de expressão (pintura, escultura, teatro, dança, música, fotografia, poesia, textos, filmes, vídeos, etc), provocando, nos participantes, uma atuação criativa e valorizando assim o bem trabalhado.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

O nosso primeiro patrimônio

Esta atividade é uma das que podemos desenvolver, inicialmente, a partir do conceito de que a **VIDA** é nosso primeiro Patrimônio e com ela adquirimos tudo o que somos. Exercícios de descoberta, como por exemplo: o corpo, sua forma, sua cor, cabelos, olhos, proporção (alto/baixo, gordo/magro), timbre de voz e temperamento. Podemos trabalhar, a partir da observação em espelhos e/ou utilizando fotografias de familiares, a semelhança ou diferença com os pais, irmãos, tios, avós etc.

Os conceitos de feira/beleza, aceitação/rejeição, gostar/não gostar, podem ser trabalhados, gerando troca de opiniões e ideias conforme as faixas etárias dos participantes, bem como família, grupo de pertencimento etc.

Este exercício trará a compreensão de que o Patrimônio é um conceito que está muito mais perto da gente do que pensamos. Qual é nosso Patrimônio?

Atividades como desenhos, trabalhos com barro, ou materiais reciclados poderão fixar estes conhecimentos. Desenhar numa folha de papel o nosso corpo, a nossa cara etc, poderá, ao mesmo tempo, se tornar uma atividade lúdica e reflexiva. Como nos vemos? Como nos aceitamos? Como queremos que os outros nos vejam?

A partir destes exercícios podemos desenvolver outras atividades ampliando este conceito para a família, os vizinhos, os amigos, o bairro, a escola, o trabalho, etc."

Fonte: GRUNBERG, Evelina. *Manual de atividades práticas de educação patrimonial*. Brasília: IPHAN, 2007.

PROJETO: CONHECER PARA PRESERVAR, PRESERVAR PARA CONHECER: O PATRIMÔNIO HISTÓRICO CULTURAL DA ESCOLA E DA CIDADE.
Coord. prof. Luziano Macedo Pinto
Parceria: Grupo de Teatro Di-Ferente.

Fonte: Reprodução do site da Escola Municipal Hilda Leão Carneiro.¹²⁵

¹²⁵ Disponível em: <http://emhildaleao.ntecemepe.com/projetos/mais-cultura>

Figura 19- Banner para divulgação.



Fonte: Reprodução do site da Escola Municipal Hilda Leão Carneiro.¹²⁶

Um dos projetos atuais da escola é o do Programa Federal Mais Cultura nas Escolas e que se encontra descrito na página oficial da escola. O projeto é intitulado: *Conhecer para preservar, preservar para conhecer: o patrimônio histórico cultural da escola e da cidade:*

Objetivo Geral: Conhecer e promover a valorização do Patrimônio Histórico e Cultural Escolar e da Cidade de Uberlândia, a partir de atividades formativas e participativas de caráter didático pedagógico e de cunho cultural; por meio de pesquisas e visitas aos locais referenciais para a história e identidade locais; produção de materiais educativos; oficinas de interpretação e difusão do patrimônio cultural, dentre. De acordo com a metodologia de trabalho da educação patrimonial, proposta por Evelina Grunberg: observação, registro, exploração e apropriação (PINTO e GRUPO DE TEATRO DIFERENTE)

¹²⁶ Disponível em: <http://emhildaleao.ntecemepe.com/projetos/mais-cultura>

Sobre as atividades que desenvolvidas, estão assim descritas:

- Desenvolver ações de Educação Patrimonial, por meio de linguagens artísticas como: cênicas, audiovisuais, musicais, arte das palavras e visuais, que visem conhecer, valorizar e preservar o patrimônio escolar, de acordo com o projeto político pedagógico da escola;
- Fornecer utensilagen pedagógica para professores, alunos e demais interessados na memória e história da escola, bairro Morumbi e cidade, por meio de material didático;
- Sensibilizar os (as) alunos (as) para tornarem-se multiplicadores de valorização e conservação do patrimônio histórico cultural escolar e do território que ela está inserido;
- Promover oficinas educativas teatrais, que trabalhem a valorização de bens culturais materiais e imateriais referentes a memória e identidade cultural da comunidade escolar;
- Visitar espaços culturais locais, como praças, teatros e cinemas, a partir de um trabalho prévio com alunos (as), sobre a importância de conhecer e preservar tais espaços relacionados à identidade local, regional e nacional;
- Identificar e organizar documentos escolares, digitalizando os diversos registros imagéticos da escola, como forma de valorizar as experiências e práticas educativas realizadas ao longo de sua história, com a participação efetiva de alunos voluntários;
- Fazer a coleta de depoimentos de alunos atuais e egressos, professores, funcionários e outros membros da comunidade, na (re) construção de sua memória e história, divulgando-as pelo blog: www.centrodememoriahilda.blogspot.com.br (PINTO e DIFERENTE)

A metodologia das ações, por sua vez, são assim pontuadas:

- Por meio de campanha de sensibilização pela preservação do patrimônio escolar, junto aos alunos (as), professores (as) e demais funcionários (as) da escola e da comunidade, propiciando um maior diálogo entre os saberes comunitários e escolares;
- Apresentação de palestras, oficinas, intervenções teatrais educativas, que possibilitem a participação de toda a comunidade escolar, nos três turnos da escola, em horário apropriado;
- Visitas culturais educativas na escola, em seu entorno, no bairro e em pontos culturais da cidade, tais como: bibliotecas públicas, praças, parques, cinemas e teatros.
- Produção de materiais didáticos de apoio as ações educativas de Educação Patrimonial, que possibilitem desenvolver atividades planejadas, com o envolvimento dos professores no projeto, em uma perspectiva de avaliação processual;
- Dar apoio direto e constante a todos os envolvidos na execução desse projeto, pelo seu coordenador e pelos demais participantes do mesmo;
- Divulgação dos resultados obtidos para toda comunidade escolar, como forma de socialização do conhecimento e valorização dos

- envolvidos no projeto- professores, pedagogos, direção, alunos e outros;
- Envolvimento da comunidade local, de diversas formas: contando suas histórias, participando das atividades promovidas pelas escolas, ministrando oficinas sobre os seus saberes, entre outras (PINTO e DI-FERENTE)

A iniciativa Cultural Parceira número 7, referente a esse Projeto de Atividade Cultural na Escola Municipal Hilda Leão Carneiro é o Grupo Teatral DI-FERENTE. Entre as atividades de negócios da empresa, destacam-se **Atividades de associações de defesa de direitos sociais, Atividades de organizações associativas ligadas à cultura e à arte e Atividades associativas, assim descritas:**

Estas atividades associativas não específicas referem-se aos trabalhos de associações direcionadas a diferentes fins, seja para defesa de questões de interesse público ou causas de objetivos particulares. Os maiores beneficiários destes serviços são a população de forma geral ou os grupos e categorias particulares relacionados. Destacam-se os movimentos de defesa do meio ambiente e da causa ecológica, organizações de apoio à serviços educacionais (municipais), movimentos de proteção a minorias religiosas, étnicas e culturais, bem como outros grupos minoritários, tais como grupos feministas e defensores da causa LGBTs. Também estão enquadradas as associações de defesa do consumidor e fraternidades; sociedades protetoras dos animais; clubes e diretórios estudantis e acadêmicos; associações de bairros, comunitárias; organizações de caridade e rotary clubs. (Disponível em: <<http://cnpj.info/ASSOCIAÇÃO-DO-GRUPO-TEATRAL-DI-FERENTE-R-Joaquim-Silva-Carvalho-340-Uberlandia-MG-38408302/gasz/>>)

O relatório entregue pela SME/UDI sobre os trabalhos realizados pelo Mais Cultura nas Escolas na Escola Municipal Hilda Leão Carneiro, assim descreve as ações:

Na Escola Municipal Hilda Leão Carneiro a proposta foi desenvolver ações de Educação Patrimonial por meio de linguagens artísticas como cênicas, audiovisuais, musicais, arte das palavras, visando e preservando o patrimônio escolar de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola. Várias ações foram desenvolvidas e trabalhadas no interior e fora da escola. Adquiriram materiais de consumo, como lápis, borracha, tintas, não tecidos, papel A4, prancheta entre outros e materiais permanentes, como: 2 kits de microfone sem fio duplo auricular, destinado as furas atividades de teatro e apresentações diversas. A prestação de contas dos gastos, foi apresentada ao Caixa Escolar (Anexo A)

Para analisar esta proposta fazemos uma relação dele com o PPP da escola que informa sobre o trabalho que fizeram para a preservação do patrimônio físico da mesma. Essa informação consta também no relatório da SME, quando informam que a proposta

cultural da Iniciativa Cultural de número sete estava de acordo com o Projeto Político Pedagógico. A falta também de especificação na proposta do que é considerado patrimônio cultural, faz com que a pesquisa comprehenda que estão se referindo aos meios físicos.

A proposta se identifica com a proposta da Inicitiva Cultural de número três. Um projeto de reforma e não de transformação. No jogo com regras conservadoras concebidas pelo Estado com as Proposta para a Cultura, este proponente acata as regras do edital e parece não usar de nenhum tipo de subversão das normas para reengendar o espaço social.

Não é o momento político, entretanto, como elucida Santos (2015), de nos fecharmos aos verdadeiros anseios dos que sofrem as injustiças do sistema capitalista. Os jovens que estão em movimentos populares como o Hip Hop, o Grafite, o Rap, entre outros, não devem se conformar com a situação, mas devem buscar canais de uma rebeldia competente e, para isso, a escola deve emancipa-los criticamente. As regras de inclusão devem ser alteradas para que realmente caiba a periferia nas instituições governamentais, por isso afirma que a cultura só poderá contribuir neste momento se for para fomentar um projeto contra a hegemonia.

O grande desafio da Cultura, o que averiguamos para entender se houve outra maneira de elaborar o espaço, está ancorado nas orientações de Santos (2015), que é a iniciativa de trazer o pluralismo das periferias para dentro das escolas, e não como de habitual, levar o que está dentro da escola para fora.

De acordo com Nogueira e Nogueira (2014), Bourdieu se aproxima da concepção materialista de Marx quando interpreta que a produção simbólica de um indivíduo é submissa o mesmo determinada pelas suas condições de existência. Há o mérito em um Projeto de conservação de patrimônio físico em um ambiente que degrada seus espólios. Porém, consideramos que a cultura, e no caso, um Programa de fomento à cultura nas escolas, poderia ir além de razões técnicas e defender como questão central um projeto autônomo e crítico.

Podemos afirmar, novamente ancorados e Bourdieu (1983), que o *habitus* neste caso está disposto a funcionar como estrutura estruturante se ajustando a representações sociais. Sendo assim, o *habitus* dos indivíduos está ajustado em suas representações sociais presidindo as suas escolhas. Logo, as aprendizagens e o conjunto de disposições podem fazer com que o sujeito se oriente de acordo com a posição social ocupada no campo. “Um campo pode se contentar em acolher e em consagrar um certo tipo de *habitus*

já mais ou menos integralmente construído". (BOURDIEU, 1983a, p.90). As táticas de transformação ou conservação da sociedade serão, nessa perspectiva, adotadas de acordo com as condições subjetivas de cada agente.

5.8 Escola Municipal Sebastião Rangel

A Escola Municipal Sebastião Rangel está situada no Distrito Tapuirama, na zona leste de Uberlândia. O PPP, assim define sua proposta:

[...] só o conhecimento profundo da realidade organizacional se poderá construir um Projeto Educativo que sirva os fins para que foi idealizado. Torna-se necessário, entre outros aspectos, fomentar a cultura de participação e o envolvimento dos atores escolares aliados a um clima de escola aberto e propiciador dessa mesma participação, otimizar a comunicação organizacional, diagnosticar as áreas de intervenção prioritárias, identificar a missão da escola congruente com o contexto local em que se insere e com as áreas de intervenções referidas, tendo como base as linha orientadoras da LDB, nomeadamente no que diz respeito aos princípios e valores. Assim, a ideia do desejável está na realidade, presente na elaboração do PPP da Escola Municipal Sebastião Rangel e tem seus limites traçados nas “fronteiras do possível” e as considerações com seu histórico presente e passado. Conseguir vislumbrar estes cenários é, uma tarefa que poderá não ser de concretização fácil e rápida, mas, não o sendo, sentimos que pelo nossos alunos, devemos continuar tentando. Sentimos que a futura concretização deste PPP será mais um desafio que vale a pena aceitar em prol das nossas crianças e jovens. (ESCOLA MUNICIPAL SEBASTIÃO RANGEL, 2015, p.4 e 5)

No Histórico da Escola traz, por sua vez, faz referência à adesão aos Programas Mais Educação/Mais Cultura nas Escolas:

Em 2013 a Escola Municipal Sebastião Rangel passou a ser uma Escola de tempo integral, funcionando no contra turno o Programa Mais Educação para 100 crianças, para crianças que possuem bolsa família, crianças carentes e para crianças com dificuldade de aprendizagem. Em 2014 o Programa Mais Educação continuou com suas oficinas de Capoeira, Dança, Música e Conhecimentos Gerais. No mesmo ano, foi aberto o Programa Mais Cultura, tendo como professor/artista Tarcísio Manovéu com aulas de violão, viola caipira e catira para 40 alunos (ESCOLA MUNICIPAL SEBASTIÃO RANGEL, 2015, P.07 e 08)

Sobre as condições econômica e culturais da comunidade escolar, que dizem respeito ao fato da escola ser contemplada com o Programa, encontramos a seguinte descrição:

O Distrito possui alguns centros de lazer destinados à comunidade, entre eles destacam-se: o poli esportivo José Fernandes de Santana “Zecão”, salão comunitário Laudelino Pereira; e a praça Said Jorge. O lazer também ocorre por meio de festas de Santos Reis em fazendas da região no decorrer do ano, nas festas regionais promovidas pela igreja católica; rodeios, cavalcada entre outros. O Distrito possui um Clube de lazer com duas piscinas e uma pequena área de recreação. [...] Uma pequena parte da comunidade escolar mais carente é constituída por integrantes do MST, organizados em assentamentos próximos uns dos outros são eles: acampamento Chuvas do amanhecer na fazenda Estivinha, e assentamento Paciência na fazenda Monjolinho. (ESCOLA MUNICIPAL SEBASTIÃO RANGEL, 2015, p. 15)

E nesse contexto que a Iniciativa Cultural Parceira número 8 propôs como Atividade Cultural na Escola Municipal Sebastião Rangel o Projeto Viola Encantada:

Figura 20- Projeto Raízes do Sertão - Viola Encantada



Fonte: Reprodução do site da Escola Municipal Sebastião Rangel¹²⁷

¹²⁷ Disponível em: <http://emsebastiaorangel.ntecemepe.com/projetos/projeto-raizes-do-sertao>

Figura 21- Encerramento do projeto



Fonte: Reprodução do site da Escola Municipal Sebastião Rangel¹²⁸

O currículo da Iniciativa Cultural Parceira traz as seguintes informações sobre o sujeito proponente:

TARCÍSIO PINTO: é produtor cultural da Viola de Nós Produções Ltda. há 9 anos e músico profissional violinista na Ordem dos Músicos do Brasil. Foi organizador e produtor artístico de 3 edições do Festival Nacional de Viola de Cruzeiro dos Peixotos, é idealizador e produtor cultural do Encontro de Violeiros realizado em Uberlândia, desde 2004. Foi agraciado com o Prêmio Rozini de Excelência da Viola Caipira nas categorias Melhor Intérprete e Melhor Grupo de Viola e com o Prêmio Grande Otelo de Cultura. (CONSELHO ESTADUAL DE POLÍTICA CULTURAL)

Os objetivos do Projeto são assim descritos pelo proponente do Projeto em reportagem do Jornal Correio de Uberlândia:

Segundo Tarcísio Manuvéi [apelido do proponente], todas as ações do Projeto Raiz do Sertão são parte do esforço de criar novas perspectivas culturais para as comunidades do campo, como um contraponto à cultura de massas americanizadas da cidade, contribuindo para a redução do êxodo rural. “Percebemos que as crianças da zona rural de Uberlândia desconheciam totalmente a sua origem e tinham conhecimento apenas do que estava na mídia. Buscamos incentivar esses meninos a ter orgulho da roça”, diz. Por meio de oficinas com profissionais especializados, os alunos envolvidos no projeto passam a

¹²⁸ Disponível em: <http://escolasebastiaorangel.blogspot.com.br/2014/12/encerramento-mais-cultura.html>

conhecer a cultura caipira, desde as expressões artísticas, como a literatura dos causos, as danças típicas e a moda de viola, até os hábitos e costumes do sertão, como a produção de queijo, a ordenha das vacas e as tradições religiosas, a exemplo da Folia de Reis. “Hoje, pelo menos cinco mil crianças sabem que existe a diferença entre música caipira e sertanejo universitário, entre violão e viola, mas principalmente, sabem da importância de manter vivas as tradições dos antepassados”, afirma Manuvéi. (MONTEIRO, 2014)

Na mesma reportagem são descritas as ações do Projeto:

Uma expedição rumo às tradições culturais da roça. Essa é a missão promovida há oito anos pelo projeto Raiz do Sertão, desenvolvido pela produtora Viola de Nós com alunos de 13 escolas da zona rural de Uberlândia. Neste ano, o trabalho, que se desdobrou na criação da Orquestra Jovem Viola das Gerais e do Grupo Catira Raízes do Sertão, teve incentivo público por meio do projeto Viola Encantada, que apresenta hoje o resultado do trabalho desenvolvido. Durante o evento de encerramento, a produtora também lança a revista “Raiz do Sertão”, um compilado de textos e desenhos criados por cerca de 80 alunos de 11 escolas que participam do “Raiz do Sertão” entre 2013 e 2014. A publicação vais ser entregue oficialmente à direção das escolas durante a solenidade e distribuída em todas as instituições de ensino da cidade. A iniciativa já envolveu cerca de 5 mil crianças no reencontro com sua origem caipira durante a trajetória. [...] Além da Orquestra Jovem Viola das Gerais e do Grupo de Catira Raízes do Sertão, durante o evento, apresentam-se ainda o maestro da orquestra, Luiz Mazza; as violeiras Cláudia Morais e Flávia Rocha, que também deram oficinas aos alunos ao longo do ano; a Orquestra Sertão Violeiro de Tapuirama e o Grupo de Catira da Escola Municipal Sebastião Rangel, criados como parte das atividades do projeto “Raiz do Sertão” na escola do distrito de Tapuirama. (MONTEIRO, 2014)

Com ampla repercussão no município de Uberlândia, segue outra notícia sobre a atuação do projeto na cidade, que além de atender à demanda do Programa, conquistou outras parcerias e recursos:

No dia 14 de dezembro de 2014, a Viola de Nós Produções, com o patrocínio da Bramix, o incentivo do Programa Municipal de Incentivo à Cultura-PMIC e o apoio da Universidade Federal de Uberlândia, por meio da PROEX e Diculf, realizará o lançamento do Projeto Viola Encantada, no Teatro Municipal de Uberlândia, a partir das 19 horas. Nesta oportunidade teremos apresentações da Orquestra Jovem Viola das Gerais e do Grupo de Catira Raízes do Sertão, com as participações especiais de Tarcísio Manuvéi, Luiz Mazza, Cláudia Morais, Flávia Rocha, Orquestra Sertão Violeiro de Tapuirama e Grupo de Catira da E. M. Sebastião Rangel. Acontecerá, ainda, o lançamento da revista do projeto Raízes do Sertão. O Raízes do Sertão é um projeto diverso, integrador de alguns dos segmentos das artes, que busca, a difusão da cultura e músicas raízes, seus interpretes e instrumento símbolo, a viola caipira, para a comunidade escolar da zona rural de Uberlândia/MG

O PROJETO VIOLA ENCANTADA manteve, em 2014, as aulas (de viola, violão e catira) para a Orquestra Jovem Viola das Gerais (com 10 crianças e jovens de Uberlândia, distritos e zona rural), e para o Grupo de Catira Raízes do Sertão (formado com 08 jovens de Uberlândia). A realização de seu lançamento, tem por objetivo demonstrar, para a comunidade de Uberlândia, o trabalho realizado com crianças e jovens (EVENTO.BR.COM, 2014)

O relatório entregue pela SME/UDI sobre os trabalhos realizados pelo Mais Cultura nas Escolas na Escola Municipal Sebastião Rangel, assim o descreve:

Na Escola Municipal Sebastião Rangel, o Mais Cultura iniciou com o Projeto Viola Encantada, um projeto artístico e cultural onde foram ministradas aula de viola, violão e catira. 20 vagas foram destinadas aos jovens da escola para os ensaios coletivos para ensino/aprimoramento dos instrumentos e 12 vagas ao ensino básico da dança catira com vistas a formação da Orquestra Sertão Violeiro e Grupo Catira Tapuirama, ambos os nomes dados pelos próprios alunos. Durante o ano de 2014 foram entregues todas as Pastas referentes aos gastos do Projeto Mais Cultura havendo assim a prestação de conta relativas do Caixa Escolar Municipal Sebastião Rangel ao Núcleo do Caixa Escolar, não ocorrendo nenhuma pendência financeira. (Anexo A)

Observamos que sob o ponto de vista do relatório da SME/UDI, cabe apenas dar satisfação da execução das ações que justificam o uso dos recursos. Neste papel de órgão público, consideramos, como explica Bourdieu (2001), que os propósitos neoliberais que repousam sobre a cultura ameaçam seus próprios princípios de diversificação e tendem a homogeneizar os produtos que dizem “válidos para públicos de todos os meios e de todos os países”. (BOURDIEU, 2001, p.83) .Desta feita, o mercado do capital oferece o mesmo tipo de produto procurando obter o lucro máximo com custos mínimos. Com a colaboração da mídia, ainda emprega métodos de coerções comerciais para dominar a produção e distribuição de seus produtos. A grande maioria de produtores culturais reduzem seus produtos a uma mercadoria e se orientam apenas para o sucesso comercial de onde virá o lucro certo. Nesse sentido,

O que está em jogo é a perpetuação de uma produção cultural que não seja orientada para fins exclusivamente comerciais e que não se submeta aos vereditos daqueles que dominam a produção midiática de massa, sobretudo através do poder que detêm sobre os grandes meios de difusão. De fato, uma das dificuldades da luta que é preciso travar quanto a esses assuntos é que ela pode exibir aparências não democráticas, na medida em que as produções de massa da cultura industrial são de certa forma plebiscitadas pelo grande público, e em

particular pelos jovens de todos os países do mundo [...].
(BOURDIEU, 2001, p.85)

A Iniciativa Cultural de número oito, por sua vez, traz para a escola com o Projeto Raiz do Sertão a expressão de uma cultura contra hegemônica e condizente com a raíz popular da comunidade à qual atende. Como o proponente declara, ele busca os hábitos e costumes da Cultura Caipira para contrapor à cultura de massa que é exposta todos os dias pela mídia. Este movimento de distanciamento do proponente daquilo que é imposto pelas culturas dominantes, como considera Bourdieu (1989a), age como norma e destino para o sucesso de seu produto cultural. Ele busca, assim, agir na comunidade de acordo com o sistema de referências e acumulações históricas comuns entre eles, sustentando uma posição no campo de subversão aos valores impostos pela cultura dominante.

Bourdieu (1989a) esclarece, ainda, que não há outra razão de existência para um artista senão a sua propensão de ser reconhecido por sustentar uma posição no campo. A autonomia de um artista que sustenta posições de um campo não faz com que ele se submeta a coerções de demandas exteriores. Ele se contrapõe ao que é considerado natural no campo, ou seja, o *habitus* dominante e “as teses que ele afirma se tornam um objeto de lutas, que constituem um dos termos das grandes oposições em torno das quais se organiza a luta e servem para pensar esta luta”. (BOURDIEU, 1983^a, p.168)

Por isso entendemos que a Iniciativa Cultural de número 8 vai além da proposta neoliberal do Programa Mais Cultura nas Escolas ao reengendar o espaço da Cultura Caipira.

5.9 Escola Municipal Professor Domingos Pimentel Ulhôa

A Escola Municipal Professor Domingos Pimentel Ulhôa está situada Bairro Santa Monica, na zona leste de Uberlândia.

O Regimento Escolar apresenta a principal meta da escola:

Apresenta como meta principal a formação do aluno como cidadão crítico, participativo, capaz de compreender e atuar sobre a realidade em que vive. Portanto, todas as suas atividades e projetos educacionais visam a construção do conhecimento por parte do educando e onde os professores, com o papel decisivo de mediadores desse processo, contribuem e favorecem a efetivação dessa filosofia (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR DOMINGOS PIMENTEL ULHÔA, 2012, P.04)

Neste contexto, a Iniciativa Cultural Parceira de número 9 é o representante de uma instituição educacional, com o seguinte currículo:

RAFAEL CORREIA ROCHA: Pedagogo, Mestre em Educação e Especialista em Ludociatividade. Pesquisador da FAPEMIG/CAPES, no projeto “Cidade de Uberlândia: História regional e local, ensino-aprendizagem e jogos narrativos”, presidente da ONG Narrativa da Imaginação.

Segundo Rocha (2014),¹²⁹ a proposta das ações é a de melhorar a relação professor e aluno, visto considerar a falta de um canal de expressão entre esses sujeitos e foi o que o RPG fez. Com isso, considera que deram um passo da academia para dentro da escola. Para ele, o professor passou a ser um desenvolvedor de jogos educacionais. Em 2011 começaram os “Encontros de RPG Uberlândia” com eventos comunitários, como um coletivo cultural, no intuito de apresentar o RPG à comunidade, mas com o tempo tantos jogadores foram aglutinados e surgiu o Festival Cultural de Jogos (2013).

Na página empresarial do grupo denominada “Narrativa da imaginação” o proponente do projeto Mais Cultura na Escola, discorre sobre sua parceria com o setor privado, além de descrever quem são, descrevem também a missão do grupo, sua visão e seus valores. Conta também com um atalho para as empresas que querem ajudar por meio do Projeto da equipe “Financiadores da Educação” com o seguinte propósito:

O Programa de Investimento Financiadores da Educação é uma oportunidade de consolidar um grupo seletivo de cinco empresas com conscientes social que gostariam de investir em projetos de educação e cultura, gerando ganhos em propaganda, divulgação e marketing social, ou até mesmo em abatimento de imposto de renda, no caso de empresas que trabalham com lucro real. Junte-se a nós se você quer ver o seu negócio crescer contribuindo para a transformação social da cidade (ROCHA, 2016a)

O projeto proposto pela Iniciativa Cultural Parceira foi encontrado somente na página do proponente, não constava na página da escola. A iniciativa Cultural Parceira de número 9, propôs como Atividade Cultural na Escola Municipal Professor Domingos Pimentel de Ulhôa trabalhar seis Oficinas:

No primeiro momento ocorreram as oficinas de Teatro e Dança, para trabalhos de consciência corporal, depois origami para

¹²⁹ ROCHA, R.C. Narrativa da imaginação: proposta pedagógica, metodologia role playing e reflexões sobre educação. Uberlândia: Narrativa da Imaginação, 2014. Disponível em: <<http://www.historias.interativas.nom.br/backup/rafaelcorreia.pdf>>

desenvolvimento da coordenação motora fina, em Seguida levamos uma apresentação cênica por meio da companhia Azakô para alunos que nunca haviam presenciado um espetáculo profissional, também convidamos os pais e professores. (ROCHA, 2016b)

Com o objetivo de promover a sensibilidade por meio da arte, em 2016 realizaram oficinas de Livro (roteiro, construção de personagem e cenário, baseado na obra de Joseph Campbell), RPG (para os alunos jogaram com que escreveram) e Desenho (para os alunos desenharem o que escreveram), com o fim de promover o exercício da produção e o desenvolvimento da criatividade pelo exercício da arte e do jogar.

Figura 22 – Oficina para a criação do livro



Fonte: Acervo de fotos do site Narrativa da Imaginação.¹³⁰

¹³⁰ Disponível em: <http://narrativadaimaginacao.org/wp-content/uploads/2016/03/mais-cultura-2.jpg>

Figura 23- Oficina para a criação do livro



Fonte: Acervo de fotos do site Narrativa da Imaginação.¹³¹

No segundo semestre de 2016, já foi realizada uma publicação virtual e impressa de uma obra produzida e ilustrada pelos alunos, junto com o RPG simples, desenvolvido em conjunto com os alunos, o que permitiu a liberdade para jogar e ensinar dentro da escola.

¹³¹ Disponível em: http://narrativadaimaginacao.org/wp-content/uploads/2016/03/13237874_1137481312968926_2579341490576451214_n.jpg

Figura 24 – Capa do livro produzido pelo projeto Mais Cultura nas Escolas



Fonte: Acervo de fotos do site Narrativa da Imaginação.¹³²

No livro proposto pela ONG, assim constam as considerações sobre o Programa Mais Cultura nas Escolas:

O programa Mais Cultura nas escolas, em 2016 propôs um diálogo entre escola e comunidade. A ONG Narrativa da Imaginação, respondeu a proposta realizando um desafio de Cultura e Educação. A forma de educação mais comum abordada nas escolas é a interativa, neste formato, com auxílio da companhia de teatro Akazô e do origamista/ papermodelista Fernando “Raidek”, os alunos tiveram contato com uma arte própria (teatro, dança e origami) desenvolvendo da psicomotricidade fina dos pequenos detalhes do papel até a expressão mais elaborada do corpo. Essa estrutura ensina pela técnica, condiciona o corpo aos caminhos de uma arte conceitualizada. Por meio dela foi possível aprender sob manifestações culturais, com olhar e prática, um formato de arte que necessitou de um bom treino até a apresentação da peça teatral. Assim, alguns resultados foram surgindo. Não foi possível criar a própria dobradura, mas os alunos aprenderam a fazer vários origamis. Não criaram uma dança, mas aprenderam os movimentos que compõe danças e como incorporá-las ao teatro. Não desenvolveram um espetáculo completo e robusto, mas por meio de

¹³² Disponível em: <http://narrativadaimaginacao.org/wp-content/uploads/2016/03/LIVRO-FACES-DOS-DEUSES-MAIS-CULTURA-E-BOOK.pdf>

um exercício cênico, apresentaram uma peça ensaiada e depois assistiram artistas profissionais. Com isso, compreenderam mais a fundo a arte dramática, para além da recreação. Enfatizo que não consideramos a educação interativa negativa ou inferior. É importante que exista este contato, para que o aluno tenha referência sobre o que é a arte, possa compor seus próprios critérios com reflexão sobre a experiência. Por isso, iniciamos assim, interagindo com a arte (ROCHA, 2016c, p. 8-10)

A iniciativa cultural Parceira relatou, ainda, que no segundo trimestre de 2016 começaram a produção do livro. Após este processo criaram personagem para vivenciar o RPG e no final participaram da edição e elaboração do projeto gráfico. Informam também que no começo eram dez alunos, três desistiram e terminaram o projeto com sete.

O relatório entregue pela SME/UDI, por sua vez, assim descreve os trabalhos realizados pelo Mais Cultura nas Escolas na Escola Municipal Professor Domingos Pimentel de Ulhôa:

Na Escola Municipal Professor Domingos Pimentel de Ulhôa a proposta do projeto foi seis oficinas, porém somente três foram colocadas em prática, as oficinas de Teatro: de 22/08/2014 à 12/09/2014, Dança: de 19/09/2014 à 10/10/2014 e Origami: de 24/10/2014 à 21/11/2014. Quanto ao cronograma das oficinas, tanto o início quanto o encerramento das atividades ficaram dentro da data prevista. Com o recurso repassado foi adquirido uma máquina fotográfica-filmadora (capital) e o restante em material de custeio dentro de cada oficina. Quanto à prestação de contas não há pendencia, pois, o valor depositado foi todo utilizado. A pasta com a prestação de contas foi repassada oficialmente na data prevista, ao Setor de Caixa Escolar da Secretaria Municipal de Educação. O projeto não foi concluído na sua totalidade, faltando ainda três oficinas para finalizar (Anexo A)

A Iniciativa Cultural de número nove, como eles mesmo afirmaram na introdução do livro *Faces dos Deuses: traços de luz e sombras*, observamos que responderam ao desafio da proposta do Programa Mais Cultura nas Escolas 2016. Da maneira que é exposto pelo próprio proponente, ele acata as regras do jogo e cumpre o papel estabelecido pela proposta. Não propõe nada a mais que perturbe as relações de força dentro do campo.

Outra consideração feita na introdução do livro chamou nossa atenção, quando ele diz que “os alunos tiveram contato com uma arte própria”. (ROCHA, 2016c, p.08) e “Essa estrutura ensinada pela técnica, condiciona o corpo aos caminhos de uma arte conceitualizada”. (ROCHA, 2016c, p.9). Isso nos faz refletir na perspectiva de Bourdieu (2013) sobre as relações de *distinção* que há na “capacidade do olhar puro” para

determinada expressão artística ou cultural. A procura da distinção entre o que é digno de ser reconhecido e o que não é faz parte dos propósitos do produtor, ou seja, a exigência de normas e convenções sociais que querem demarcar fronteiras. O conceito de obra pura faz parte de um olhar que padroniza o produto de acordo com um sistema de princípios e legitimidade que compreende um campo artístico aparentemente autônomo. Há nestes modos de percepção “uma intenção artística afirmado o primado absoluto da forma sobre a função”. (BOURDIEU, 2013, p.33)

A arte que não é popular se aplica a uma minoria de público, no caso das escolas, a uma minoria de alunos que possui “dons especiais”. Como foi constatado na pesquisa, apenas sete alunos participaram do Projeto. Se “o olhar puro implica uma ruptura com a atitude habitual em relação ao mundo que é, por isso mesmo, uma ruptura social” (BOURDIEU, 2013, p.34), então não cabe a todos a participação na proposta. É o que as informações constantes nos documentos disponíveis nos possibilitam entender, uma vez que o baixo número de participantes não é explicado por parte do proponente.

Bourdieu (2013) alerta, ainda, para a distinção inexorável que quer diferenciar classes de acordo com condições impostas de obtenção de “produtos legítimos”. A aptidão para legitimar um posicionamento exclusivamente estético é própria daqueles que aprenderam os signos do admirável. O sujeito, neste caso, quando utiliza esses signos como condições para validar uma arte, sob os limites do seu próprio julgamento, que considera como absoluto e que está relacionado com seu *ethos*, ou seja, com a disposição que estrutura sua percepção de existência, “corre o risco de deixar escapar a significação atribuída pelas diferentes classes sociais a esta disposição”. (BOURDIEU, 2013, p.42)

Sob essa perspectiva, aqueles sujeitos que veem sua competência deslegitimada também empregam o sistema de *ethos*, ou seja, não identificam uma percepção comum de existência, uma cultura partilhada, que está mais relacionado com uma problemática comum, e opõem-se aos princípios ostentados. Desta forma, não há como reengendar espaços, porque os sujeitos sociais do campo, inconscientemente, não desejam aquela proposta e por isso a refutam.

Outra questão que não deve ser ignorada a respeito da Iniciativa Cultural de número nove é o alinhamento do Proponente com as Iniciativas Privadas. Completamente engajado nas propostas que as empresas trazem para as escolas, busca na página de sua empresa “Narrativas da Imaginação” destacar a *missão*, a *visão* e os *valores do grupo*. Propõe a quem se juntar a eles, com o apadrinhamento da ONG, oportunidades para que as empresas se fortaleçam como grupos que possuem consciência social; basta que para

isso invistam em projetos de cultura e educação. Os ganhos para a empresa que financiar tais projetos virá em forma de *marketing social* e redução no imposto de renda.

Destarte, voltamos às considerações de Martins (2009) sobre as definições do “Compromisso Todos pela Educação”. O autor explana que o grupo de líderes empresariais e seus representantes da classe intelectual concluíram que teriam a missão de mudar a situação da baixa qualidade da educação brasileira, já que a política do governo não estava sendo competente para isto. O problema gerado pela baixa qualidade na educação poderia trazer problemas com a capacidade competitiva do País, ocasionando adversidades aos interesses do capital. Neste contexto foi apresentado o TPE, para defender interesses de classe. Assim, dispuseram do Estado para intervirem nas escolhas das políticas educacionais.

5.10 Escola Municipal Freitas de Azevedo

A Escola Municipal Freitas de Azevedo está situada Bairro Morada Nova, na zona Oeste de Uberlândia.

Não encontramos o Projeto Político Pedagógico da escola publicado, mas sabemos por meio do Portal do MinC que a Iniciativa Cultural parceira de número 10 é a Associação Circo da Vida, uma Associação Privada cuja proposta é a de desenvolver oficinas de atividades circenses.

Como já foi dito anteriormente, ao buscar pelos projetos inscritos no Mais Cultura nas Escolas, a Prefeitura Municipal e as Unidades Executoras (escolas) me informaram que não o possuíam e que era para eu tentar buscar com os próprios proponentes. Assim o fiz, entrei em contato com alguns, dentre eles muitos não atenderam o meu pedido para que enviassem os seus projetos. O proponente responsável pelo projeto da Escola Municipal Freitas de Azevedo, da comunidade Morada Nova, foi o único que se dispôs a atender prontamente ao meu pedido. O projeto o qual se inscreveu no programa é a base de suas atividades e foi enviado rapidamente, demonstrando organização e diretrizes no que se propôs a fazer.

O projeto se intitula como uma proposta sócio educativa do Instituto Circo da Vida. Na apresentação da proposta é considerada a possibilidade de, através da Arte Circense, estar presente na sociedade com um papel maior e mais presente como o de agente transformador e formador de consciência sociocultural:

Assumimos um papel maior e mais presente na sociedade, onde utilizamos a arte circense como agente transformador, formador de consciência sociocultural. Nossa luta é ser uma eficiente ferramenta para retirar crianças, adolescentes e jovens do espaço da rua, dando-lhes a oportunidade de desenvolver as habilidades artísticas e inseri-los no mercado de trabalho (CIRCO DA VIDA, anexo G)

O documento segue fazendo suas considerações sobre a arte com atitude social e, no entender do grupo, a arte é considerada uma atitude social que deve contribuir com a sociedade. É esta relação da arte com o social que legitima o objetivo do grupo:

O Projeto Circo da Vida: pretende contribuir com a sociedade através do ensino regular e sistêmico da arte, criar um espaço cultural legítimo, aberto a reflexão e a experimentação. Estimular o desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens, através de atividades artísticas, lúdicas e sócio- pedagógicas, resgatando a identidade cultural e os valores da cidadania; desenvolveremos através da arte Circense, os potenciais, a criatividade, a concentração, a sociabilização, a desinibição e o gosto pelas artes. Contribuindo assim de forma significativa na melhoria de qualidade vida do bairro e cidade onde localizamos. Os objetivos específicos são estimular o conhecimento cognitivo de crianças e adolescentes para uma melhoria da integração social, articular a melhoria na qualidade do desenvolvimento das atividades pedagógicas e das condições socioeconômicas das famílias; estimular a erradicação do trabalho infantil na maioria das crianças e adolescentes atendidos, além de desenvolver as habilidades psicomotoras dos alunos; promover a autoestima das crianças e adolescentes envolvidos nas atividades; possibilitar uma geração de renda para as famílias envolvidas, priorizando as famílias de baixa renda. (CIRCO DA VIDA, 2013, anexo G)

O grupo conta que iniciou seus trabalhos em 2007 nas dependências de uma igreja pesquisando e criando números circenses. Assim cresceu até se formar a primeira Escola de Circo do Triângulo Mineiro, o Circo da Vida. Desde de 2007 então, o projeto se desenvolve com crianças e adolescentes do bairro Roosevelt e bairros adjacentes. Tem como ocupação principal a Arte Circense e busca oferecer acompanhamento familiar às crianças e adolescentes que participam de oficinas direcionadas para a Educação Social, com temas sobre meio ambiente, meios de comunicação, sexualidade, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O Projeto justifica sua existência por ver no Circo possibilidades de aprendizagem lúdica de forma dinâmica e participativa, pois possibilita a interação de diversas linguagens artísticas. Para eles, as artes circenses possibilitam o contato social, o desenvolvimento de um processo educativo, a expressão de sentimentos e aumento da

autoestima, a valorização do sujeito e o desenvolvimento de sentimentos solidários e fraternos.

No documento mostram que o que pretendem, com isso, é diminuir o ônus social vivido pelas crianças e adolescentes, através de sua inclusão nas atividades artísticas e culturais. Também procuram um melhor domínio do corpo para que ele não seja instrumento de violência entre jovens e adolescentes, pois sem uma integração social este público pode partir para as drogas, tendo em vista um estímulo de vida e até uma fuga da realidade.

Argumentam que a ociosidade e a falta de espaços para o lazer também é uma preocupação do Projeto. Para eles o tempo ocioso faz com que crianças e adolescentes fiquem nas ruas, envolvidas na marginalidade, em condições socioeconômicas precárias, baixo autoestima, laços familiares rompidos, aspectos que citam como agravantes para que as crianças se envolvam em problemas de rua. Citam, ainda, uma pesquisa feita nos meses que antecederam as férias:

Em pesquisas realizadas no mês que antecederam as férias de verão nos bairros Roosevelt, Jardim Brasília, Pacaembu, e adjacentes ao local, onde se localiza o projeto, na cidade de Uberlândia-Minas Gerais. Com moradores, alunos, professores, e diretores de escola pública, verificamos que as situações escolares das crianças, adolescentes e jovens se degradam e a absorções dos conteúdos programáticos são piores a cada dia, falta de disciplina em casa, na escola, nas ruas, o que reflete na marginalidade (CIRCO DA VIDA, 2013, anexo G.)

O documento mostra qual a metodologia trabalhada nas escolas: as aulas aconteceram no contra turno escolar, agindo como complemento da educação formal e como forte aliado na redução dos riscos. Foram organizadas em sistema de rodízios das mais variadas técnicas e habilidades circenses, integradas a outras linguagens artísticas. No início das atividades eram realizadas rodas de discussão para que fosse possível aos educandos manifestarem as suas opiniões. Terminada a aula, novamente era feita a roda de conversa. Definem, com isso, o fazer artístico e educativo como uma proposta de educação orientada às necessidades e interesses dos participantes.

Utilizam, para tanto, as artes circenses agregadas as outras linguagens artísticas e culturais como facilitadoras de múltiplos aprendizados para que os sujeitos envolvidos possam recorrer a cultura e a memória, para a reconstrução de identidades e o próprio reconhecimento, repensando sua origem, pertencimento e inserção social. O fazer

educativo e artístico apresentado no documento também consta de aulas técnicas de malabares, acrobacias e outros, as oficinas complementares de história da arte, história do circo, etc. e mostra exibições públicas que propiciam aos participantes se expressarem criativamente de modo a mostrar os resultados alcançados, e também de dividirem este momento com as famílias, amigos e comunidade. A mostra possibilita o sujeito perceber a evolução dos seus conhecimentos, o valor de sua dedicação e se ver como protagonista de ações positivas e bens culturais. Dizem se orientarem pelos quatro pilares da educação da Unesco: aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser.

As atividades foram desenvolvidas por uma equipe multidisciplinar, formada por artistas circenses e profissionais da área da Pedagogia, da Educação Física, da Fisioterapia e da Psicologia. Atenderam, assim, a crianças, adolescentes e jovens com idade entre 07 a 24 anos. Apresentam em página da rede social (Facebook) algumas imagens das ações:

Figura 25- Apresentação do espetáculo de circo proposto pela iniciativa cultural



Fonte: Reprodução do Facebook.¹³³

¹³³ Disponível em:

<https://www.facebook.com/institutocircodavida/photos/pcb.1715797692007910/1715796885341324/?type=3&theater>

Figura 26- Aulas de circo propostas pela iniciativa cultural no projeto Mais Cultura na Escola



Fonte: Reprodução do Facebook.¹³⁴

As considerações feitas pelo relatório do Programa Mais Cultura de 2014 da coordenação do Mais Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia assim descrevem as ações:

Na Escola Municipal Freitas de Azevedo, o proponente e parceira foi a associação Circo da Vida, com a proposta de desenvolver oficinas de atividades circenses, como, malabares, tecido, palhaços, acrobacia aérea, acrobacias de solo, perna de pau, portage, uma visita técnica ao circo e para encerramento um grande espetáculo a ser executado por 11 meses, mas não foi concluído. As oficinas tiveram início no mês de agosto, funcionando uma vez por semana, e foram encerradas em novembro de 2014, não havendo encerramento oficial do projeto com o evento programado e nem a visita ao circo. Fizeram a prestação de contas junto ao caixa escolar da Secretaria Municipal, deixando em conta o valor de R\$ 604,80. (Anexo A)

Magnani (2003) em sua pesquisa sobre as artes circenses na cultura popular comprehende que a melhor alternativa para entender os inúmeros signos desta manifestação milenar não deveria ser a preocupação da análise semântica ou conceitual de como entender o significado desconhecido e as perspectivas conservadoras ou

¹³⁴ Disponível em:
<https://www.facebook.com/institutocircodavida/photos/pcb.1712022052385474/1712021955718817/?type=3&theater>

progressistas. Poderia, se procedesse como de costume, favorecer “um dos pólos, o do emissor, em detrimento das condições de recepção e também porque se limitam ao produto final, sem levar em conta seu processo de produção”. (MAGNANI, 2003, p.141).

Magnani (2003) nos fez compreender, desse modo, que analisar as montagens de espetáculos baseadas em raízes populares como as acrobacias, as comédias e os dramas seria tão importantes quanto entender os seus laços com a rede de lazer, assim como as variadas formas de entretenimento e as relações que mantém com o seu público alvo. “Fazia-se necessário, portanto, considerar os dois pólos do circuito, o da produção e o da recepção ao consumo”. (MAGNANI, 2003, p.141)

Ainda ancorados em Magnani (2003), concebemos que o Circo, além de ser uma cultura popular, é também uma empresa, há divisão de trabalhos e oferecem um produto que é o espetáculo. A Iniciativa Cultural de número 10 é de fato uma empresa, criada em 2007, que tenta se consolidar no mercado e oferece como produto aulas de atividades circenses e um espetáculo no final das aprendizagens.

Estão alinhados com as propostas governamentais do Programa Mais Cultura nas Escolas, quando consideram a arte educação uma ferramenta de inserção ao mercado de trabalho, como “a proteção que faltava” para crianças e adolescentes saírem da marginalidade, da propensão ao consumo e ao tráfico de drogas, enfim da violência em geral. Porém, nos orientando pelas concepções de Bourdieu (1983a), compreendemos também que a proposta da Iniciativa Cultural é uma arte com concepção popular, ou seja, um produto com acumulação histórica relacionada com um sistema de referências comuns com o povo. Há também o fato de ser:

[...] um *show-business* de pobre: seus recursos técnicos e expressivos são limitados e os consumidores, na grande maioria, são pessoas de baixo poder aquisitivo; por outra parte é uma empresa “colada” ao público, pois seus produtores- proprietários, artistas, funcionários- nas condições gerais de vida, não se distinguem dos espectadores, cujos gostos e preferências determinam o caráter do espetáculo (MAGNANI, 2003, p.141)

Assim como Boudieu (1983a) clarifica a proposta de arte circense de número dez, podemos considerar que ela se desprende do *habitus* conservador das instituições públicas e encontra na comunidade um espaço de tomadas de posição. O que determinada a unidade entre o Projeto e a bairro é, justamente, a arte circense, uma cultura comum e reconhecida das classes populares, além de estar propensa a se mostrar como uma contracultura.

O circo, segundo Bourdieu (2013), faz parte das artes que não expressam um tipo de censura e distanciamento das expressões populares, não se recusa a comunicar com o povo, pois não se mantém em uma postura formal, inerente àqueles que, para manter um distanciamento do público popular, sentem a necessidade de não se fazerem compreender por meio de representações “puras”. Destarte,

Inversamente, o espetáculo popular é aquele que proporciona, inseparavelmente, a participação individual do espectador no espetáculo, assim como a participação coletiva na festa promovida pelo espetáculo: com efeito, se o circo ou o melodrama de bulevar(reatualizados por alguns espetáculos esportivos, por exemplo o catch e, em menor grau o boxe e todas as formas de jogos coletivos à semelhança daqueles que são transmitidos pela televisão) são mais “populares” que outros espetáculos, tais como a dança e o teatro, deve-se ao fato de que, por serem menos formalizados(como fica demonstrado, por exemplo através da comparação entre a acrobacia e a dança) e menos eufemísticos, eles oferecem satisfações mais diretas e imediatas. E, também, ao fato de que, pelas manifestações coletivas que suscitam e pelo desdobramento dos faustos espetaculares que oferecem- pensamos, também, no *music hall*, opereta o filme de grande espetáculo, além da magia dos cenários, brilho dos trajes, música envolvente, vivacidade da ação e ardor dos atores-, eles dão satisfação, à semelhança de todas as formas de comicidade e, em particular, daquelas que tiram seus efeitos da paródia ou da sátira dos “grandes artistas”(imitadores, cantores, etc.) ao gosto e ao sentido da festa, da conversação e brincadeira espontâneas, cujo desfecho é uma liberação por colocar o mundo social de ponta cabeça, derrubando as convenções e as conveniências (BOURDIEU, 2013, p.37)

Consideramos, portanto, que essa última proposta tem a cultura popular a seu favor e a capacidade de desencadear ações para tomadas de posições ligadas às posições marcadas no campo. Como Bourdeiu (1983 a) explica, a proposta carrega em seu cerne a capacidade de se fazer reconhecer como alguém que defende uma posição no campo e por isso mesmo sustenta problemáticas comuns ao campo e, assim, afirma-se como uma ferramenta de lutas para a cultura e para o povo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Rosaldo (2000), ancorado em Pierre Bourdieu, diz que os seres humanos percebem suas práticas de forma diferente dos analistas das ciências sociais objetivas, porque estão em posições distintas. Os analistas das ciências sociais percebem os fenômenos do alto, após os acontecimentos, com uma sabedoria de retrospectiva, veem o passado de uma só vez, em sua totalidade temporal. Já os seres humanos protagonistas das experiências não podem perceber os que está ocorrendo no tempo presente destes acontecimentos. Eles os estão vivenciando o acontecimento e, nessa condição, não o olham de fora, o que chamamos de “afastamento do objeto” na pesquisa. O futuro para esses é incerto e o tempo para o entendimento é essencial.

Os estudos desenvolvidos nesta pesquisa se deram no intuito de contribuir com a pesquisa qualitativa no que diz respeito às políticas educacionais voltadas para a área da cultura. O fato de não termos acesso a todo o material produzido por intermédio das ações desenvolvidas e tão pouco todos os Projetos elaborados para esse fim, nos possibilitou analisar mais objetivamente o que e como as iniciativas apresentam suas propostas para a sociedade e para o governo federal que as avalia. Isto porque recursos foram investidos em parcerias com o terceiro setor, mas dificilmente é possível ao próprio Estado avaliar se os objetivos foram atingidos. O cotejamento dos documentos disponíveis nos possibilitou, todavia, questionar os próprios objetivos do Estado.

Para isso nos embasamos no método do sociólogo Pierre Bourdieu, que sustenta uma análise social objetiva – categorizada em conceitos como o de *campo*, *habitus* e *capital* –, mas não fecha os olhos para as formas que as práticas sociais ocorridas em cada período. Na perspectiva da pesquisa, o que aconteceu e o que provavelmente não irá acontecer mais, mistura-se ao que pode vir a acontecer, uma vez que são descritas e analisadas situações que envolvem os seres humanos de maneira sintética e com regras normativas (método).

Bourdieu, ao analisar os pormenores da vida cotidiana nos ensina que é o tempo que constitui as práticas do dia a dia, e que não deve ser visto apenas como complemento de importância numérica. Considerar, portanto, os períodos de tempo é parte da estratégia de investigação, uma vez que esse, ao mudar, os acontecimentos se transformam com ele. Por isso, no método sociológico, os períodos observados não devem estar muito distantes ou muito perto do fenômeno, sob o risco de o intervalo de tempo trazer conclusões incoerentes com o que ocorreu no período. Isto porque a ocorrência de determinadas

práticas culturais está carregada de significados e consequências, e narrativas atemporais apagam destas práticas a política e a sua importância cultural.

Visto desta forma, a pesquisa buscou conhecer as práticas empreendidas nas escolas a partir do Programa proposto pelo Governo Federal denominado Mais Cultura nas Escolas. Identificamos como objetivo central responder à questão: Quais são os limites e as possibilidades de realização do Programa Mais Educação e, mais especificamente, do Programa Mais Cultura na Escola, promovidos pelo governo federal e implantados na rede pública municipal de ensino de Uberlândia, no período de 2014 a 2016? As ações desenvolvidas carregam em seu bojo possibilidades de transformação rumo a uma política emancipatória, ou se limitam a conservar as propostas neoliberais de seu tempo?

Afim de responder esta pergunta e com o cuidado de não nos afastarmos das práticas sociais definidas no período analisado, como proposto por Bourdieu, no primeiro capítulo apresentamos o contexto atual do cenário político brasileiro. Consideramos necessário entender este momento da política brasileira, pois a apresentação pelo governo federal de um programa de fomento à cultura para as escolas, coincide com uma época vivida pela sociedade brasileira de extremas investidas por uma base conservadora, que desejava combater toda e qualquer manifestação e conquista popular, negar progressos sociais e retroceder em avanços sociais obtidos até hoje, apesar das proposições governamentais de base democrática.

Afim de responder esta pergunta e com o cuidado de não nos afastarmos das práticas sociais definidas no período analisado, como proposto por Bourdieu, no primeiro capítulo apresentamos o contexto atual do cenário político brasileiro. Consideramos necessário entender este momento da política brasileira, pois a apresentação pelo governo federal de um programa de fomento à cultura para as escolas, coincide com uma época vivida pela sociedade brasileira de extremas investidas por uma base conservadora, que desejava combater toda e qualquer manifestação e conquista popular, negar progressos sociais e retroceder em avanços sociais obtidos até hoje, apesar das proposições governamentais de base democrática.

No segundo capítulo, na tentativa de estabelecer uma correlação com o capítulo anterior e com a proposta do trabalho, nos propusemos a entender os projetos institucionalizados de políticas nacionais para cultura concebidos até os tempos atuais.

No terceiro capítulo apresentamos o desenvolvimento renovado pela antropologia do conceito de cultura, o qual foi assumido nos textos de políticas públicas. O novo olhar

antropológico para a cultura é o que Bourdieu considerou em seus estudos e possui como um dos maiores representantes Cliford Geertz. Rosaldo (2000) afirma que Pierre Bourdieu, juntamente com outros nomes de sua época, influenciou a corrente antropológica contemporânea e por ela foi influenciado. Ao dialogar criticamente com a etnografia e os estudos culturais, Bourdieu determina de uma maneira significativa as diretrizes das normas clássicas e reconstrói a análise social da atualidade. A sua obra possibilita, portanto, a investigação de relações de desigualdade, as formas de dominação, as mobilizações políticas, os movimentos de resistência, as críticas à ideologia dominante e as práticas da vida cotidiana.

No quarto capítulo demonstramos como ocorreu a adesão do município de Uberlândia no Programa Mais Educação/ Mais Cultura nas Escolas, assim como sua normatização por meio da Resolução de Nº 4, de 31 de Março de 2014.

E finalmente no quinto capítulo compilamos, analisamos e interpretamos qualitativamente e fundamentados na teoria interpretativa de Bourdieu a informações coletadas nos documentos.

Neste sentido, observamos interesses distintos na execução do Programa Mais Cultura nas Escolas. Inclinações que variaram de acordo com o *habitus* da Iniciativa Cultural Parceira e com os interesses voltados para um mercado cultural que, na maioria das vezes, não coincidia com a Proposta Política Pedagógica das escolas. Embora em vários desses textos aparecesse a intenção de uma possível emancipação crítica, nem sempre coadunavam com as manifestações culturais da comunidade onde a escola estava situada.

Destarte, o cerne dos limites da proposta do governo para a cultura, está justamente na permissão de ações culturais variadas no interior da escola, demonstrando não possuírem uma orientação comum, ou seja, uma unidade com problemática partilhada. Sendo assim, não possuíam diretrizes claras para que atuassem de forma a buscar uma emancipação crítica da população em seu entorno e uma maior democracia no que diz respeito à aceitação das manifestações culturais vindas das ruas. Na maioria das vezes não houve o reconhecimento da cultura do entorno local, com o predomínio da manutenção do *habitus* das instituições escolares, que buscam uma educação de dentro para fora. Os Projetos não trouxeram como líderes sujeitos de movimentos culturais do entorno local para dentro da escola, com seus *habitus* e capitais para atuar no campo. Por isso não possibilitaram que a cultura local fizesse o que faz de melhor, compreender as particularidades locais para possíveis transformações e superação de culturas neoliberais

que possuem em seu âmago os valores do capital, do patriarcado, enfim, da valorização das premissas conservadoras. Um olhar mais crítico nos possibilita afirmar que as culturas do entorno local, onde se localizam as escolas, se mantiveram excluídas, sem a possibilidade de diálogo, atuação e reconhecimento nestes espaços públicos.

Prevalece na maioria das propostas de ações culturais, como foi evidenciado no capítulo que analisa a institucionalização destas políticas no Brasil, a elaboração de projetos que estabelecem com as escolas uma relação de cliente com o prestador de serviço. Considerado o costume assistencialista de “levar a cultura” para crianças e jovens da periferia, os Programas desempenham o papel de agências de fomento cultural, pois realizam várias ações sem orientação política emancipatória de modo a corroborar com o projeto de cultura proposto pelas vias neoliberais em ação no período.

As possibilidades de reengendar os espaços sociais acontecem por meio de algumas das propostas das Iniciativas Culturais Parceiras que possuem em sua manifestação artística e cultural características de subversão da ordem, ligadas a tomadas de posições no campo, como o movimento da cultura afrodescendente, o grafite, das raízes caipiras e o circo. Porém, há a limitação do tempo em que estiveram junto com a comunidade. Como são projetos concebidos entre os agentes das escolas e as entidades Parceiras, os Projetos não são concebido com a comunidade de um modo geral, o que gera dificuldade para uma possível emancipação crítica. O objetivo dos Projetos foi centrado em apenas “passar” pela comunidade e não estabelecer um vínculo maior e duradouro com ela, o que impossibilita atingir objetivos peculiares da cultura, como o de compreender, superar as políticas culturais neoliberais e transformar o *status quo*.

Acreditamos que o aprofundamento na investigação dos Projetos propostos pelas Iniciativas Culturais possibilitou a compreensão do que nos propusemos para esta pesquisa, visto que pretendíamos contrapor a proposta dos projetos às definições do Programa Mais Cultura na Escola e às possibilidades de aqueles desenvolverem um projeto emancipatório de sociedade.

Como Bourdieu nos instrui, procuramos perceber o jogo da análise do objeto como uma cena vivida, organizada e perpetuada nos tempos de hoje, que são os tempos da “solidariedade social” e que por meio das políticas atuais se compromete com um Pacto Social e com o consenso entre as classes. Sem conflitos, o governo do período propôs reformas, mas sem mexer nas estruturas da sociedade brasileira. A representação desta proposta no âmbito educacional foi o *Compromisso Todos pela Educação*, que influenciou a *Política Nacional de Educação*, que propôs ações como o *Mais Educação*

e o Mais Cultura nas Escolas. Em tempos em que a regra de ouro da boa convivência se faz através da “reciprocidade”, e da “troca de favores”, a pesquisa entende que tais expressões são evasivas para não incluir o povo nas decisões do País e não estabelecer uma democracia de fato e não só de direito.

As políticas no âmbito da cultura, nesta perspectiva, como em qualquer área que depende de políticas públicas no Brasil, fizeram-se com pequenos avanços e conquistas para as áreas sociais, mas não oferecem perigo para o modelo político neoliberal instituído. Ao observarmos como funcionam os acontecimentos sociais e políticos no período, pudemos compreender que a implantação dos Programas trouxe mais atritos, discordâncias e percalços do que podíamos imaginar. Sendo assim, as Política de cultura propostas pelo Programa Federal Mais Cultura nas Escolas na cidade de Uberlândia, contou com os pequenos avanços que constitui o âmago da própria proposta, mas não transformou o espaço engendrado por tais políticas.

Como nos explica Bourdieu (2001), a submissão à lógica do capital é a completa negação da cultura. O prenúncio cultural acontece por que o mundo está consideravelmente acometido a estas condições econômicas e sociais. Mas o poder simbólico exercido por este meio se dirige a uma parcela significativa de sujeitos que possui dificuldades de compreender criticamente as relações sociais que o mercado estabelece. Por isso a inculcação dos valores do mercado muito se dá por intermédio de uma coerção comercial que direciona o sucesso cultural para a máxima do lucro a curto prazo e da estética.

Neste sentido, compreendemos, no sentido atribuído por Bourdieu (2001), que os microcosmos relativamente autônomos no interior dos quais a cultura é produzida acabam por garantir, junto com o sistema escolar, a produção dos produtores e consumidores.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Fundação Perseu. **A imaginação a serviço do Brasil:** Programas de Políticas Públicas de Cultura. 2002. A imaginação a serviço do Brasil Programa de Políticas Públicas de Cultura Resoluções de Encontros e Congressos & Programas de Governo - Partido dos Trabalhadores (www.pt.org.br) / Fundação Perseu Abramo (www.fpabramo.org.br). Disponível em: <<http://novo.fpabramo.org.br/uploads/aimaginacaoaservicodobrasil.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

AGÊNCIA BRASIL (São Paulo). **Nelson Barbosa substitui Joaquim Levy na Fazenda:** Saída vem ao encontro da demanda de vários movimentos sociais, mas não significa o fim do ajuste fiscal, segundo o governo. 2015. Release publicado pela revista Carta Capital online. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/politica/nelson-barbosa-substitui-joaquim-levy-na-fazenda>>. Acesso em: 9 ago. 2016.

ALMEIDA, A.M.F. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? In: PAIXÃO, L. P; ZAGO, N. (Org.). **Sociologia da educação:** pesquisa e realidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ALVITO, M. **As cores de Acari:** uma favela carioca. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

ALVITO, M. **Bourdieu e o habitus enquanto incorporação de estruturas sociais.** Aula dada para o curso de História e Antropologia em 26/10/2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D18yT2DPIJE>>. Acesso em: 16 mai. 2015.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica:** um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2009.

ARANHA, M.L. de A.; MARTINS, M.H.P. **Filosofando:** introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1986.

BALL, S.J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade – Dossiê: "Globalização e educação: precarização do trabalho docente",** Campinas, v. 25, n. 89, p.1105-1126, set/dez. 2004. Bimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

BARBALHO, A. O Sistema Nacional de Cultura no Governo Dilma: Continuidades e Avanços. **Revista Lusófona de Estudos Culturais**, [S.I], v. 2, n. 2, p.188-207, ago. 2014. Disponível em: <<http://estudosculturais.com/revistalusofona/index.php/rlec/article/view/87/114>>. Acesso em: 4 ago. 2016.

BARRETO, R.G. (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância:** avaliando políticas e práticas. Ri de Janeiro: Quartet, 2001.

BARRETO, R.G; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRAA, D.A. (Org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BARROS FILHO, C. **Os Campos Sociais.** Aula proferida em 05/11/2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UAJSsjgKAP8>>. Acesso em 18/05/2015.

BATISTA, L. **Ponto de Cultura Trupe de Truões:** o que é o Ponto de Cultura? [2014?]. Disponível em: <<http://trupedetroues.blogspot.com.br/p/ponto-de-cultura.html>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

BERNSTEIN, R. J. **The Restructuring of Social and Political Theory.** Review by: J. Donald Moon. *Political Theory*, vol. 5, nº. 2 (May, 1977), pp. 265-268.

BOAVENTURA de Sousa Santos – Ao vivo. Rio de Janeiro, 2015. Son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bYN-ujubn4E>>. Acesso em: 8 ago. 2016.

BONESSO, M; SILVA, E.A. Como tudo começou: Periferarte. In: BONESSO, M; SILVA. E. A (Org.). **Periferarte na Terra Prometida:** lazer, arte e controle social em Uberlândia. Uberlândia: Edufu, 2013a.

BONESSO, M; SILVA, L.M.O. Modulações centro-periferia na cidade: trajetórias entre Uberlândia e o Jardim Canaã. In: BONESSO, M; SILVA. E. A (Org.). **Periferarte na Terra Prometida:** lazer, arte e controle social em Uberlândia. Uberlândia: Edufu, 2013b.

BONESSO, M. **Políticas de Segurança Pública:** Ciência e Gestão na Prevenção a Criminalidade Em Uberlândia-MG. 2015. 426p. Tese (Doutorado em Sociologia) - Centro de Educação e Ciências Humanas- Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2015.

BORON, Atilio A.; Lechini, Gladys. Introducción. En publicación: **Política y movimientos sociales en un mundo hegémónico.** Lecciones desde África, Asia y América Latina. Boron, Atilio A.; Lechini, Gladys. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Julio 2006.

BOULOS, G. **De que lado você está?** Reflexões sobre a conjuntura política e Urbana no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2015.

BOURDIEU, P; SAINT-MARTIN, M. Goffts de classe et styles de vie.(Excerto do artigo “Anatomie du gofft”). **Actes de la Recherche em Sciences Sociales**, n.5, out. 1976, p 18-43. Traduzido por Paula Montero.

BOURDIEU, P. **Sociologia.** ORTIZ, R (Org.); Tradução: Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. **Contrafogos:** tática para enfrentar a invasão neoliberal. Tradução: Lucy Magalhães; Consultoria: Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.

BOURDIEU, P. **Contrafogos 2:** por um movimento social europeu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOUDIEU, P. **Escritos de Educação.** Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Org.), 9^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas:** sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. 11^a edição. Campinas, SP: Papirus, 2011.

BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Simbólicas.** Sérgio Miceli (Org.), 7^aed. São Paulo: Perspectiva, 2011a.

BOURDIEU, P. **A distinção:** crítica social do julgamento; Tradução: Daniela Kern; Guilherme J.F.Teixeira. 2^a ed. Porto Alegre, RS: Editora Zouk, 2013.

BOURDIEU, P. **Capital Simbólico e Classes Sociais**. Tradução: Fernando Pinheiro; Introdução e notas: Loic Wacquant. Novos Estudos CEBRAP 96, julho, 2013a, p. 105-115. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002013000200008>

BRASIL. Decreto nº 25, de 10 de novembro de 1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. **Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro, RJ, 6 dez. 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0025.htm>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 12 ago. 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991**. Restabelece princípios da Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura - PRONAC e dá outras Providências. Brasília, DF, Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1991/lei-8313-23-dezembro-1991-363660-normaactualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 ago. 2016.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (Brasília). **Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território**. 1ª. ed. Brasília: [s.n.], DF, 1999a. 108 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmddocuments/cader_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação- PNE**/ Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001.

BRASIL. Medida Provisória nº 103, de 1 de janeiro de 2003. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. **Medida Provisória nº 103, de 1º de Janeiro 2003**. Brasília, DF, 1 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/antigas_2003/103.htm>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007. Seção 1, p.20. Brasília, DF, 25 abr. 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 12 ago. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasília). **Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral**. 1ª. ed. Brasília: [s.n.], DF, 2009c. 96 p. (Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmddocuments/cad_mais_educacao_2.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2016

BRASIL, MINISTÉRIO DA CULTURA. **Cultura em três dimensões**. Material informativo: as políticas do Ministério da Cultura de 2003 a 2010. Brasília: MinC, 2010b.

BRASIL. Lei N° 12.343, de 2 de Dezembro de 2010: institui o Plano Nacional de Cultura - PNC, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais - SNIIC e dá outras providências. Brasília, DF, 2 dez. 2010a. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/documents/10907/963783/Lei+12.343++PNC.pdf/e9882c97-f62a-40de-bc74-8dc694fe777a>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasília). Programa Mais Educação: Passo a Passo. 1^a. ed. Brasília: [s.n.], DF, 2013. 19 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2016.

BRASIL. Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Resolução nº10, de 18 de abril de 2013a. Seção 1. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php>>. Acesso em: 13 ago.2016.

BRASIL. Decreto N° 8.243, de 23 de Maio de 2014: Institui a Política Nacional de Participação Social - PNPS e o Sistema Nacional de Participação Social - SNPS, e dá outras providências. Brasília, DF, 26 maio 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8243.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014.

BRASIL. Lei nº 3.018, de 22 de julho de 2014. Institui a Política Nacional de Cultura Viva e dá outras providências. Brasília, DF, 23 jul. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13018.htm>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL, MINISTÉRIO DA CULTURA. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 4, de 31 de março de 2014. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, que possuam alunos matriculados no ensino fundamental e médio registrados no censo escolar do ano anterior ao do atendimento, com vistas a assegurar a realização de atividades culturais, por intermédio do Mais Cultura nas Escolas, de forma a potencializar as ações dos Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador. Brasília, DF, 2 abr. 2014a. Publicado no Diário Oficial da União, seção 1, nº63, p.16. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_25395295_RESOLUCAO_N_4_DE_31_DE_MARCO>. Acesso em: 14 ago. 2016.

BRASIL. Relação da Avaliação Final do Programa Mais Cultura nas Escolas de 07 de maio de 2014b. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/documents/10883/1197198/Plano+de+atividade.+mais+cultura+nas+escolas.pdf/d1a2654e-7eee-4f7f-a9b6-c05304ed6ab6>>. Acesso em: 14 ago.2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasília). Programa Mais Educação: Manual Operacional de Educação Integral. Brasília: [s.n.], DF, 2014b. 71p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 ago. 2016.

BRASIL. Mais Cultura nas Escolas – Manual. Elaboração: Diretoria de Educação e comunicação para a Cultura/ SPC-MinC. Parceria SEB/MEC, 2014c. Disponível: <www.cultura.gov.br/Mais-Cultura-nas-Escolas>. Acesso em: 5 ago.2016.

BRASIL. Programa Mais Cultura Nas Escolas: Manual de Desenvolvimento das Atividades. Elaboração: Diretoria de Educação e Comunicação para a Cultura/ SPC-MinC. Parceria SEB/MEC, 2014 d. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/documents/10883/1171222/manualdesenvolvimento_maisculturanasescolas_periodo+eleitoral_19-08.pdf/ecf78e5c-f9bd-4528-a427-a1c906d12c56>. Acesso em: 3 ago.2016.

BRASIL. Programa Mais Cultura nas Escolas: guia de perguntas e respostas frequentes de 29 de dezembro de 2014 e. Disponível em : <<http://www.cultura.gov.br/documents/10883/1171222/Perguntas+frequentes+Mais+Cultura+-+29122014.pdf/f38f3b1e-02e5-4e86-9831-6c304dbb50f0>>. Acesso em: 3 ago.2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA CULTURA. O que é a Política Nacional de Cultura Viva - PNCV? 2015. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/cultura-viva1>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.260, de 16 de março de 2016. Regulamenta o disposto no inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal, disciplinando o terrorismo, tratando de disposições investigatórias e processuais e reformulando o conceito de organização terrorista; e altera as Leis nos 7.960, de 21 de dezembro de 1989, e 12.850, de 2 de agosto de 2013. **Lei Nº 13.260, de 16 de março de 2016.** Brasília, DF, 18 mar. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13260.htm>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA CULTURA. (Ed.). Educação Patrimonial: Programa Mais Educação. [2016a]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10290-mais-educacao-web-14-02-2012-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 ago. 2016.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial Nº- 17, de 24 de Abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio- educativas no contraturno escolar. Brasília, DF, 26 abr. 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2016.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília DF, 2007c.

CALABRE, L. Notas sobre os rumos das políticas culturais no Brasil nos anos 2011-2014. RUBIM; CALABRE (organizadores). **Políticas Culturais no governo Dilma.** Coleção Cult. Salvador: EDUFBA, 2015.

CALABRE, L. **Política Cultural em tempos de democracia:** a Era Lula. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 58, jun. 2014.

CANCLINI, N.G. **Políticas culturales y crisis de desarollo:** un balance latinoamericano. In: Políticas culturales en Ameérica Látina (pp.13-61). México: D.F Grijalbo, 1987. Disponível em: <http://recursos.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/20050101/1272/1/Politicas_culturales_y_crisis_de_desarrollo.pdf>. Acesso em: 5 ago.2016.

CANCLINI, N.G. Definiciones en transición. In: MATO, D. (Org.). **Cultura, política y sociedad:** Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, p. 69-81. Disponível em:

<<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/mato/GarciaCanclini.rtf>>. Acesso em: 5 ago.2016.

CANDAU, V.M.F. Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura (S): uma Aproximação. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, agosto/2002.

CANDITOTTO, C. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. **Filosofia Unisinos**. 11(1)33-43, jan./abr. 2010. <https://doi.org/10.4013/fsu.2010.111.03>

CARVALHO, A.R de. **Perfil Facebook**. [S.I], 2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=1553354088307481&id=100008987132383>. Acesso em 27 jul. 2016.

CARVALHO, C; GAMEIRO, R; GOULART, S. **As políticas públicas da cultura e a participação de novo tipo no Brasil**. Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 25 a 28 de junho de 2008. VI Congresso Português de Sociologia. Disponível em: <<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/716.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

CARVALHO, J.M. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

CARVALHO, M.C.A.A. **Participação Social no Brasil Hoje**. São Paulo: Instituto Pólis, 1998. Disponível em: <<http://polis.org.br/publicacoes/participacao-social-no-brasil-hoje/>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

Carvalho (2008)

CASTELLO, J. Cultura. In: LAMOUNIER, B; FIGUEIREDO, R. (Org.). **A Era FHC**: Um Balanço. São Paulo: Cultura editores associados, 2002.

CATENACCI, V. **Cultura Popular**: entre a tradição e a transformação. In: Cultura: Vida e Política. São Paulo: Revista São Paulo em perspectiva, v. 15, n. 2, abr./jun. de 2001. <https://doi.org/10.1590/S0102-8839200100020005>

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis:Vozes, 2008.

CHAUÍ, M. **Cultura e Democracia**: o discurso competente e outras falas. 2 ed. São Paulo: Ed. Moderna, 1981.

CHAUÍ, M. **10 de governos pós-liberais no Brasil**: Lula e Dilma. Rio Janeiro: Flacso, 2013. 386 p. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130610051040/LulaeDilma.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2016.

CIAVATTA, M. Contrastes no século do conhecimento e da formação: Estudos comparados sobre a formação profissional dos trabalhadores. In: **I Encontro Internacional trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores**. Fortaleza: LABOR/UFC, 2006.

COHN, G. A concepção oficial da política cultural nos anos 70. In: Miceli, S. (Org.). **Estado e Cultura no Brasil**. São Paulo: DIFEL, 1984.

CORREA, W. **Perfil Facebook**. [S.I], 2015. Disponível em: <<https://www.facebook.com/waquilla1?fref=ts>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

COSTA, K.M; BARROS, A.C. de C; COSTA, K.E. “Respeitável público”: o circo e o teatro mediando pedagogias de diversidade. In: BONESSO, M; SILVA. E. A (org.).

Periferarte na Terra Prometida: lazer, arte e controle social em Uberlândia. Uberlândia: Edufu, 2013.

CUNHA, M. A. de A. **O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica.** Perspectiva: Florianópolis, v. 25, n. 2, 503-524, jul./dez. 2007.

CURY, C.E. *Políticas Culturais no Brasil:* subsídios para construções de brasilidade. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: [s.n.], 2002.

DEMO, P. **Metodologia Científica em trabalhos Sociais.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DESCUBRAMINAS.(Senac). **Museu do índio.** Disponível em:
http://www.descubraminas.com.br/Turismo/DestinoAtrativoDetalhe.aspx?cod_destino=618&cod_atrativo=4018 . Acesso em: 26 jul. 2016.

DYE, T.R. **The policy analysis.** Alabama: The University of Alabama Press, 1992.

DIAS, T. **Musical sobre Chico Buarque é interrompido após comentário político de ator.** 2016. Disponível em:
<http://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2016/03/20/musical-sobre-chico-buarque-e-interrompido-apos-comentario-politico-de-ator.htm>. Acesso em: 12 ago. 2016.

DÓRIA, C.A. A Merencória Luz do Estado. In: **Cultura:** Vida e política. São Paulo: Revista São Paulo em Perspectiva, v.15, n.2, abr./jun. de 2001.

<https://doi.org/10.1590/S0102-88392001000200012>

DUPAS, G. **A lógica da economia global e a exclusão social.** Instituto de Estudos Avançados da USP 12(34), 1998.

DURAN, J.C.G. **Política e Gestão Cultural:** Brasil, EUA e Europa. Relatório de pesquisa NPP nº13. São Paulo: FGV-EAESP, 2000.

Duran (2002)

EL PAÍS. **Terras indígenas podem ficar nas mãos de um Congresso ruralista.** São Paulo, 16 de dezembro de 2014. Disponível em:
http://brasil.elpais.com/brasil/2014/12/15/politica/1418667733_750570.html. Acesso em 7 ago. 2016.

EL PAÍS. **Temer acena a ruralistas com apoio a mudança em demarcação de área indígena.** Brasília, 12 de julho de 2016. Disponível em:
http://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/13/politica/1468363551_264805.html. Acesso em: 7 ago. 2016.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, Secad, 2009.

ELIANE MOTA (Uberlândia). Chefões do crime gozam da impunidade. **Jornal Correio de Uberlândia.** Uberlândia, 12 fev. 2012. Cidade e Região, publicação online. Disponível em: <http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/chefoes-do-crime-gozam-da-impunidade/>. Acesso em: 14 ago. 2016.

ESCOLA MUNICIPAL DR. JOEL CUPERTINO RODRIGUES. **Projeto Político Pedagógico.** Disponível em: <http://emjoelcupertino.ntecemepe.com/home/proposta-pedagogica>. Acesso em: 28 jul. 2016.

ESCOLA MUNICIPAL HILDA LEÃO CARNEIRO. Projeto Político Pedagógico.

2012. Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/0B6E4sKXRb3PSUS1kWVIzZnlxUWc/edit>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR DOMINGOS PIMENTEL ULHÔA. Regimento Escolar. Uberlândia, 2012. Disponível em:

<https://docs.google.com/file/d/0B9T_e9vME19oQjZieUJibDFGUG8/view>. Acesso em: 1 ago. 2016.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JACY DE ASSIS. Projeto Político Pedagógico.

Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/990903-PPP-E-M-Professor-Jacy-de-Assis>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LÁDARIO TEIXEIRA. Projeto Político Pedagógico. Uberlândia: PMU/SME, 2015. Disponível em:

<<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=bnRlY2VtZXBLmNvbXxsYWRhcmlvdGVpeGVpcmF8Z3g6MWYzMnQ4ODdjODM3YmM1Nw>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA OLGA DEL' FAVERO. Página Oficial da escola. Disponível em: <<http://emolgadelfavero.ntecemepe.com/home>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ORLANDA NEVES STRACK. Página Oficial da escola. Disponível em:

<<http://emorlandaneves.ntecemepe.com/home/historico>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

ESCOLA MUNICIPAL SEBASTIÃO RANGEL. Projeto Político Pedagógico.

Disponível em:

<<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=bnRlY2VtZXBLmNvbXxlbXNIYmFzdGlhb3JhbmdlhXneDozMTI1ZjdmM2FhNzUyNDQ0>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

EVENTO.BR.COM. Lançamento do Projeto Viola Encantada. Uberlândia, 14 de dez. de 2014. Disponível em: <<http://www.evento.br.com/eventos-arquivo/496373/lancamento-do-projeto-viola-encantada>>. Acesso em 31 jul. 2014.

FECHALI, J. No Ninho dos Conservadores. **Revista Caros amigos**: a primeira a esquerda, nº 219, junho de 2015. Entrevista a Aray Nabuco, Fania Rodrigues e Laís Modelli.

FERREIRA, J.S.W. **A cidade para poucos**: breve história da propriedade urbana no Brasil (Anais do simpósio “Interfaces da representação urbanas em tempos de globalização”). Unesp Bauru e SESC Bauru, 21 a 26 a 26 de agosto de 2005).

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

G1 TRIÂNGULO MINEIRO. Audiência discute implantação de projeto cultural em Uberlândia. G1 Globo, 19 de junho de 2013. Disponível em:

<<http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2013/06/audiencia-discute-implantacao-de-projeto-cultural-em-uberlandia.html>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GARCIA, N.J. Estado Novo, Ideologia e Propaganda Política. Versão para eBook, eBooks Brasil.com. Fonte digital, 1999.

- GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LCT, 2014.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Tradução: Raul Fiker. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- GIDDENS, A. **A terceira via**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- GIDDENS, A. **Mundo em descontrole**: o que a globalização está fazendo de nós? 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GOHN, M. da G. Universidade: Compromisso Social e Participação em Projetos Sociais. In: **Desigualdade e Diversidade – Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio**, nº 9 ago/dez, 2011, p.111 -126.
- GOHN, M. da G. **História dos Movimentos e Lutas Sociais**: a construção da cidadania dos brasileiros. 8^aed. São Paulo: Edições Loyola, 2013
- GOTTMAN, J. A evolução do conceito de território. Tradução de Isabela Fajardo e Luciano Duarte. **Boletim Campineiro de Geografia**, v.2, n.3, pp.523-545, 2012.
- GONÇALVES, Guilherme Leite. **Projeto de “lei antiterrorismo”: para quem?**: Em nome de se criar um "ambiente seguro" para investimentos, a lei antiterrorismo cria mecanismos de repressão aos movimentos sociais. 2015. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/politica/projeto-de-lei-antiterrorismo-para-quem.html>>. Acesso em: 10 ago. 2016.
- GONÇALVES, W. **Perfil Facebook**. [S.l], 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1232477913459039&set=a.143053539068154.16497.100000905255386&type=3&theater>>. Acesso em: 27 jul. 2016.
- GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e fordismo**. Tradução de Gabriel Bogossian. Introdução de Ruy Braga. Revisão técnica e notas de Alvaro Bianchi. São Paulo: Hedra, 2008. 92p.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, vol.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- GUSMÃO, N.M.M de. **Antropologia, Estudos Culturais e Educação**: desafios da modernidade. Pro-Posições, v. 19, n.3(57), set./dez. 2008.
- HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, Campinas/SP, novembro/2001. p.30-41
- HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1^a reimpressão com alterações. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- JORNAL CORREIO. **Escola Municipal é aprovada no Programa Mais Cultura nas Escolas**. Uberlândia, 21 de jan. de 2014. Disponível em: <<http://www.correioduberlandia.com.br/cidade-e-regiao/escola-municipal-e-aprovada-no-programa-mais-cultura-nas-escolas/>>. Acesso em: 15 ago. 2016.
- LEAL, F. **Relatório Todos pela Educação (2006-2009)**. São Paulo: Linea, 2010.
- LEBLON, S. O arsenal udenista está de volta, o que poderá detê-lo? *Carta Maior*, 30 de agosto de 2009. Disponível em: <<http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/O->>

arsenal-udenista-esta-de-volta-o-que-podera-dete-lo-%0d%0a/4/15303>. Acesso em 03 jan. 2015.

LEFEBRE, H. **Marxismo**. Porto Alegre: L&PM POCKET, 2013.

LEITE, M. A.S. **O terceiro setor e as organizações da sociedade civil de interesse público** – OSCIPs. Banco de Conhecimento. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Disponível em:

[http://www.almg.gov.br/opencms/export/sites/default/educacao/sobre_escola/banco_co
nhecimento/arquivos/pdf/terceiro_setor.pdf](http://www.almg.gov.br/opencms/export/sites/default/educacao/sobre_escola/banco_conhecimento/arquivos/pdf/terceiro_setor.pdf). Acesso em: 14 ago. 2016.

LIMA, D.M. de O. Campo do poder, segundo Pierre Bourdieu. Cógito. Salvador. n.11. p. 14 -19. Outubro. 2010. Disponível em:

<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cogito/v11/v11a03.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2016.

LORENZONI, I. **Caderno Rede de Saberes já pode ser consultado**. 2009. Notícia publicada no Portal MEC. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33660>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI J.G.C. **Festa no Pedaço**: Cultura popular e lazer na cidade. 3^aed. São Paulo: Hucitec/UNESP, 2003.

MARCIO Pochmann: Nova classe média? São Paulo. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=UswLAb-Oshc>>. Acesso em: 8 ago. 2016.

MARTINELLI, M. L. **O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em Serviço Social**. NESPI nº 1. São Paulo: PUCSP, 1994.

MARTINS, A.S. **A educação básica no século XXI**: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28, jan.-jun. 2009.

Disponível em:

<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/467/468>> . Acesso: 19 jul. 2016.

MATOS, I.A.P de. Capital cultural e relação museu- escola: a política cultural da promoção de visitas a museus. **Anais do IV Seminário Internacional: Políticas culturais**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 16 a 18 de outubro de 2013. 9p.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2^a Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICELI, S. O processo de “construção institucional” na área cultural federal (anos 70). In: Miceli, S. (Org.). **Estado e Cultura no Brasil**. São Paulo: DIFEL, 1984.

MINAYO, M. C. DE S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 4 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

MONTEIRO, C. Projeto Viola Encantada faz show de encerramento neste sábado. Uberlândia, **Jornal Correio**, 13 de dez. de 2014. Disponível em:

<[http://www.correiodeuberlandia.com.br/entretenimento/projeto-viola-encantada-faz-
show-de-encerramento-neste-sabado/](http://www.correiodeuberlandia.com.br/entretenimento/projeto-viola-encantada-faz-show-de-encerramento-neste-sabado/)>. Acesso em: 31 jul. 2016.

MORAES, C.A.de. **A periferização da pobreza e da degradação sócio-ambiental na região metropolitana de São Paulo, o caso de Francisco Morato** (Dissertação

apresentada à faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo), 2007.

MOREIRA, Altair José; FARIA, Hamilton. Cultura e governança: um olhar transversal de futuro para o município. In: _____. et al (organizadores). **Você quer um bom conselho?** Conselhos municipais de cultura e cidadania cultural. São Paulo: Instituto Pólis, 2005.

MUSEU DO ÍNDIO (Uberlândia) (Ed.). **Atividade marca encerramento do projeto Cultura dos Povos Indígenas:** Ação é fruto da parceria entre o Museu do Índio e a Escola Municipal Eurico Silva. 2016. Disponível em: <<http://www.comunica.ufu.br/noticia/2016/06/atividade-marca-encerramento-do-projeto-cultura-dos-povos-indigenas>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

MUÑOZ PALAFOX, G.H. **Breves considerações a respeito do Materialismo Histórico dialético.** Mimeo, 2013.

NADER, Valéria; BRITO, Gabriel. **O Brasil em 2013: acabou a paz social.** 2014. Matéria publica no site da revista Carta Maior. Disponível em: <<http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Movimentos-Sociais/O-Brasil-em-2013-acabou-a-paz-social/2/29970>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

NAGIB, Miguel. **Anteprojeto de Lei Municipal e minuta de justificativa.** s/d. Disponível em: <<http://www.programaescolasempartido.org/municipal>>. Acesso em: 9 ago. 2016.

NAKAMURA, D. Estudantes vão passar o dia todo na escola. Uberlândia, **Jornal Correio**, junho de 2010. Disponível em: <<http://vereadoradrianozago.blogspot.com.br/2010/06/estudantes-vao-passar-o-dia-todo-na.html>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

NEVES, L.M.W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, L.M.W. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil. Florianópolis, **Perspectiva**, v. 29, n.1, 229-242, jan./jun. 2011. Entrevista a Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista no dia 23 de junho de 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2011v29n1p229/19422>>. Acesso em 29 jul. 2016.

NOGUEIRA, M.A; NOGUEIRA, C.M.M. **Bourdieu e a Educação.** 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NOLETO, M.J. **Abrindo Espaços:** educação e cultura para paz. Brasília: Unesco, 2003.

OLIVEIRA, C.S. **Os pré-vestibulares populares como espaço de educação política:** o caso do Práxis. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2009.

OLIVEIRA, R.A.S de. **Curriculum do sistema currículo Lattes.** [Brasília], 21 jun. 2014. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

PÁDUA, E.M.M. de. **Metodologia da Pesquisa:** abordagem teórico-prática. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

PALHARES, Isabela Campos. **Marilena Chauí:** o que vimos nas ruas no domingo é uma multidão com ódio e sem proposta. 2016. Matéria publicada no site da revista

eletrônica Carta Maior. Disponível em:
<http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Marilena-Chaui-o-que-vimos-nas-ruas-no-domingo-e-uma-multidao-com-odio-e-sem-proposta/4/35712>. Acesso em: 12 ago. 2016.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. A imaginação a serviço do Brasil: Programa de Políticas Públicas de Cultura. São Paulo: PT, 2003.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. Um Partido Para Tempos de Guerra. Caderno de teses. Salvador (BA), 11 a 13 de junho de 2015.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. Comissão Executiva do Diretório Estadual do PT. PT-SP divulga manifesto aos delegados do 5º Congresso do PT: Documento revela a vontade dos militantes em reerguer a força do PT. 2015. Disponível em: <http://www.pt.org.br/pt-sp-divulga-manifesto-aos-delegados-do-5o-congresso-do-pt/>. Acesso em: 9 ago. 2016.

PAULA, A.B de. Currículo do Sistema currículo Lattes. [Brasília], 19 dez. 2015
 Disponível em:
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do;jsessionid=A067C291AB05956F1CC0A4C3DA53C9C1.jb_buscacv_219-1. Acesso em: 26 jul.2016.

PAULA, A de. Perfil Facebook. [S.I.], 2016. Disponível em:
<https://www.facebook.com/andrielle.depaula.7/posts/1036641263086511?pnref=story>
 Acesso em: 26 jul.2016.

PAULA, W.M. Romeu e Julieta no bairro Canaã: reflexões sobre o ensino do teatro com adolescentes de uma comunidade da periferia de Uberlândia. In: VI congresso de pesquisa e pós-graduação em Artes Cênicas 2010. Disponível em:
<http://portalabrace.org/vicongresso/pedagogia/Wellington%20Menegaz%20de%20Pala%20%20-%20Romeu%20e%20Julieta%20no%20bairro%20canaa.pdf>. Acesso em: 14 ago.2016.

PEIXOTO, F. Brecht: Uma introdução ao teatro dialético. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

PEREIRA, POTYARA A.P. Estado, sociedade e esfera pública. In: ABEPSS. **Serviço Social:** direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, p.285-300. PERISSINOTO, Renato e FUKS, Mário, (Org.). Democracia: teoria e prática. Rio de Janeiro: Relume.

PEREIRA, POTYARA A.P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete; SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos; MIOTO, Regina Célia Tamaso. (Org.) **Política Social no capitalismo:** tendências contemporâneas. 2. Ed., São Paulo: Cortez, 2009b.

PIERUCCI, A.F. Ciladas da diferença. Revista de Sociologia da USP Tempo Social, 2(2): 7-33, 2.sem. São Paulo, 1990.

PINTO, A.V. Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PINTO, 2010, p.13

PINTO, L.M. Apresentação. Centro de Memória Escola Municipal Hilda Leão Carneiro blog. [S.I], 16 nov.2011. Disponível em:
<http://centrodememoriahilda.blogspot.com.br/>. Acesso em: 28 jul. 2016.

PINTO, L.M; DI-FERENTE, G.T **Conhecer Para Preservar, Preservar Para Conhecer:** O Patrimônio Histórico e Cultural da Escola e da Cidade. Disponível em: <<http://emhildaleao.ntecemepe.com/projetos/mais-cultura/projeto-educacao-patrimonial>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

POCHMANN, M. **Nova Classe Média? O trabalho na base da pirâmide social brasileira.** São Paulo: Boitempo, 2012.

POCHMANN, M. **O mito da grande classe média:** capitalismo e estrutura social. São Paulo: Boitempo, 2014.

PORTAL DA PREFEITURA. Escola Municipal Professora Josiany França recebe materiais- Os equipamentos serão utilizados no Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente. Uberlândia, 12 de maio de 2008. Anexo B.

PORTAL DA PREFEITURA. Atenção Integral à Criança e ao Adolescente. Uberlândia, 2009. Anexo C.

PORTAL DA PREFEITURA. Secretaria incentiva adesão de escolas ao Programa Mais Educação. Uberlândia, 29 de abril de 2014. Anexo E.

PORTAL DA PREFEITURA. Escolas do ensino fundamental em Uberlândia começam a se inscrever para participarem do programa "Mais Cultura". Uberlândia, junho de 2014b. Anexo F.

PORUGAL. Pnud. Organização das Nações Unidas (Ed.). **Relatório do Desenvolvimento Humano 2004:** Liberdade Cultural num Mundo Diversificado. Queluz (Portugal): Sig – Sociedade Industrial Gráfica, Lda, 2014. 295 p. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/hdr/arquivos/RDHglobais/hdr2004-portuguese.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário Brasileiro da Educação Básica: O TPE. 2016. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

PRESTES, A.L. É possível no Brasil de hoje avançar rumo ao socialismo? **Revista Caros amigos:** A primeira à esquerda, 17 de junho de 2015. Disponível em: <<http://www.carosamigos.com.br/index.php/artigos-e-debates/5092-e-possivel-no-brasil-de-hoje-avancar-rumo-ao-socialismo>>. Acesso em 21 jun.2015.

RIBAS, G.C. **Considerações sobre a evolução filogenética do sistema nervoso, o comportamento e a emergência da consciência.** Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, 2006; 28(4): 326-38. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000400015>

RICCI, R. **O maior fenômeno Sociológico do Brasil:** a nova classe média. 2016. Artigo publicado no site Escola de Governo. Disponível em: <<http://www.escoladegoverno.org.br/artigos/209-nova-classe-media>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

ROBERTO, A. A. **Responsabilidade social empresarial:** um estudo sobre as maiores instituições financeiras privadas no Brasil. 2006. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Economia, Economia Social e do Trabalho, Universidade Estadual de Campinas . Instituto de Economia, Campinas, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000378383&fd=y>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

ROCHA, R.C. **Narrativa da imaginação:** proposta pedagógica, metodologia *role playing* e reflexões sobre educação. Uberlândia: Narrativa da imaginação, 2014.

Disponível em: <<http://narrativadaimaginacao.org/wp-content/uploads/2015/12/narrativa-da-imaginacao.pdf>>. Acesso em: 28/07/2016.

ROCHA, R.C. **Financiadores da educação**. Uberlândia, 31 jan. 2016a. Disponível em: <<http://narrativadaimaginacao.org/index.php/2016/01/31/financiadores-da-educacao/>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

ROCHA, R.C. **2014 – 2016 – Programa Mais Cultura nas Escolas**. Uberlândia, 2016b. Disponível em: <<http://narrativadaimaginacao.org/index.php/projetos/escola-2/>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

ROCHA, R.C. (Org.). **Faces dos Deuses**: traços de luz e sombra. Uberlândia: Narrativa da imaginação editora, 2016c.

RODRIGUES, G.A; FUKS, M. **Grupos Sociais e Preferência Política**: o voto evangélico no Brasil. RBCS, v.30, nº87, p.115-128, fevereiro 2015.

SAES, D. **República do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2001.

ROSALDO, R. **Cultura y Verdad**: la reconstrucción del análisis social. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2000.Traducido de Inglés: Culture & Truth. The Remaking of Social Analysis.

RUA, M. das G. **As políticas públicas e a juventude dos anos 90**. In: Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas. 2 v. Brasília: CNPD, p. p731-752

RUBIM, A.A.C. *Políticas Culturais no Brasil*: tristes tradições. Revista Galáxia, São Paulo, n.13, p. 101-113, jun. 2007.

RUBIM, A. A. C. **Políticas culturais do governo Lula/Gil**: desafios e enfrentamentos. Anais do III Encontro de Estudos Multidisciplinares de Cultura (ENCULT). Salvador, 23-25 de maio de 2007. 21p.

RUBIM, A.A.C. **Políticas Culturais no Governo Lula**. In: RUBIM, A.A.C (Org.). Políticas Culturais no Governo Lula. Salvador: EDUFBA, 2010.

SADER, E. (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena**: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-1980. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SAES, D. **República do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2001.

SANTOS, M.H de C. Avaliação Político-Institucional Como Uma Medida Da Resolução De Conflitos. **Trabalho apresentado ao XI Encontro Anual da ANPOCS**. Águas de São Pedro-SP, 1987. Disponível em: <www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc...gid...>. Acesso em 28 jul.2016.

SANTOS, B.de S. **Os processos de globalização**. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). A Globalização e as Ciências sociais. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2002. P 25-94

SANTOS, B.de S. **Deslocando Fronteiras**: Cultura política, movimentos sociais e emancipação social. Rio de Janeiro, UFRJ, 29 out. 2015. Palestra ministrada no seminário Cultura e Política do programa Cultura e Pensamento. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bYN-ujubn4E>>. Acesso em 15 ago. 2016.

- SCHERER-WARREN, I. Manifestações de Rua No Brasil 2013: encontros e desencontros na política. **Cadernos CRH**, Salvador, v.27, n.71, p. 417-429, maio/ago.2014.
- SEVERINO, A. **Educação, Ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU-USP, 1986.
- SILVA, F. Período Integral ainda não começou. **Jornal Correio**, 14 de fevereiro de 2011. Disponível em: <<http://www.correiouberlandia.com.br/cidade-e-regiao/periodo-integral-ainda-nao-comecou/>> . Acesso em 26 jul. 2016.
- SILVA, M. C da. Sérgio Bianchi e sua leitura cinematográfica da história: uma análise do filme Quanto vale ou é por quilo? **O Olho da História**, n.9, Salvador (BA), dezembro de 2012. Disponível em: <<http://oolhodahistoria.org/n19/artigos/michelly.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2016.
- SILVA, R.da; DUTRA, R. A. A agenda transnacional da Unesco e as políticas públicas de cultura do MinC (2003-2010). **Artigos do III Seminário Internacional de Políticas Culturais**. Fundação Cultural Casa Ruy Barbosa. Rio de janeiro, setembro/2012. 17p.
- SOUZA, L. M.T.M. De. **Cultura, Língua e Emergência dialógica**. R. Let. & Let., Uberlândia-MG, v. 26, n.2, p. 289-306 jul./dez. 2010.
- SOUZA, C. Políticas Públcas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.
- SOUZA, M. **Fascínio e repulsa**: Estado, cultura e sociedade no Brasil. Rio de Janeiro: Edições Fundo Nacional de Cultura, 2000.
- SOUSA, R.G. **Pré-História**. Mundo Educação. Disponível em:<<http://www.mundoeducacao.com/historiageral/prehistoria.htm>>. Acesso em 8 mar.2015.
- _____. **Período Paleolítico**. Mundo Educação. Disponível em:<<http://www.mundoeducacao.com/historiageral/periodo-paleolitico.htm>>. Acesso em: 15 ago.2015.
- SOWA, A. A representação da cultura nas escolas públicas de Santa Maria: um estudo sobre o programa “Mais Cultura”. **Revista Observatório da Diversidade Cultural**. Volume 3, n.1, p.184-197, 2016.
- SPOSITO, M.P. A Sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, São Paulo 5(1-2): 161-178, 2.ed, nov.1994. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v5n1-2/0103-2070-ts-05-02-0161.pdf>>. Acesso em 8 ago.2016.
- SPOSITO, M.P; CARRANO, P.C.R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. N° 24.Set/Out/Nov/Dez de 2003. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03.pdf>>. Acesso em 29/07/2013
- STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa/naturalista**: problemas epistemológicos. *Educação e Seleção*, n.7, jan. /jun.1983.
- TAKEMOTO, W. Quando vão começar a queimar os livros? **Revista Caros Amigos**: a primeira a esquerda, 15 de agosto de 2015. Disponível em:<<http://www.carosamigos.com.br/index.php/colunistas/187-walter-takemoto/5245-quando-vao-comecar-a-queimar-livros>>. Acesso em 14 set. 2015.
- TAVARES, A. Ficções urbanas: estratégias para a ocupação das cidades. Texto apresentado no 1º Seminário Internacional sobre Arte Público em Latinoamérica.

Universidade de Buenos Aires, novembro de 2009. Disponível em:
[<http://www.scielo.br/pdf/ars/v8n16/02.pdf>](http://www.scielo.br/pdf/ars/v8n16/02.pdf). Acesso em 8 ago.2016.

TAVARES, Renata. Operação das Polícias Militar e Civil prende 21 pessoas acusadas de tráfico de drogas. **Jornal Correio de Uberlândia**. Uberlândia, p. 00-00. 21 mar. 2013. Disponível em: <<http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/operacao-das-policias-militar-e-civil-prende-21-pessoas-acusadas-de-trafico-de-drogas/>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário Brasileiro da Educação Básica: O TPE. 2016. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

TEIXEIRA, E. M.P.L. **Perfil Facebook.** [S.I], 2014 a. Disponível em:
[<https://www.facebook.com/ladarioteixeira/posts/1694098180834268>](https://www.facebook.com/ladarioteixeira/posts/1694098180834268). Acesso 12 ago. 2012.

TEIXEIRA, E.M.P.L. **Perfil Facebook.** [S.I], 2014b. Disponível em:
[<https://www.facebook.com/ladarioteixeira/photos/?tab=album&album_id=1734652140112205>](https://www.facebook.com/ladarioteixeira/photos/?tab=album&album_id=1734652140112205). Acesso 12 ago. 2012.

TV UNIVERSITÁRIA. Tribo dos Xavantes marca presença no Museu do Índio. Youtube BR, 24 de abril de 2015. Disponível em :
[<https://www.youtube.com/watch?v=1lwn9tbH-Vg>](https://www.youtube.com/watch?v=1lwn9tbH-Vg) Acesso em: 7 ago.2016.

TV UNIVERSITÁRIA. Museu do Índio da UFU fica entre as 16 propostas do Prêmio Nacional Darcy Ribeiro. Youtube BR, 22 de maio de 2015. Disponível em:
[<https://www.youtube.com/watch?v=vRo9dolW-TY>](https://www.youtube.com/watch?v=vRo9dolW-TY). Acesso em: 7 ago.2016.

UBERLÂNDIA. Decreto nº 12.283 de 10 de junho de 2010. Dispõe Acerca da Implantação do Programa Mais Educação no Município de Uberlândia. Uberlândia, 2010. Disponível em: <<http://cm-uberlandia.jusbrasil.com.br/legislacao/842145/decreto-12283-10>>. Acesso em: 7 ago. 2012.

UIPI. Diretores são orientados sobre o programa “Mais Cultura nas Escolas”. Uberlândia, 05 de julho de 2013. Disponível em: <<http://uipi.com.br/destaques/destaque-2/2013/07/05/diretores-sao-orientados-sobre-programa-mais-cultura-nas-escolas/>>. Acesso em: 15 jun.2016.

WACQUANT, L. Punir os Pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos; Tradução: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

WEBCONFERÊNCIA DE DIVULGAÇÃO DO EDITAL DE FOMENTO AO PROGRAMA MAIS CULTURA NAS UNIVERSIDADES, 2. Jan. de 2015. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=DXzeYPIeCBI&spfreload=10>> Acesso em: 17 fev. 2015.

ANEXOS

ANEXO A


SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO

ASSESSORIA PEDAGÓGICA
E-mail: aspedagogica@uberlandia.mg.gov.br
Telefones: (34) 3239 2623 3239 2765

Relatório do Programa Mais Cultura – 2014

Em 2013 escolas municipais cadastraram planos de atividades culturais, juntamente com artistas da comunidade com o objetivo de tornar os espaços educacionais, um local de reconhecimento e difusão da diversidade cultural brasileira. Em maio de 2014 foram liberadas pelo programa, a primeira parcela pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Ministério da Educação (MEC) as dez (10) escolas municipais selecionadas junto ao órgão. As atividades iniciaram de fato, no interior das escolas, a partir do mês de agosto de 2014, de forma fragmentada e reelaborada, conforme o recurso disponibilizado.

Na Escola Municipal Professor Domingos Pimentel de Ulhôa a proposta do projeto foi de seis oficinas, porém somente três foram colocadas em prática, as oficinas de Teatro: de 22/08/2014 à 12/09/2014, Dança: de 19/09/2014 à 10/10/2014 e Origami: de 24/10/2014 à 21/11/2014. Quanto ao cronograma das oficinas, tanto o início quanto o encerramento das atividades ficaram dentro da data prevista. Com o recurso repassado foi adquirido uma máquina fotográfica-filmadora (capital) e o restante em material de custeio dentro de cada oficina. Quanto à prestação de contas não há pendência, pois o valor depositado foi todo utilizado. A pasta com a prestação de contas foi repassada oficialmente na data prevista, ao Setor de Caixa Escolar da Secretaria Municipal de Educação. O projeto não foi concluído na sua totalidade, faltando ainda três oficinas para finalizar.

Na Escola Municipal Professor Eurico Silva a proposta de trabalho foi difundir a cultura indígena, com visitações, palestras, exposições no Museu do índio da Universidade Federal de Uberlândia. Os alunos(as) realizaram oficinas, exposição dos trabalhos, confecção de cartazes e banner, sessão de cinema com a comunidade e outras ações que constam na proposta de trabalho. Fizeram pagamento de palestrantes e pessoas para realizar as oficinas com os alunos e a compra de materiais (de consumo e de capital). A prestação de contas da 1ª parcela foi repassada oficialmente ao Setor de Caixa Escolar no final de 2014.

Na Escola Municipal Hilda Leão a proposta foi desenvolver ações de Educação Patrimonial por meio de linguagens artísticas como cênicas, audiovisuais, musicais, arte

[Handwritten signature]

das palavras, visando e preservando o patrimônio escolar de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola. Várias ações foram desenvolvidas e trabalhadas no interior e fora da escola. Adquiriram materiais de consumo, como: lápis, borracha, tintas, não tecidos, papel A4, prancheta entre outros e materiais permanentes, como: 2 Kits de microfone sem fio duplo auricular, destinado as furas atividades de teatro e apresentações diversas; A prestação de contas dos gastos, foi apresentada ao Caixa Escolar.

Na **Escola Municipal Professor Jacy de Assis** desenvolveram a primeira etapa do Projeto Poesia Visual com diversas ações envolvendo os alunos no universo da literatura, desenho e pintura. Vivências com leitura de poesia, imagens de obras de arte, vídeos sobre a história da poesia e das artes visuais foram a introdução do curso. Os alunos produziram poesias e desenhos, dos quais foram escolhidos os que se transformariam em obra de arte. Foi um movimento diferenciado no ato de educar, onde a ação ocorre ao ar livre, dialogando com a comunidade num processo de construção do conhecimento e apropriação dos espaços públicos no interior da Escola.

Na **Escola Municipal Professora Olga Del Fávero** desenvolveram o Projeto Afro-brasilidade com as oficinas de Percussão de Reciclável e Canto, cenografia e Teatro. A oficina de percussão e canto foi trabalhada com material reciclável, as músicas cantadas foram na linha de capoeira, cirandas, cantigas de roda e congados. A oficina de cenografia foi trabalhado o livro de contos africanos “O dia que explodiu mabata-Bata”, para criação dramatúrgica e Criação de desenhos. “contando ainda com oficina de origamis (dobraduras) mas especialmente TSURUS e (Grows) oficina de barquinhas e passarinhos de papel que se transformaram em cortinas para o cenário do espetáculo final, oficinas de estampas africanas de papel e tinta . Nas oficinas de teatro foi trabalhada, contextualização Cultura Afro-brasileiros ressaltando a importância da lei 10639/03. Dia 30/10/2014 a escola apresentou o espetáculo final juntamente com a Caixa Escolar da secretaria Municipal de Uberlândia sem nenhuma pendência a primeira etapa do projeto Mais cultura nas escolas.

Na **Escola Municipal Professora Orlanda Neves Strack** foi desenvolvido aulas de teatro, visando pesquisa e experimentações cênicas relacionadas ao gênero teatral Melodrama. As atividades foram programadas para serem desenvolvidas em três meses - agosto, setembro e outubro com a Companhia de Teatro, Trupe de Truões. A prestação de contas dos três meses de funcionamento do Programa (2014), foram repassadas em tempo hábil (dia 10 de cada mês), ao Setor de Caixa Escolar.

Na Escola Municipal Sebastião Rangel, o Mais Cultura iniciou com o Projeto Viola Encantada, um projeto artístico e cultural onde foram ministradas aulas de viola, violão e catira. 20 vagas foram destinadas aos jovens da escola para os ensaios coletivos para ensino/aprimoramento dos instrumentos e 12 vagas ao ensino básico da dança catira com vistas a formação da Orquestra Sertão Violeiro e Grupo Catira Tapuirama, ambos os nomes dados pelos próprios alunos. Durante o ano de 2014 foram entregues todas as Pastas referentes aos gastos do Projeto Mais Cultura havendo assim a prestação de conta relativas do Caixa Escolar Municipal Sebastião Rangel ao Núcleo do Caixa Escolar, não ocorrendo nenhuma pendência financeira.

Na Escola Municipal Freitas de Azevedo, o proponente e parceira foi a Associação Circo da Vida, com a proposta de desenvolver oficinas de atividades circenses, como: malabares, tecido, palhaços, acrobacia aérea, acrobacias de solo, perna de pau, Portage, uma visita técnica ao circo e para encerramento um grande espetáculo trabalho a ser executado por 11 meses, mas não foi concluído. As oficinas tiveram início no mês de agosto, funcionando uma vez por semana, e foram encerradas em novembro de 2014, não havendo encerramento Oficial do Projeto com o evento programado e nem a visita ao circo. Fizeram a prestação de contas junto a caixa escolar da Secretaria Municipal, deixando em conta o valor de R\$ 604,80.

Na Escola Municipal Professor Ladário Teixeira a primeira etapa do programa contribuiu efetivamente para a ampliação do conhecimento específico em teatro, dos alunos participantes do projeto e possibilitou acesso à cultura teatral à maioria dos alunos, funcionários e pais, por meio da apresentação teatral “Ali Babá e os 40 Ladrões” na própria escola, para um público de aproximadamente 1300 pessoas. Foram ao Teatro Municipal em novembro com a presença dos 40 alunos participantes do Programa, a peça “Simbá, o Marujo” e realizou-se o Intercâmbio entre os alunos e atores no Ponto Cultural Trupe de Truões. Em 10 de dezembro de 2014 foi feita a prestação de conta ao setor de Caixa Escolar da Secretaria Municipal de Educação

Na Escola Municipal Dr. Joel Rodrigues Cupertino, o projeto foi realizado pelo grupo NASCE capoeira, com objetivo de divulgar a cultura afro brasileira trazida com a capoeira. A dedicação e disciplina dos alunos, fez com que as aulas fossem cada dia, mais animadas e dinâmicas, fazendo com que o desenvolvimento dos atendidos superasse o esperado por todos os idealizadores. Foi organizado um grande encontro no parque do sabiá, onde foram entregues graduações para os alunos. Fizeram a prestação de contas junto a caixa escolar da Secretaria Municipal em 2014.

ANEXO B

FALE COM O GOVERNO | ATENDIMENTO ON-LINE

PREFEITURA DE UBERLÂNDIA *NOSSA CIDADE CADA VEZ MELHOR* 

PORTAL DA PREFEITURA DE UBERLÂNDIA

Disque SIM
Serviço de Informação Municipal
34 3239-2800

Página Principal Agência de Notícias Serviços Secretarias e órgãos Programas Invista Servidores **BUSCAR** 

CANAIS

NOTÍCIAS

ARQUIVO DE NOTÍCIAS

SALA DE IMPRENSA

CATEGORIAS

ADMINISTRAÇÃO
AGROPECUÁRIA E ABASTECIMENTO
COMUNICAÇÃO SOCIAL
CULTURA
DEFESA CIVIL
DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E TURISMO
DESENVOLVIMENTO SOCIAL E TRABALHO
DMAE
EDUCAÇÃO
FINANÇAS
FUTEL
GOVERNO
HABITAÇÃO
MEIO AMBIENTE
OBRAIS
PLANEJAMENTO URBANO
PROCON
SAÚDE
SERVIÇOS URBANOS

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS

Segunda-feira, 12/05/2008 15h51

Escola Municipal Professora Josiany França recebe materiais

Os equipamentos serão utilizados no Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

A Prefeitura de Uberlândia realiza nesta terça-feira, dia 13, às 15h, na Escola Municipal Professora Josiany França, a entrega oficial dos materiais adquiridos para as oficinas de circo, que fazem parte do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente. Além da Escola Josiany França, outras unidades escolares também serão beneficiadas. Elas receberão aros, bolas e clavos para malabares e colchões para salto em altura, com proteção para chuva, de espuma para salto em duas densidades e com velcro, em lona vinílica grossa e cantoneiras em couro, para rolamentos, além de cama elástica oficial.

O Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente favorece as áreas cognitiva, motora e emocional, por meio de atividades voltadas para as artes, cultura, esporte, artesanato, reciclagem, entre outras. Nele, o aluno participa de várias oficinas no horário em que não está estudando, ou seja, volta para a escola em outro turno. Desta forma, as atividades contribuem para que eles utilizem seu tempo de forma mais proveitosa.

A Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio da Assessoria Pedagógica, recebe as propostas de trabalho das escolas interessadas em participar do Projeto e libera aulas para os professores trabalharem nas oficinas com os alunos. Todos os processos pedagógico e administrativo das ações são acompanhados pela SME.

Cada escola pertencente ao Projeto escolhe, com sua comunidade escolar, um nome para dar ao Projeto. As escolas têm a liberdade de selecionar quais oficinas irão oferecer aos alunos, priorizando sempre a realidade e a vocação artístico-cultural de sua região. Entre as várias opções oferecidas, destacam-se os cursos de bijuterias, reciclagem de papéis, violão, canto coral, teatro, dança, circo, línguas estrangeiras e mosaico. Os trabalhos realizados em cada escola são apresentados à comunidade e também às outras instituições de ensino da cidade em ocasiões festivas.

ANEXO C

FALE COM O GOVERNO | ATENDIMENTO ON-LINE

PREFEITURA DE UBERLÂNDIA *pra voz*
NOSSA CIDADE CADA VEZ MELHOR

PORTAL DA PREFEITURA DE UBERLÂNDIA

Disque SIM
Serviço de Informação Municipal
34 3239-2800

Página Principal Agência de Notícias Serviços Secretarias e órgãos Programas Invista Servidores BUSCAR 

CANAIS

NOTÍCIAS

ARQUIVO DE NOTÍCIAS

SALA DE IMPRENSA

CATEGORIAS

- ADMINISTRAÇÃO
- AGROPECUÁRIA E ABASTECIMENTO
- COMUNICAÇÃO SOCIAL
- CULTURA
- DEFESA CIVIL
- DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E TURISMO
- DESENVOLVIMENTO SOCIAL E TRABALHO
- DMAE
- EDUCAÇÃO
- FINANÇAS
- FUTEL
- GOVERNO
- HABITAÇÃO
- MEIO AMBIENTE
- OBRAIS
- PLANEJAMENTO URBANO
- PROCON
- SAÚDE
- SERVIÇOS URBANOS
- TRÂNSITO E TRANSPORTES
- PREVENÇÃO ÀS DROGAS E SEGURANÇA CIDADÃ

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS

Quinta-feira, 27/08/2009 10h02

Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

Descrição:
O Projeto de "Atenção Integral à Criança e ao Adolescente" nasceu da necessidade de oferecer aos alunos da rede municipal atenção especial, visto que alguns deles possuem histórico familiar preocupante, advindos de um convívio social conflitante, e problemas de aprendizagem que mereciam uma intervenção diferenciada por parte de toda equipe escolar.

Implantado em 2005, o projeto consiste em proporcionar aos alunos a oportunidade de participar de oficinas, nas áreas de: artes, cultura, educação, esporte e imagem pessoal. O projeto é acompanhado pela Secretaria Municipal de Educação, que aprova as propostas enviadas pelas escolas interessadas e dá apoio para a realização das oficinas, cedendo os professores com talentos especiais, das próprias instituições, para ministrar as aulas.

Os alunos participam de oficinas como música, canto coral, artesanato, bijuterias, teatro, dança, circo, pintura, reciclagem de papéis, decupagem, artesanato em cabaça, pintura em tecido, aulas de cultura e línguas estrangeiras, rádio escola, mosaico, bordado em pano de prato.

Hoje, o Projeto atende cerca de 2.663 alunos, em várias atividades (oficinas). Cada unidade de ensino tem a autonomia de "batizar" seu projeto com o nome que melhor convier à Comunidade Escolar.

Estas oficinas são oferecidas prioritariamente para os alunos das escolas nas quais o Projeto acontece, porém, quando existem vagas, elas podem ser preenchidas por membros da comunidade em geral.

Onde já Funciona:

Escola Municipal Stella Saraiva Peano (Caic Guarani)
Nesta escola, o projeto leva o nome de "Bom Caminho" e começou há pouco mais de um ano e já trouxe bons resultados. Junto às aulas de balé, jazz, teatro, pintura, futsal, vôlei e reciclagem de papel, a escola abriu, em 2007, vagas para novas oficinas, como as de espanhol e de violão.

Escola Municipal Olga Del Fávero (Caic Laranjeiras)
O projeto "Sementinha do Cerrado" já atendeu mais de 900 pessoas e atualmente possui 680 inscritas em oficinas promovidas durante toda a semana nos turnos da manhã e tarde, em salas que a escola destinou exclusivamente para o projeto. Ainda são oferecidas aulas de violão, bijuterias e manicure.

Escola Municipal Doutor Gladson Guerra de Rezende
O projeto "Canaá para Todos" atende 800 alunos que, a cada dia, estão mais envolvidos com as diversas oficinas oferecidas na escola, como rádio escola, artes circenses, educação ambiental, violão, teatro e mosaico.

Cerca de 40 alunos participam da Rádio Escola, que é produzida durante encontros semanais, quando são feitas pesquisas em jornais impressos, revistas e outras publicações, a fim de buscar assuntos para a montagem do programa, tendo como prioridade temas como educação, meio ambiente, saúde e valores humanos.

Escola Municipal Freitas Azevedo
Nesta escola, o projeto leva o nome de "Flor das Gerais" e atende cerca de 100 alunos com oficinas de artesanato e escolinha de futebol.

Escola Municipal Professora Josiany França
Com as oficinas de meio ambiente, rádio escola, esportes, teatro, artesanato e circo, a escola atende 480 alunos.

Como Participar:
As escolas devem enviar o projeto para a Secretaria Municipal de Educação, que aprova as propostas e dá apoio para a realização das oficinas, cedendo os professores com talentos especiais, da própria escola, para ministrar as aulas.

Os alunos interessados em participar das oficinas devem se inscrever junto à coordenação do projeto, na própria escola

  |  

[Tweet](#) [Compartilhar](#)

ANEXO D

uipl! | VITORIOSA

Pesquisar no Uipi

Anuncie | Cadastre-se

Geral | Polícia | Esporte | Política | Fotos | Vídeos | Serviços

f Curtir 3,6 G+1 301

Diretores são orientados sobre programa “Mais Cultura nas Escolas”

Postado em: 5 de julho de 2013 . Por Uipi

Representantes de 15 escolas que fazem parte atualmente do programa Mais Educação se reuniram hoje (4) com músicos, artistas e artesãos da cidade para se informarem e firmarem parcerias sobre o programa “Mais Cultura nas Escolas”.

O encontro foi no auditório Cicero Diniz, no Centro Administrativo. As inscrições para o programa vão até o dia 10 de agosto, cada escola poderá inscrever um único projeto elaborado em conjunto com uma única iniciativa cultural parceira. O objetivo é promover a escola como espaço de circulação e produção da diversidade cultural brasileira, contribuindo com a formação dos alunos para as artes, ampliando o repertório cultural da comunidade escolar.

Após a negociação entre os artistas e as escolas, o projeto deverá ser inscrito no SIMEC (www.simec.mec.gov.br). Na inscrição deverá constar o Plano de Atividade Cultural da instituição. A Secretaria Municipal de Educação será responsável pela validação do projeto junto ao Ministério da Educação (MEC). Depois de conferidos os pré-requisitos exigidos pelo “Mais Cultura nas Escolas”, todos os projetos se submeterão a uma análise e seleção do MEC e do Ministério da Cultura.

Serão desenvolvidas atividades, pelo período mínimo de seis meses, de forma continuada com as mais diversas linguagens artísticas, música, teatro, áudio visual, literatura, circo, dança, e artes visuais.

Alcides Melo, coordenador do Programa Mais Educação da Secretaria Municipal de Educação, acredita que a aprovação do programa será um grande incentivo tanto para as escolas quanto para os alunos. “Hoje, tivemos aqui diversas categorias de manifestações artísticas, como capoeira, música, grafite, dança, teatro, artes plásticas, desenho, fotografia, artes circenses e música”, disse.

Os recursos serão repassados em parcela única, calculada tendo como parâmetro o número de alunos matriculados na unidade educacional e os valores correspondentes, podendo chegar até R\$ 22 mil, conforme tabela abaixo.



+ Lidas

Hoje ▾

Pólicia - 15 de agosto de 2016
Jovem foge da PM e invade casa com veículo roubado

Pólicia - 15 de agosto de 2016
Duas pessoas morrem em acidente entre carro e moto, em Araguari

Pólicia - 15 de agosto de 2016
PC de Ituutaba recupera 39 bois furtados em Tupaciguara, avaliados em R\$ 120 mil

Política - 15 de agosto de 2016
MPE denuncia vereador Márcio Nobre por falsificação de documentos

Pólicia - 15 de agosto de 2016
Casal tenta matar homem, mas veículo cai em córrego

Geral - 15 de agosto de 2016
Receita libera pagamento de restituições do 3º lote do IR 2016

Últimas notícias

Pólicia - 15 de agosto de 2016
Dono de oficina mecânica é preso por maus tratos a animais

- 15 de agosto de 2016
Pavê de Chocolate Amargo e Damasco

Esporte - 15 de agosto de 2016
Brasil estreia com eliminação na luta olímpica

Esporte - 15 de agosto de 2016
Isaqueias Queiroz vence e avança à final da C1 1000 da canoagem

Esporte - 15 de agosto de 2016
Basquete vence a Nigéria e agora torce pelos argentinos

Número de Alunos	Valor do repasse para despesas de custeio	Valor do repasse para despesas de capital	Valor total escola
Até 500	R\$ 18.000,00	R\$ 2.000,00	R\$ 20.000,00
De 501 a 1.000	R\$ 18.500,00	R\$ 2.500,00	R\$ 21.000,00
Acima de 1.000	R\$ 19.000,00	R\$ 3.000,00	R\$ 22.000,00

Mais Cultura nas Escolas

É um programa interministerial firmado entre os Ministérios da Cultura (MINC) e da Educação (MEC), que tem por finalidade fomentar ações que promovam a integração entre projeto pedagógico das escolas públicas do Programa Mais Educação e do Programa Ensino Médio Inovador, e experiências culturais e artísticas em curso nas comunidades locais. Em outras palavras, o "Mais Cultura nas Escolas" visa valorizar as experiências artísticas e culturais da comunidade, democratizando o acesso à cultura e ampliando o repertório cultural de estudantes, professores e comunidades escolares do ensino básico. É, portanto, um programa oriundo de uma ação conjunta entre escolas, artistas e entidades culturais e pontos de cultura, com o objetivo de aproximar as práticas culturais, do fazer pedagógico das escolas.

Secom



ANEXO E

ir para conteúdo [1] ir para menu [2] ir para busca [3] alterar contraste [4] acessibilidade [5] mapa do site [6]
Serviço de Informação Municipal (SIM) - (34) 3239-2800 | FALE COM O GOVERNO | OUVIDORIA DA SAÚDE

PORTAL UBERLÂNDIA CIDADÃO EMPRESA TURISTA SERVIDOR

Buscar por

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS

Notícias

[Arquivo de notícias](#)

[Sala de imprensa](#)

Categorias

[Administração](#)

[Agropecuária e Abastecimento](#)

[Comunicação Social](#)

[Cultura](#)

[Defesa Civil](#)

[Desenvolvimento Econômico e Turismo](#)

[Desenvolvimento Social e Trabalho](#)

[Dmae](#)

[Educação](#)

[Finanças](#)

[Futel](#)

[Gestão Estratégica, Ciência e Tecnologia](#)

[Governo](#)

[Habitação](#)

[Meio Ambiente](#)

[Obras](#)

[Planejamento Urbano](#)

[Procon](#)

[Saúde](#)

[Serviços Urbanos](#)

[Trânsito e Transportes](#)

[Prevenção às Drogas e Segurança Cidadã](#)

Secretaria incentiva adesão de escolas ao Programa Mais Educação

Publicado em: 29/04/2014 10:59:37 - Atualizado em: 29/04/2014 17:06:26

Está aberto até o dia 30 de maio o período de cadastramento de novas escolas públicas que pretendem integrar o Programa Mais Educação, do Governo Federal. Atualmente, mais de 50% das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Uberlândia já aderiram ao programa. O cadastramento deve ser feito por meio do acesso ao sistema do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), no site do Ministério da Educação (MEC).

Em 2012, apenas 12 das 52 escolas do Ensino Fundamental participaram do programa. Desde 2013, a Prefeitura de Uberlândia, através da Secretaria de Educação, tem feito importantes avanços para que 100% da rede faça parte do Mais Educação. Atualmente, 29 escolas estão cadastradas.

Para atrair mais escolas, a coordenação local do programa fará dia 12 de maio, das 14h às 16h, na Oficina Cultural, uma reunião de sensibilização. Vinte e três escolas serão convidadas a participar da reunião para saber o que é o projeto e as vantagens da participação. De acordo com o coordenador do programa em Uberlândia, Alcides Melo, o Mais Educação é pré-requisito para vários outros programas ministeriais, entre eles o "Mais Cultura nas Escolas", "Mais Esporte nas Escolas" e o "Escola Aberta". Segundo o coordenador, o programa proporciona um apoio financeiro bom para a escola, já que para o desenvolvimento das atividades, o Governo Federal repassa recursos para manter monitores, materiais de consumo e de apoio. "O programa contribui para que os alunos desenvolvam atividades pedagógicas proporcionando melhoria na aprendizagem, além do estímulo à ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola", ressaltou.

Ao aderir, as escolas optam por trabalhar atividades de acordo com seu projeto educativo. Podem ser promovidos acompanhamentos pedagógicos e ações nas áreas de meio ambiente, esporte, lazer e direitos em educação, além de cultura, artes, cultura digital, saúde, comunicação e mídias.

Mais Educação

O Mais Educação teve início no Brasil em 2008 pelo Ministério da Educação para ampliar a jornada escolar e modernizar os currículos escolares. O programa incentiva atividades com base em estudos feitos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e resultados da Prova Brasil. Com o programa, são observados os impactos que as escolas têm na vida e no aprendizado dos estudantes.

Compartilhe:

SECRETARIAS PROGRAMAS CIDADE ACESSIBILIDADE TRANSPARÊNCIA

PREFEITURA DE
UBERLÂNDIA

AV. ANSELMO ALVES DOS SANTOS, 600 - SANTA MÔNICA - CEP: 38408-150 - Serviço de Informação Municipal (SIM): (34) 3239-2800 / PABX: (34) 3239-2444

ANEXO F

ir para conteúdo [1] ir para menu [2] ir para busca [3] alterar contraste [4] acessibilidade [5] mapa do site [6]
Serviço de Informação Municipal (SIM) – (34) 3239-2800 | FALE COM O GOVERNO | OUVIDORIA DA SAÚDE

PORTAL UBERLÂNDIA **CIDADÃO** **EMPRESA** **TURISTA** **SERVIDOR**

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS

Notícias
[Arquivo de notícias](#)
[Sala de imprensa](#)

Categorias
[Administração](#)
[Agropecuária e Abastecimento](#)
[Comunicação Social](#)
[Cultura](#)
[Defesa Civil](#)
[Desenvolvimento Econômico e Turismo](#)
[Desenvolvimento Social e Trabalho](#)
[Dmae](#)
[Educação](#)
[Finanças](#)
[Futel](#)
[Gestão Estratégica, Ciência e Tecnologia](#)
[Governo](#)
[Habitação](#)
[Meio Ambiente](#)
[Obras](#)
[Planejamento Urbano](#)
[Procon](#)
[Saúde](#)
[Serviços Urbanos](#)
[Trânsito e Transportes](#)
[Prevenção às Drogas e Segurança Cidadã](#)

Escolas do ensino fundamental em Uberlândia começam a se inscrever para participarem do programa "Mais Cultura"

Publicado em: 07/08/2014 11:33:17

As escolas do ensino fundamental em Uberlândia já começaram a se inscrever para participarem do programa Mais Cultura, do Governo Federal. O programa prevê financiamento de até R\$ 22 mil em projetos culturais para o segundo semestre deste ano. As inscrições podem ser feitas até o dia 30 de junho pelo Sistema de Informações Integradas de Planejamento, Orçamento e Finanças (Simec). "Já percorremos as escolas e nos primeiros dias, quatro delas já se inscreveram para participarem. Isso vai ser um grande incentivo, nós ainda temos outros quatro projetos que vamos buscar financiamentos, entre eles, o da Orquestra de Viola Raízes do Cerrado", disse Alcides Melo, coordenador do Programa Mais Educação da Secretaria Municipal de Educação.

Uma das escolas é a Ceci Cardoso, do bairro Mansour, que já se interessou e juntamente com a equipe da Secretaria de Educação fará o projeto de atividade em dança e canto com turmas de coral, balé, capoeira e dança de rua.

Podem participar as escolas que já desenvolvem atividades do programa Mais Educação. Os recursos serão para investir em atividades de teatro, música, dança, circo, artes visuais, cultura indígena, cultura afro-brasileira, além de atividades externas, como visitas a museus. São projetos criados pelas escolas ou pela secretaria com aceitação escolar. Além da Orquestra de Viola, a Secretaria de Educação tem outros projetos elaborados em parceria com o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (Cemepe).

Entre os projetos estão os concursos de poesia e fotografia, que serão desenvolvidos com temas de atenção e inspiração voltados para os bairros e as escolas, envolvendo as comunidades para a valorização dos costumes e do bairro onde vivem. Um exemplo é o tema para o concurso de fotografia 'Paisagens e vivências do bairro onde moro' ou 'Uberlândia, a cidade e eu', tema para o concurso de poesias. "Isso tudo prepara o Município para o modelo de escola em tempo integral aproveitando a vocação das crianças e jovens em atividades no período de contraturno, proporcionando recursos e formas para ampliar a jornada na escola. Tudo sendo implantado respeitando as características de cada comunidade, de cada escola", disse Marise Santos Borges, assessora pedagógica do ensino fundamental da Secretaria de Educação.

Compartilhe:

SECRETARIAS **PROGRAMAS** **CIDADE** **ACESSIBILIDADE** **TRANSPARÊNCIA**

PREFEITURA DE UBERLÂNDIA

AV. ANSELMO ALVES DOS SANTOS, 600 - SANTA MÔNICA - CEP: 38408-150 - Serviço de Informação Municipal (SIM): (34) 3239-2800 / PABX: (34) 3239-2444

ANEXO G



Proposta Sócio Educativo

**Uberlândia
2013**

Palavra do Coordenador

Quando Criança, admirado com a magia dos Circos que visitavam minha cidade, sonhava em ser um daqueles artistas, mas o fato de não pertencer a uma família tradicional tornava um sonho praticamente impossível. Com muito esforço e dedicação hoje temos a realização desse grande sonho o CIRCO DA VIDA. Assumimos um papel maior e mais presente na sociedade, onde utilizamos a arte circense como agente transformador, formador de consciência sociocultural. Nossa luta é ser uma eficiente ferramenta para retirar crianças, adolescentes e jovens do espaço da rua, dando lhes a oportunidade de desenvolver as habilidades artísticas e inseri-los no mercado de trabalho. Pretendemos educar com circo utilizar seu potencial de fazer a todos acreditar nos seus sonhos e superar seus próprios limites.



Daniel Vieira da Silva Brant

“Educar com circo é apostar na alegria e recuperar todo o potencial civilizatório de uma arte milenar, que desde suas origens teve por base a diversidade, a aceitação do outro, o sentimento do fantástico e do mágico, a superação dos limites, a convivência e criação coletivas e acima de tudo, a brincadeira e o jogo levados a sério”

Claudio Barría, representante nacional do Circo Social

Arte com atitude social

O CIRCO DA VIDA contribui com a sociedade através do fomento, pesquisa e ensino regular e sistêmico da arte, cria um espaço cultural legítimo, aberto à reflexão e à experimentação. Estimula o desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens, através de atividades artísticas, lúdicas e sócio pedagógicas, resgata a identidade cultural e os valores da cidadania; Contribui de forma significativa na melhoria da qualidade de vida da região onde nos localizamos. O CIRCO DA VIDA une arte e transformação social em seu picadeiro. Uma organização que atua desde 2007, iniciou seu trabalho como Escola de Circo e depois de muitos saltos e cambalhotas, expandiu seus projetos desenvolvendo ações nos campos da formação, produção, difusão e fruição das artes circenses.



Histórico:

Em 2007 alguns jovens amantes da arte circense reuniam nas dependências de uma Igreja pesquisando e criando números circenses. O número de interessados cresceu, nascendo a primeira Escola de Circo do Triângulo Mineiro – Circo da Vida. Em 2009 adquirimos uma Lona e equipamentos circenses, desenvolvemos vários projetos de formação, promoção social e fomento a cultura.

Espetáculos Circenses realizados

- *Circo, Sonho e Poesia* (2009)
- *Candura* (2010)
- *Luz* (2011)
- *Viva o Circo* (2011)
- *Além do Espetáculo* (2012)

Projetos Desenvolvidos:

- Circo Social – Escola de Circo – 2008 – Emenda Parlamentar - MINC
- Escola Popular de Circo – 2009 – Fundo Municipal de Incentivo à Cultura
- Circo na Rua – 2010 – Fundo Municipal de Incentivo à Cultura
- Circo de todo mundo – 2012 – Lei Rouanet
- Oficinas de Circo – 2012 – Sec. Municipal de Cultura – Oficinas Palco Móvel

Prêmios:

- Prêmio Carequinha de Estímulo ao Circo – FUNARTE\PETROBRÁS – 2011
- Prêmio CENA MINAS – Secretaria de Cultura do Estado de Minas Gerais – 2012

- Prêmio Carequinha de Estímulo ao Circo – FUNARTE\CAIXA – 2014

Apresentação do Projeto Circo da Vida:



crianças e jovens marginalizados, moradores de regiões pobres consideradas perigosas.

A situação crescente de pobreza, a qual está submetida à maioria da população brasileira, o processo desordenado de desenvolvimento e ocupação das grandes cidades e a enorme concentração de renda são fatores que historicamente vem causando grandes crises estruturais na sociedade. A família, como instituição constituinte desse processo, reproduz essa desestruturação, submetendo suas crianças, adolescentes e jovens a uma série de situações de vulnerabilidade, expondo-os ao trabalho precoce, à violência doméstica, ao abandono, maus-tratos, abuso e exploração sexual, dentre outras.

A reversão desse quadro dependerá de ações de enfrentamento, de forma articulada com outros programas e políticas setoriais, tendo como unidade primeira à família, fortalecendo-a para que possa dar sustentabilidade aos seus componentes, em especial às crianças e aos adolescentes por serem pessoas em processo de desenvolvimento físico, intelectual e emocional.

Na perspectiva de construir um futuro melhor para a população dessa cidade, lançamos o **Projeto CIRCO DA VIDA.**

De acordo com a revista *Rede Circo no Mundo Brasil* (2003) o circo surge no Brasil no final da década de noventa com a implementação e consolidação da *Rede Circo do Mundo Brasil* formada por projetos que trabalham com circo social, através de uma articulação de organizações não-governamentais que investem na arte-educação como um meio eficaz para promover o desenvolvimento integral de



Objetivo Geral

O Projeto CIRCO DA VIDA: pretende contribuir com a sociedade através do ensino regular e sistêmico da arte, criar um espaço cultural legítimo, aberto à reflexão e à experimentação. Estimular o desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens, através de atividades artísticas, lúdicas e sócio-pedagógicas, resgatando a identidade



cultural e os valores da cidadania; desenvolveremos através da arte Circense, os potenciais, a criatividade, a concentração, a sociabilização, a desinibição e o gosto pelas artes. Contribuindo assim de forma significativa na melhoria da qualidade de vida do bairro e cidade onde nos localizamos.

Objetivos Específicos

- O Projeto CIRCO DA VIDA: estimulará o conhecimento cognitivo de crianças e adolescente melhorando sua integração social;
- O Projeto CIRCO DA VIDA: articulará a melhoria na qualidade do desenvolvimento das atividades pedagógicas, bem como das condições socioeconômicas das famílias;
- O Projeto CIRCO DA VIDA: estimulará a Erradicação do trabalho infantil na maioria das crianças e adolescentes atendidos, além de desenvolver as habilidades psicomotor dos alunos;
- O Projeto CIRCO DA VIDA: promoverá a autoestima as crianças e adolescentes envolvidas nas atividades,
- O Projeto CIRCO DA VIDA: Possibilitará geração de renda para as famílias envolvidas, priorizando as famílias de baixa renda.



Justificativa

O Circo contribui para uma aprendizagem lúdica de forma dinâmica e participativa, pois possibilita um leque diversificado de ações e integrações diferentes, através das linguagens artísticas com liberdade e interação. No circo é possível ensinar, aprender, brincar, alimentar, sentir emoções, fazer amizades, crescer, integrar, criar, enfim, vivenciar os seus direitos.

O Circo também possibilita contato mais estreito com as crianças e adolescentes pela aceitação estabelecida entre si, permitindo desenvolver um processo educativo através da arte nas diversas linguagens: teatro, artes plásticas, música, expressão corporal e artes circenses. Através das linguagens artísticas desenvolvidas no Circo, a criança e o adolescente têm a oportunidade de expressar seus sentimentos; ter novas experiências e aumentar sua auto-estima por perceber que é um ser capaz de realizar atividades artísticas e de produzir, fazendo com que possa acreditar em um futuro melhor. E as vivências deste coletivo onde todos se ajudam para que dê certo, onde há uma preocupação presente em garantir a segurança de cada um, para que o grupo esteja seguro, apostando no brilho do conjunto, que permite desenvolver sentimentos solidários e fraternos, os quais é buscado dentro do Projeto Circo da Vida.

O projeto já vem sendo desenvolvido com as crianças e adolescentes e jovens desde 2007 com alunos do bairro Roosevelt e bairros adjacentes, através de atividades específicas da Arte Circense, de Educação Social e de Acompanhamento às Famílias. As crianças e adolescentes são inseridas em cursos e oficinas que discutem temas como meio ambiente, os meios de comunicação, a sexualidade e o Estatuto da Criança e do



Adolescente, além das oficinas específicas de arte circense (malabares, montagens acrobáticas, saltos, acrobacias aéreas, palhaços,...). Todos os cursos e oficinas são direcionados ao processo educativo das crianças e adolescentes como forma de conhecer seu espaço de moradia, os espaços públicos e as organizações existentes, o cuidado com o corpo, prevenção ao uso de

drogas, cuidado com alimentação, inserção e permanência na escola, contribuindo com o perfil evolutivo, conhecendo seus direitos e deveres. Queremos agora oferecer tal projeto de tanto sucesso para comunidade em um leque sociocultural.

Apresentamos o Projeto Circo da Vida, que traz em seu bojo uma combinação de



ações que visam diminuir o ônus social vivido por crianças e adolescentes, através de sua inclusão em atividades culturais e artísticas, em que eles possam conhecer e dominar os instrumentos da arte e da comunicação como forma de valorização pessoal e garantia de uma vida profissional futura, já que *“a arte não possibilita apenas um meio de acesso ao mundo dos sentimentos, mas também ao seu desenvolvimento, a sua educação, constitui-se num estímulo permanente para que a imaginação flutue e crie mundos possíveis, novas possibilidades de ser e sentir-se”*. (Por quê

Arte-Educação? DUARTE Jr., João Francisco, 5ª Edição)

Em pesquisas realizadas nos meses que antecederam as férias de verão nos bairros Roosevelt, Jardim Brasilia, Pacaembu e adjacentes ao local onde se localiza o projeto, na cidade de Uberlândia – Minas Gerais. Com moradores, alunos, professores e diretores de escola pública, verificamos que as situações escolares das crianças, adolescentes e jovens se degradam e a absorções dos conteúdos programáticos são piores a cada dia, falta de disciplina em casa, na escola, nas ruas, o que reflete na marginalidade.

O mau domínio do corpo, tendo este como instrumento de violência, jovens e adolescentes sem integração social, e partem para drogas como estímulo de vida e fuga. Além das precárias condições socioeconômicas das famílias, existem também os problemas de desenvolvimento psicomotor de crianças, adolescentes e jovens. Há uma baixa autoestima das crianças, adolescentes e jovens levando a problemas de socialização, laços familiares rompidos, com isso passam mais tempo ociosos nas ruas, envolvidas em marginalidade, poucas crianças, adolescentes e jovens tem a oportunidade de participarem de atividades de esportivas e de lazer.



AÇÕES DO PROJETO

1º AÇÃO: CIRCO SOCIAL

Apresentação:

O Circo Social do CIRCO DA VIDA articula, de forma lúdica, as dimensões simbólica, social e educativa das artes circenses, oferecendo as crianças e jovens de classes e comunidades populares, oportunidades educativas focadas na elevação da autoestima; fortalecimento da autonomia; e no desenvolvimento da criatividade. As atividades são gratuitas e oferecidas à crianças e jovens com idades entre 7 e 24 anos.



Princípios pedagógicos

As atividades do Programa baseiam-se no estímulo das Inteligências Múltiplas, tomando por base a pluralidade dos conhecimentos dos educandos, reconhecendo que eles são portadores de saberes além dos linguísticos (habilidade criativa de lidar palavras) e do lógico matemático (habilidade lógica e científica). Assim, o trabalho junto ao educando visa o desenvolvimento de um conjunto de outros saberes, conhecimentos e inteligências que entendemos intrínsecas do circo, entre as quais a: inteligência espacial (abilidade de relacionar padrões, perceber formas espaciais e conceituar relações entre elas); inteligência corporal sinestésica (abilidade de usar o corpo para resolver problemas ou moldar produtos); inteligência interpessoal (abilidade de compreender as pessoas e relacionar-se com os outros), inteligência intrapessoal (competência para autoconhecer-se e estar bem consigo mesmo, administrando seus sentimentos e emoções a favor de seus projetos), cujo alcance é proporcionado por situações de aprendizagem através de um conjunto de atividades que integram o fazer educativo e artístico.

Fazer educativo e artístico



Por ser uma proposta de educação não formal pela via da cultura, busca-se um currículo baseado nos desejos, necessidades e interesses dos participantes, favorecendo o enriquecimento de suas biografias e ampliando a gama de vivências e experiências formativas, utilizando o fator de sedução das artes circenses integradas a outras linguagens artísticas e culturais como facilitadoras de múltiplos aprendizados, recorrendo também aos



referenciais mais amplos da cultura e da memória para a reescrita e reconstrução de identidades, permitindo aos sujeitos envolvidos que se (re)conheçam e se (re)pensem em termos de origem, pertencimento e inserção social.

- **Escola de Circo** - aulas e práticas de técnicas e habilidades circenses como tema

central de uma ação conjugada, indicando condutas organizadas e conscientes, cujos conteúdos de aprendizagem são voltados para os participantes desenvolverem e aprimorarem competências nas técnicas circenses de: Acrobacia de Solo; Acrobacia Aérea; Malabarismo; e Equilíbrio, através das quais adquirem consciência corporal, capacidade de deslocamento e de manipulação de objetos.

- **Oficina Complementares** - atividades nas quais os participantes ampliam seus conhecimentos sobre a história da arte, história do circo e vivenciam a relação com outras linguagens artísticas e culturais, além de participarem de atividades formativas nas áreas que integram a cadeia produtiva do espetáculo circense.



- **Mostras e Exibições Públicas** - propiciam aos participantes um espaço de expressão criativa, no qual dividem com familiares, amigos e a comunidade, os resultados alcançados depois de um ciclo de esforços. Mostrando o que se dedicaram a aprender e a evolução dos seus conhecimentos artísticos e culturais, se percebendo como sujeitos ativos e produtores de bens culturais e como protagonistas de ações positivas.



Baseados nos quatro pilares da educação da UNESCO, os processos

envolvem os participantes em todas as fases da sua execução. Assim os participantes praticam a habilidade de construir conhecimentos, por meio de pesquisas, planejamentos e avaliações que são estimulados a realizar de todas as atividades [aprender a conhecer].

- O envolvimento dos participantes em todos os processos e atividades, os valoriza como seres criativos, capazes e co-construtores [aprender a fazer].
- A tomada de decisões e a pactuação entre os participantes, educadores e demais profissionais que atuam nos programas relacionados aos processos e atividades, valorizam a importância do trabalho coletivo [aprender a viver em grupo].
- As mostras e exibições públicas (espetáculos) dão aos participantes a oportunidade de fazer um diagnóstico do seu potencial: possibilidades x limitações; perseverança; capacidade de administrar suas emoções; automotivação; comunicação interpessoal; percepção física e corporal; autoestima; e etc [aprender a ser]



Funcionamento:

Contra turno escolar para o projeto seja complemento à educação formal e forte aliado na redução de risco.

Organização das aulas

Os participantes são distribuídos em “trupes” de acordo com as suas faixas etárias que, em um sistema de rodízios, participam de aulas com uma hora de duração, das mais variadas técnicas e habilidades circenses integradas a outras linguagens artísticas e culturais. No início das atividades é realizada uma roda de discussão onde os educadores falam sobre as atividades que serão realizadas no dia e os educandos têm a possibilidade de dar opiniões. Em seguida é realizada uma brincadeira e um





aquecimento/alongamento, preparatório para as atividades físicas que serão realizadas. Terminadas as aulas, novamente se forma uma roda de diálogos entre educandos e educadores para comentar as atividades e transmitir possíveis recados.

Inscrição

A inscrição e a participação nas atividades do Programa de Circo Social são inteiramente gratuitas. Podem participar crianças, adolescentes e jovens com idades entre 07 e 24 anos devidamente inscritas conforme a orientação abaixo:

Equipe

O Programa de Circo Social é desenvolvido por uma equipe multidisciplinar formada por artistas circenses profissionais, capacitados nas metodologias de ensino-aprendizagem das artes circenses e no conceito de circo social do CIRCO DA VIDA, e por profissionais das áreas de pedagogia, educação física, fisioterapia e psicologia. Além disso arte-educadores e voluntários de diferentes áreas realizam intervenções e ações complementares que integram o planejamento pedagógico.