

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ROJANIRA ROQUE DOS SANTOS

**OS SIGNIFICADOS DE CULTURA EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE
CURITIBA: O CASO DO PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS**

CURITIBA

2017

ROJANIRA ROQUE DOS SANTOS

**OS SIGNIFICADOS DE CULTURA EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE
CURITIBA: O CASO DO PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestra em Educação, no
Curso de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Milena Rohrich
Ferreira

CURITIBA

2017

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Santos, Rojanira Roque dos

Os Significados de Cultura em Escolas da Rede Municipal de Curitiba: o Caso do Programa mais Cultura nas Escolas. / Rojanira Roque dos Santos. – Curitiba, 2017.
142 f.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Milena Rohrich Ferreira.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Educação – Cultura. 2. Programa mais Cultura nas Escolas. I. Título.

370.912

CDD



PARECER

Defesa de Dissertação de Rojanira Roque dos Santos para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Valeria Milena Rohrich Ferreira, Prof.^a Dr.^a Vera Maria Ferrão Candau, Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti, Prof. Dr. João Paulo Pooli, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: “OS SIGNIFICADOS DE CULTURA EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA: O CASO DO PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS”.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Valeria Milena Rohrich Ferreira		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Vera Maria Ferrão Candau		APROVADA
Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti		APROVADA
Prof. Dr. João Paulo Pooli		APROVADA

Curitiba, 22 de março de 2017.

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador do PPGE

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação
MPAP 137022 / MSIAPE 2169216

Para Edmilson, Edinho e Gabi.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiro, a Deus no qual deposito minha fé e esperança.

Ao meu esposo Edmilson, a meu filho Edinho e minha filha Gabi, incansáveis companheiros de jornada.

Aos meus pais que sempre acreditaram em mim e me incentivam a nunca desistir dos meus sonhos.

A minha orientadora Profa. Dra. Valéria Milena Rohrich Ferreira que me apoiou e conduziu reflexões essenciais para a realização deste estudo.

À Profa. Dra. Vera Maria Ferrão Candau, ao Prof. Lindomar Wessler Boneti e ao Prof. Dr. João Paulo Pooli que deram valiosíssimas contribuições ao meu trabalho, tanto no momento da qualificação quanto na defesa.

Aos professores e professoras do PPGE/UFPR, especialmente à Profa. Dra. Maria Tereza Carneiro Soares que iniciou minha orientação no mestrado.

Às funcionárias e funcionários do PPGE/UFPR sempre atenciosos com as demandas administrativas.

A todas e todos as/os colegas da turma do mestrado que compartilharam sonhos e anseios durante os dois anos de curso.

Às amigas e amigos que estiveram sempre presentes me apoiando em todos os momentos.

À Secretaria Municipal da Educação de Curitiba que autorizou a realização da pesquisa nas escolas municipais.

Às entrevistadas e aos entrevistados que, com toda atenção, compartilharam suas experiências.

À Capes pela concessão da bolsa de estudo que viabilizou a conclusão da pesquisa. Enfim, a todas e todos que, direta ou indiretamente, me prestaram auxílio no transcurso da pesquisa, meu mais sincero agradecimento.

Quando percebemos de súbito que os conceitos mais básicos – os conceitos, como se diz, dos quais partimos – não são conceitos, mas problemas, e não problemas analíticos, mas movimentos históricos ainda não definidos, não há sentido em se dar ouvidos aos seus apelos ou seus entrechoques ressonantes. Resta-nos apenas, se o pudermos, recuperar a substância de que suas formas foram separadas.

(Raymond Williams, 1979, p. 17)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar os significados de cultura identificados em documentos e em relatos de pessoas que participaram do programa Mais Cultura nas Escolas em escolas da rede municipal de ensino de Curitiba. Foram utilizadas como técnicas de coleta de dados a análise documental e entrevistas. Na primeira fase do estudo, analisou-se a Resolução que regulamentou o programa e os Planos de Atividades Culturais elaborados pelas escolas participantes. A seguir, foram realizadas entrevistas com integrantes das equipes pedagógicas e gestoras das escolas e com pessoas vinculadas às parcerias culturais. Os materiais foram analisados utilizando como referencial teórico autores do campo dos Estudos Culturais, em especial, Raymond Williams. Como referencial metodológico, empregou-se a análise de conteúdo. Foram criadas três categorias de análise que classificaram a cultura a partir de seus principais significados: a primeira que ressalta os elementos sociológicos e antropológicos da cultura; a segunda que considera a cultura como forma de desenvolvimento no plano intelectual; e a terceira que vincula cultura à arte. Enquanto na Resolução do programa os aspectos sociais foram mais enfatizados, nos Planos das escolas destacou-se o significado de cultura vinculado à arte. No caso das entrevistas obtidas junto às equipes pedagógicas e gestoras foi identificada certa ênfase sobre o significado de cultura associada à formação intelectual. Já nas entrevistas obtidas junto às parcerias culturais, apesar do destaque dado aos aspectos intelectuais da cultura, também foi enfatizada sua dimensão social e antropológica. Assim, os resultados da pesquisa indicaram que, durante o desenvolvimento das atividades do programa, as três categorias coexistiram nas escolas pesquisadas, em diferentes graus de ocorrência, a depender dos materiais analisados.

Palavras-chave: Educação. Cultura. Programa Mais Cultura nas Escolas. Significados.

ABSTRACT

The objective in the present research was investigating the meanings of culture identified in documents and in people reports which participated in the Programa Mais Cultura nas Escolas in municipal system schools of Curitiba. The document analysis and interview were used as data collection methods. In the first part of study, one has analysed the Normative Resolution that established the program and the Culture Activities Guidelines designed by the participant schools. Afterwards, one has performed interviews with pedagogical and management teams and with cultural partners. The material were analysed applying as theoretical reference authors from the field cultural studies, in special, Raymond Williams. From the methodological perspective, content analysis was used. According to the different meanings of culture, three categories of analysis were created: the first one highlights sociological and anthropological elements; the second one considers the culture as development in the intellectual level; and the third one links culture to art. Whereas in the Normative Resolution of the program the social aspects were more focused, in the schools' Guidelines one highlights the culture meaning linked to art. In the case of the interviews obtained from the pedagogical and management teams, we identified a kind of prominence about the meaning of culture associated to intellectual formation. On the other hand, in the interviews acquired from the cultural partners, though the highlight given to the intellectual aspects of culture, it was emphasized its social and anthropological viewpoint as well. In this way, the research results indicated that the categories coexisted in the scholar environment and presented different levels of advantage depending on the analysed groups.

Keywords: Education. Culture. Programa Mais Cultura nas Escolas. Meanings.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - ESCOLAS DE CURITIBA QUE DESENVOLVERAM O PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS EM 2014.....	60
FIGURA 2 – EXEMPLO DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM CURITIBA.....	61
FIGURA 3 – LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS PARTICIPANTES DO PROGRAMA EM RELAÇÃO À EXISTÊNCIA DE ALGUNS ESPAÇOS CULTURAIS NA CIDADE DE CURITIBA.....	89
FIGURA 4 – LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS PARTICIPANTES DO PROGRAMA EM RELAÇÃO À EXISTÊNCIA DE ALGUMAS BIBLIOTECAS NA CIDADE DE CURITIBA.....	89
FIGURA 5 – LOCALIZAÇÃO DAS ÁREAS DE OCUPAÇÃO IRREGULAR EM BAIROS ONDE SE LOCALIZAM AS ESCOLAS MUNICIPAIS QUE PARTICIPARAM DO PROGRAMA.....	91

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO, POR ESTADO, DAS ESCOLAS SELECIONADAS PARA DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS EM 2014 49

GRÁFICO 2 – PORCENTAGEM DAS ESCOLAS SELECIONADAS PARA DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS NO PARANÁ POR TIPO DE ESCOLA 57

GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO, POR MUNICÍPIO, DO NÚMERO DE ESCOLAS SELECIONADAS PARA DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS NO PARANÁ..... 58

GRÁFICO 4 – DISTRIBUIÇÃO DOS EIXOS TEMÁTICOS DO PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA..... 62

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – OBRAS DE REFERÊNCIA QUE ABORDAM O TEMA CULTURA	24
QUADRO 2 – ATIVIDADES CORRESPONDENTES AO MACROCAMPO VINCULADO À CULTURA E ARTE NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO ENTRE 2008 E 2014.....	42
QUADRO 3 – ATIVIDADES CORRESPONDENTES AO MACROCAMPO VINCULADO À CULTURA E ARTE NO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR ENTRE 2012 E 2014 .	44
QUADRO 4 – DESCRIÇÃO DOS EIXOS TEMÁTICOS DO PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS	47
QUADRO 5 – SÍNTESE DE TRABALHOS PUBLICADOS DO GRUPO 1	53
QUADRO 6 – DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS DE CURITIBA CONTEMPLADAS COM O PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS NO ANO DE 2014.....	59
QUADRO 7 – OBJETIVOS DO PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS SEGUNDO A RESOLUÇÃO DO PROGRAMA	69
QUADRO 8 – CATEGORIZAÇÃO A PARTIR DA ÊNFASE DE CADA OBJETIVO	71
QUADRO 9 – SÍNTESE E CATEGORIZAÇÃO DOS OBJETIVOS DA RESOLUÇÃO.....	72
QUADRO 10 – SÍNTESE E CATEGORIZAÇÃO DOS OBJETIVOS DOS PLANOS DE ATIVIDADES CULTURAIS	73
QUADRO 11 – ENTREVISTAS REALIZADAS ENTRE 23/08/2016 E 15/12/2016.....	75
QUADRO 12 – FUNÇÕES DESEMPENHADAS PELAS PESSOAS ENTREVISTADAS NAS ESCOLAS.....	76
QUADRO 13 – DESCRIÇÃO DOS BLOCOS DE PERGUNTAS DAS ENTREVISTAS COM PESSOAS VINCULADAS À ESCOLA	76
QUADRO 14 – DADOS GERAIS DOS/AS PARCEIROS/AS CULTURAIS	78
QUADRO 15 – DESCRIÇÃO DOS BLOCOS DE PERGUNTAS DAS ENTREVISTAS COM AS INICIATIVAS PARCEIRAS.....	78
QUADRO 16 – ELEMENTOS INDICATIVOS DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	79
QUADRO 17 – PALAVRAS E EXPRESSÕES INDICATIVAS DAS CATEGORIAS PRESENTES NAS ENTREVISTAS REALIZADAS NAS ESCOLAS	80
QUADRO 18 – PALAVRAS E EXPRESSÕES INDICATIVAS DAS CATEGORIAS PRESENTES NAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS/AS PARCEIROS/AS.....	80

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – NÚMERO DE TRABALHOS PUBLICADOS REFERENTES AO PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS SEGUNDO A NATUREZA DO TRABALHO.....	53
TABELA 2 – NÚMERO DE ESCOLAS DE ACORDO COM A LINGUAGEM ARTÍSTICA PREDOMINANTE EMPREGADA NAS ATIVIDADES	64
TABELA 3 – QUANTIDADE DE OBJETIVOS PROPOSTOS POR ESCOLA.....	70

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E CULTURA	22
1.1. O DESAFIO DE DEFINIR CULTURA.....	22
1.2. EDUCAÇÃO E CULTURA.....	30
2. EDUCAÇÃO, CULTURA E O MAIS CULTURA NAS ESCOLAS	38
2.1. MAIS CULTURA NAS ESCOLAS: ELEMENTOS ESTRUTURAIS.....	38
2.2. OLHARES SOBRE O PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS.....	52
3. EM BUSCA DOS SIGNIFICADOS DE CULTURA NAS ESCOLAS	57
3.1. O PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS EM CURITIBA.....	57
3.2. INICIANDO O PROCESSO DE ANÁLISE.....	64
3.2.1. Criação das categorias de análise.....	66
3.2.2. Processo de categorização dos objetivos da Resolução e dos Planos.....	68
3.2.3. A análise das entrevistas.....	74
4. EDUCAÇÃO E CULTURA: SIGNIFICADOS E TENSÕES	83
4.1. O SIGNIFICADO SOCIAL/ANTROPOLÓGICO DA CULTURA: ONDE ESTÁ A CULTURA?.....	83
4.2. O SIGNIFICADO ARTÍSTICO DA CULTURA: DE QUE ARTE SE ESTÁ FALANDO?.....	95
4.3. O SIGNIFICADO INTELECTUAL DA CULTURA: INTELECTO, ESTÉTICA E ESPÍRITO.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	121
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA NAS ESCOLAS	122
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS/AS PARCEIROS/AS CULTURAIS	124
APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DE RESPOSTAS	126
APÊNDICE E – DADOS GERAIS SOBRE OS BAIROS ONDE SE LOCALIZAM AS ESCOLAS PESQUISADAS	130
APÊNDICE F – GRÁFICO COMPARATIVO DAS RENDAS ENCONTRADAS NOS BAIROS ONDE SE LOCALIZAM AS ESCOLAS PESQUISADAS	141
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA	142

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa buscou investigar os significados de cultura identificados em documentos e relatos de pessoas responsáveis por desenvolver o programa Mais Cultura nas Escolas nas escolas municipais da cidade de Curitiba.

As relações entre educação e cultura há muito fazem parte dos meus interesses de pesquisa. Desde a finalização do curso de graduação em Desenho e Plástica no ano de 2004, tenho buscado entender como as diferenças culturais, explicitadas por meus/minhas alunos/as nas aulas de Artes, poderiam ser trabalhadas na escola.

Mas foi somente em 2014 que surgiu a oportunidade de um aprofundamento desta questão, ano no qual passei a fazer parte de um grupo de estudos da Universidade Federal do Paraná que vinha trabalhando o processo de socialização de crianças em espaços urbanos. Um dos objetivos do grupo era entender como crianças de nove e dez anos utilizavam os espaços da cidade, tanto do bairro onde moravam como dos demais espaços existentes. A fim de atingir tal objetivo, o grupo desenvolveu uma pesquisa de natureza quanti-qualitativa que teve como público-alvo crianças dos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Curitiba¹.

Durante a coleta de dados, um fato chamou a atenção: a variedade de atividades culturais que as crianças e seus familiares afirmavam realizar. Foram mencionadas visitas a museus e feiras; idas a teatros e cinemas; frequência a shows musicais. Mas ao lado dessas atividades culturais mais conhecidas, foram também citadas como práticas culturais pescarias, produção de artesanato, visitas a parques de diversão e a *pesque-pague*. Essas respostas indicavam que o entendimento que as pessoas tinham sobre atividades culturais não era igual. E isso estimulou meu interesse em entender um pouco mais sobre a cultura e sua presença na sociedade.

A cultura tem ocupado lugar privilegiado em diferentes esferas sociais. De assunto restrito ao âmbito acadêmico como temática da antropologia e da

¹ A pesquisa coordenada pela Profa. Dra. Valéria Milena Rohrich Ferreira parte de um estudo maior intitulado: "Vivendo a infância na cidade: tensões e contradições nas redes de interdependência de crianças que se socializam em configurações urbanas do século XXI".

sociologia, atualmente, o tema cultura tem sido discutido em outras esferas. Questões ligadas à cultura têm ocupado lugar de destaque nas agendas econômicas e sociais em nível nacional e mundial (YÚDICE, 2004).

Mas, afinal, o que é cultura? Esta questão não possui uma única resposta, pois a palavra cultura é polissêmica e empregada de diversas maneiras. A inexistência de uma concepção única para a palavra cultura levou o autor inglês Raymond Williams, uma das maiores referências dentro dos Estudos Culturais², declarar: “**Culture** é uma das duas ou três palavras mais complicadas da língua inglesa” (WILLIAMS, 2007, p. 117. Grifo no original). De fato, esta palavra encerra um grande número de significados que se formaram no decorrer dos anos como resultado de mudanças históricas, econômicas e sociais (WILLIAMS, 1979; SANTOS, 2012). E essas concepções coexistem, tornando qualquer análise sobre cultura uma tarefa de grande complexidade.

Desta forma, dentre os usos mais correntes da palavra cultura encontramos aquele que a concebe como o conjunto de conhecimentos, tradições, costumes, crenças, enfim, os modos de vida que caracterizam os grupos sociais. Pode-se afirmar que esta seria uma forma de entender a cultura a partir de uma perspectiva antropológica. Mas também existe o sentido de cultura vinculado à produção artística, ou seja, à palavra cultura associa-se teatro, música, artes plásticas e demais manifestações artísticas. Há, também, o sentido de cultura como sinônimo de erudição que relaciona cultura com nível de instrução ou com conhecimentos específicos. Neste sentido, cultura equivale a “[...] volume de leituras, a controle de informações, a títulos universitários e chega até mesmo a ser confundido com inteligência [...]” (DA MATTA, 1981, p. 1).

Percebe-se, então, que a concepção de cultura não é consensual e ao discorrer sobre ela faz-se necessária uma indicação do sentido a que nos referimos. Dessa forma, tomo como referência neste trabalho a concepção de cultura empregada, especialmente, pelos autores dos Estudos Culturais. Para estes, a

² Os Estudos Culturais não possuem uma definição única, nem podem ser considerados uma disciplina específica (NELSON; TREICHLER, GRASSBERG, 2012). Na realidade, eles seriam um tipo de corrente de pensamento surgida na Europa no final da década de 1950 e que traz à tona uma nova forma de conceber a cultura, não mais atrelada aos ditames da erudição, mas como algo comum e pertencente a todos da sociedade. Raymond Williams, Richard Hoggart e Stuart Hall, na Europa, e Jesús Martín-Barbero e Néstor García Canclini na América Latina, são alguns autores de referência dos Estudos Culturais (ESCOSTEGUY, 2010).

cultura se forma a partir da criação e circulação de significados. Segundo Stuart Hall, outro nome de grande relevância para o campo dos Estudos Culturais, “Colocando em termos simples, cultura diz respeito a “significados compartilhados”” (HALL, 2016, p. 17). Desse modo, cultura não se resume aos modos de vida de determinado grupo social, ou à arte, ou aos conhecimentos acumulados de algumas pessoas. Todas estas coisas fazem parte da cultura, mas não a encerram, pois não são as coisas, ou as ações, tomadas em sua essência que se poderia chamar de cultura. A cultura não é natural, mas sim algo construído a partir das interações sociais que dão sentido às coisas e práticas diversas.

Também é importante salientar que hoje é comum encontrar a palavra “cultura” grafada no plural e não no singular. Isso se deve ao fato de que não existe uma única cultura – pensamento que conduziu durante muito tempo os estudos relacionados aos aspectos culturais dos diferentes grupos sociais. Se tomarmos a cultura como um “sistema de significações realizado”, como indica Williams (2008), não seria possível conceber a cultura como algo homogêneo e indiferenciado. Ao contrário. A diversidade que caracteriza nossa sociedade atual – étnica, racial, de gênero, religiosa etc. – desencadeia um processo de criação de sentidos cada vez mais variado. E, se a cultura está relacionada com a criação e a circulação de sentidos, considerando uma sociedade tão diversa como a nossa, é possível inferir que no meio social existam diferentes culturas que convivem, interagem e, por vezes, se contrapõem. Sendo assim, as análises desenvolvidas no presente trabalho partiram do princípio de que a cultura está intrinsecamente relacionada aos modos de vida dos grupos sociais, tanto em sentido concreto e visível – nas manifestações culturais, na arte, nos bens culturais – quanto no sentido abstrato – ou seja, no processo de significação, que dá sentido às diferentes práticas culturais.

Diante do papel central que ocupa a cultura na sociedade (HALL, 1997), observa-se que as temáticas culturais tem ganhado um espaço cada vez maior no campo educacional. E isso se justifica pelo fato de que, sendo a cultura um conjunto de significados compartilhados, não haveria como evitar a interferência da cultura no processo educacional. Segundo Forquin (1993), educação e cultura tem íntima ligação, seja a educação como formação geral, seja a educação escolar. Para o autor, a transmissão dos conteúdos da educação, ou seja, conhecimentos, valores, crenças etc. (FORQUIN, 1993), não se limitam a experiências subjetivas, mas são

perpassados por algo que “[...] nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos [...]” (FORQUIN, 1993, p. 10), isto é, a cultura. Esta afirmação de Forquin possibilita o entendimento de que a educação é uma das responsáveis pela disseminação da cultura. Seja na seleção de conteúdos a serem ensinados, seja na valorização de certas práticas, valores e gostos, é a educação um dos meios de reprodução cultural (WILLIAMS, 2008) e as escolas podem ser consideradas como espaços privilegiados nos quais a cultura é reproduzida, retraduzida e reinventada cotidianamente.

Contudo, sendo a cultura um processo dinâmico, seria uma atitude inadequada considerar que no meio escolar exista apenas “uma cultura”. Atualmente, a escola é vista como um “cruzamento de culturas” (PÉREZ GÓMEZ, 2001), ou seja, um espaço heterogêneo, de posições, gostos, modos de ser, bastante variados, no qual à cultura são atribuídos diferentes significados que estão em sintonia com o modo de vida de cada pessoa do espaço escolar, desde os/as alunos/alunas e seus familiares, passando pela equipe pedagógica e gestora.

E o que seria significado? É o sentido dado às coisas formalizado por meio da linguagem que se torna o veículo de comunicação dos sentidos. Para Hall “Acima de tudo, os significados culturais não estão somente na nossa cabeça – eles organizam e regulam práticas sociais e influenciam nossa conduta e conseqüentemente geram efeitos reais e práticos” (HALL, 2016, p. 20). Dentre estes possíveis efeitos, poderíamos mencionar a forma de organização da sociedade, em que a distinção de papéis e posições sociais atende padrões com significados específicos em cada cultura. Neste caso, estes significados podem reforçar atitudes discriminatórias embasadas por uma visão hierarquizante acerca da cultura.

Instigada, portanto, pelo desafio de compreender os significados de cultura na escola é que desenvolvi esta pesquisa. Mas como realizar um estudo desta natureza? Como conseguir identificar os significados de cultura que circulam na escola? A oportunidade para realização desta empreitada surgiu no final do ano de 2014 quando tomei conhecimento do programa Mais Cultura nas Escolas. Resultado de uma parceria entre os Ministérios da Educação e da Cultura, este programa do governo federal foi criado no intuito de apoiar outros dois programas federais voltados à educação de tempo integral: o Mais Educação e o Ensino Médio Inovador. Na proposta do Mais Cultura nas Escolas era prevista a destinação de

recursos para escolas com Ensino Fundamental e Médio que desenvolviam os programas federais de educação de tempo integral anteriormente referidos.

O programa Mais Cultura nas Escolas propunha um desafio às escolas: promover a aproximação entre a escola e seu entorno. Assim, enfatizando a importância dos saberes comunitários e manifestações artísticas locais, o programa previa o trabalho conjunto entre as equipes pedagógicas das escolas e parcerias culturais, de preferência, existentes na comunidade onde a escola estava localizada. Essa participação de pessoas externas à escola como promotoras de cultura no meio escolar foi um dos fatores que me levou a eleger o programa como objeto de pesquisa.

O que também suscitou meu interesse em investigar este programa foi a autonomia concedida às escolas de escolherem as parcerias culturais de acordo com seu perfil e suas necessidades. Assim, busquei analisar as decisões e atos realizados pelas escolas tais como a proposição das atividades e parcerias culturais, a organização dos tempos e espaços para o desenvolvimento das atividades, os públicos atendidos, em suma, ações concretas que fornecessem indícios dos significados atribuídos à cultura pelos membros da comunidade escolar e a forma como estes significados se manifestavam nas atividades culturais desenvolvidas. Além disso, estudando o programa foi possível compreender como os/as agentes externos interagiram com a comunidade escolar, identificando situações de tensão entre os muitos significados de cultura que existem na escola e os significados de cultura trazidos por estes parceiros e parceiras externos a comunidade escolar.

Enfim, esta pesquisa foi desenvolvida de forma a responder a seguinte questão: **quais foram os significados dados à cultura no âmbito do programa Mais Cultura nas Escolas na rede municipal de ensino de Curitiba por parte dos/das profissionais da educação e agentes culturais envolvidos/envolvidas com o programa?**

Dentre os objetivos específicos da pesquisa encontram-se:

1. Analisar os significados de cultura expressos nos documentos relacionados ao Programa Mais Cultura nas escolas;
2. Conhecer a forma com que os atores escolares desenvolveram o programa e os possíveis significados de cultura por eles expressos;

3. Investigar a participação dos/as parceiros/as culturais no desenvolvimento do programa e os possíveis significados de cultura por eles/elas expressos;
4. Analisar as possíveis tensões entre os significados de cultura expressos pelas pessoas vinculadas às escolas e os/as parceiros/as culturais.

No aspecto metodológico, optou-se por desenvolver esta pesquisa apenas em escolas municipais. Isso decorreu de dois fatores: primeiro, em virtude da necessidade de aprofundamento dos estudos já iniciados pelo grupo de estudos da UFPR anteriormente referido. Segundo, pelas diferenças estruturais entre as escolas municipais e estaduais. Esse fato poderia acarretar dificuldades na elaboração de análises comparativas em decorrência das diferenças entre a idade do público atendido, as propostas pedagógicas, a organização de tempos e espaços, as diretrizes curriculares, os órgãos responsáveis pelo programa etc.

Outro aspecto metodológico que precisa ser elucidado é em relação à forma de análise dos dados. Visando a identificação dos possíveis significados expressos e implícitos manifestados no decorrer do desenvolvimento do programa nas escolas investigadas, empregou-se o método da Análise de Conteúdo que viabilizou uma análise dos diferentes usos e significados das palavras relativas à cultura e às práticas culturais encontrados na escola, como será discutido posteriormente.

Então, este trabalho é composto por cinco capítulos. No primeiro capítulo, intitulado **Relações entre Educação e Cultura**, encontra-se um estudo sobre as concepções de cultura, alguns elementos acerca dos Estudos Culturais – com ênfase na obra de Raymond Williams e Stuart Hall – e alguns dados sobre as relações existentes entre educação e cultura no contexto educacional brasileiro.

Educação, Cultura e o programa Mais Cultura nas Escolas é o segundo capítulo deste trabalho e foi elaborado com o intuito de apresentar detalhadamente o programa Mais Cultura nas Escolas. Como o programa surgiu, sua estrutura e sua relação com os programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador. No fim do capítulo, foi feito um levantamento bibliográfico sobre as produções referentes ao programa publicadas entre 2012 e 2016.

No capítulo 3, intitulado **Em busca dos significados de cultura nas escolas**, são apresentados os resultados da fase empírica deste estudo. O capítulo tem início com a descrição do cenário da pesquisa em Curitiba, apresentado informações sobre as escolas investigadas e a organização do programa no

município. A seguir, discute-se o processo de categorização utilizado na pesquisa e a aplicação das categorias aos dados coletados.

No capítulo 4, que recebeu o nome de **Educação e Cultura: Significados e Tensões** serão tratados os aspectos qualitativos da pesquisa, em especial os resultados obtidos com as entrevistas realizadas com as equipes pedagógicas das escolas municipais que receberam o programa e com parceiros e parceiras culturais que desenvolveram as atividades culturais nas respectivas escolas.

Por fim, nas **Considerações Finais**, serão retomados os pontos centrais da pesquisa, discutindo-se os objetivos iniciais do estudo e os resultados obtidos. Além disso, também são expostos alguns elementos passíveis de aprofundamento e que podem desencadear estudos futuros.

1. RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E CULTURA

A fim de introduzir a temática deste estudo e situar as análises propostas, faz-se necessária uma breve explanação sobre algumas concepções de cultura e suas relações com a educação. Breve porque, dentro dos limites da presente pesquisa, seria muito difícil realizar um estudo exaustivo acerca dos muitos significados que a cultura assume nas diversas áreas do conhecimento. Ao contrário, o que se busca é investigar um pouco da gênese das concepções de cultura existentes na atualidade e as possíveis relações entre educação e cultura.

1.1. O DESAFIO DE DEFINIR CULTURA

A palavra cultura tem uma origem bem remota. Segundo Denys Cuche (1999), desde o século XIII a palavra já era conhecida na França. No século XVI, ela passa a ter uma conotação vinculada ao ato de cultivar a terra. Desse sentido mais concreto, no final do século XVI, a palavra passa a ter um sentido mais abstrato, aproximando-se da ideia de “cultivo” de mentes. Nas palavras de Cuche (1999, p. 20):

A Enciclopédia, que reserva um longo artigo para a “cultura das terras”, não dedica nenhum artigo específico ao sentido figurado de “cultura”. Entretanto, ela não o ignora, pois o utiliza em outros artigos (“Educação”, “Espírito”, “Letras”, “Filosofia”, “Ciências”).

A gradativa associação da palavra cultura com educação, formação, erudição, ocorrida no decorrer do século XVIII, fez com que este termo viesse a se tornar um elemento importante na concepção de ser humano, afastando-o da natureza. Nesse momento, a palavra cultura é utilizada no singular, pois era tida como um elemento característico do ser humano. O uso no singular também reflete a visão da época que promovia a distinção entre os diferentes povos por meio da cultura.

Na transição do século XVIII para o século XIX, houve um aumento do interesse pelos estudos relativos à cultura. Segundo Santos (2012), isso ocorreu em decorrência da expansão da Europa que, em busca de novos mercados, entrou em contato com outros povos, antes isolados. A concepção hierarquizante da época, pautada em uma ideia evolutiva da sociedade, via na “cultura” europeia a medida

para analisar todas as outras “culturas”. Esse eurocentrismo levava os estudiosos da época a acreditar que a Europa havia alcançado o ponto mais alto de evolução e que os demais povos deveriam alcançar este estágio (SANTOS, 2012).

As mudanças no sentido da palavra cultura foram percebidas de maneiras distintas na Europa. Na França, seu uso associou-se a outra palavra que, na visão de Cuche (1999), torna-se ainda mais comum naquele momento: civilização. Apesar de não serem consideradas sinônimas, cultura e civilização possuíam sentidos muito próximos. Ambas significavam progresso, avanço, desenvolvimento, mas cultura se referia mais ao plano individual enquanto civilização se voltava mais ao plano coletivo.

No século XVIII, a ideia de civilização não era consensual em toda Europa. De início, na França, civilização – que também era grafada no singular – estava atrelada a ideia de refinamento. Depois, por influência de “pensadores burgueses reformistas” (CUCHE, 1999, p. 22), o conceito passa a ter uma conotação política. Assim, civilização passa a ser considerada: (CUCHE, 1999, p. 22):

[...] um processo de melhoria das instituições, da legislação, da educação. A civilização é um movimento longe de estar acabado, que é preciso apoiar e que afeta a sociedade como um todo, começando pelo Estado, que deve se liberar de tudo o que é ainda irracional em seu funcionamento. Finalmente, a civilização pode e deve se estender a todos os povos que compõem a humanidade. Se alguns povos estão tão avançados que já podem ser considerados como “civilizados”, todos os povos, mesmo os mais “selvagens”, têm vocação para entrar no mesmo movimento de civilização, e os mais avançados têm o dever de ajudar os mais atrasados a diminuir esta defasagem.

Portanto, para os franceses, a civilização era um estágio positivo que todas as nações deveriam ambicionar. Porém, esta visão não era consensual. No caso da Alemanha, que possuía outra estrutura política, na qual aristocracia e burguesia não tinham uma proximidade semelhante à que existia na França, a ideia de civilização tinha uma conotação menos positiva, visto que estava mais relacionada com o exterior das pessoas, costumes e frivolidades que caracterizavam a sociedade francesa da época. O autor alemão Norbert Elias (1994) afirma que civilização para os alemães possuía “um valor de segunda classe”. Para designar o que o povo alemão tinha de melhor, eles utilizavam o termo *Kultur* que agregaria, basicamente, produções artísticas, intelectuais e a religião.

Na segunda metade do século XVIII, o autor alemão Johann Gottfried Herder, publicou *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*, obra que anunciou uma nova maneira de conceber cultura e civilização (WILLIAMS, 2007). Para o autor, não havia somente uma cultura, mas culturas. Herder também se mostrava contrário à visão universalista que levava a Europa a subjugar os povos, julgando-se em condição de superioridade. Segundo Cuche (1999), Herder foi o precursor da ideia de relativismo em relação às questões culturais.

Um dos primeiros conceitos cientificamente formulados de cultura foi desenvolvido pelo antropólogo inglês Edward Burnett Tylor, na segunda metade do século XIX. Influenciado pelo pensamento do alemão Gustav Friedrich Klemm, autor de *História cultural e geral da humanidade*, Tylor percebe a cultura como algo abrangente que engloba crenças, costumes, arte, conhecimento, hábitos, moral e que são aprendidos na vida social. Para Williams (2007), a visão de Klemm e de Tylor serviu de referência para as ciências sociais modernas.

A obra de Tylor sofreu críticas, dentre as quais sua tendência evolucionista de conceber a cultura. Sob influência da obra de Charles Darwin, a *Origem das Espécies*, Tylor promove uma visão de cultura baseada em estágios de evolução (LARAIA, 1986). Mesmo assim, suas análises sistemáticas acerca de diferentes culturas favoreceram a valorização de culturas antes discriminadas (CUCHE, 1999).

Após os trabalhos de Tylor, muitos outros estudos sobre cultura foram desenvolvidos em diferentes áreas. No QUADRO 1 estão dispostos alguns desses trabalhos:

QUADRO 1 – OBRAS DE REFERÊNCIA QUE ABORDAM O TEMA CULTURA

Autores	Área	Obras de referência
Franz Boas	Antropologia	<i>The Limitation of the Comparative Method of Anthropology</i> (BOAS, 1896)
Norbert Elias	Sociologia	<i>O processo civilizador</i> (1939)
Marcel Mauss e Émile Durkheim	Sociologia	<i>Notas sobre a noção de civilização</i> (MAUSS, M.; DURKEIM, E. 1969)
Bronislaw Malinowski	Antropologia	<i>Uma Teoria Científica da Cultura</i> (MALINOWSKI, 1975)
T.S. Eliot	Literatura	<i>Notas para uma definição de cultura</i> (ELIOT, 2005)
Claude Lévi-Strauss	Antropologia	<i>O Pensamento Selvagem</i> (LÉVI-STRAUSS, 1989)
Clifford Geertz	Antropologia	<i>A Interpretação das Culturas</i> (GEERTZ, 2015)
Raymond Williams	Literatura	<i>Cultura e Sociedade</i> (WILLIAMS, 2011)

FONTE: A autora (2016) a partir da obra de LARAIA (1986), CUCHE (1999) e BURKE (2008).

Esta pequena amostra de obras indica as múltiplas possibilidades de abordagem da temática da cultura. Então, visando um recorte necessário ao desenvolvimento deste trabalho, as análises empreendidas tomarão como referência primordial autores vinculados aos Estudos Culturais.

Como já mencionado na introdução, os Estudos Culturais carecem de uma definição consensual (NELSON; TREICHLER, GRASSBERG, 2012). Vistos mais como uma nova maneira de ver e trabalhar com a cultura do que como uma disciplina, os Estudos Culturais englobam uma série de autores, que trabalham com temáticas distintas, mas que compartilham modos similares de ver a cultura, diferente da forma encontrada no meio acadêmico até meados do século XX, momento em que começam a surgir os primeiros trabalhos dentro desta corrente de pensamento. O que este grupo de estudiosos da cultura tinha em comum era o desejo de analisar a cultura sob a ótica do social. Segundo Mattelart e Neveu (2004, p. 13-14):

Podemos qualificar, portanto, a emergência dos *Cultural Studies* como a de um paradigma, de um questionamento teórico coerente. Trata-se de considerar a cultura em sentido amplo, antropológico, de passar de uma reflexão centrada sobre o vínculo cultura-nação para uma abordagem da cultura dos grupos sociais. Mesmo que ela permaneça fixada sobre uma dimensão política, a questão central é compreender em que a cultura de um grupo, e inicialmente a das classes populares, funciona como contestação da ordem social ou, contrariamente, como modo de adesão às relações de poder.

A preocupação com os aspectos sociais foi uma das marcas que caracterizaram as obras dos Estudos Culturais desde o início. O autor inglês Richard Hoggart, por exemplo, publica em 1957 *The Uses of Literacy: Aspects of Working-Class Life with Special References to Publications and Entertainments* [no Brasil publicado como *As utilizações da Cultura* (HOGGART, 1973)], obra que descreve de maneira detalhada as características culturais das camadas populares relacionando-as com o consumo da cultura de massa por essas camadas. O inglês Edward P. Thompson, contemporâneo de Hoggart, é outro autor de referência dos Estudos Culturais que se debruçou sobre questões sociais publicando, dentre outros títulos, *The Making of the English Working Class* [no Brasil publicado como *A formação da classe operária inglesa* (THOMPSON, 1987)], obra que retrata de maneira aprofundada a sociedade inglesa e sua cultura.

Raymond Williams é outro autor que escreveu obras emblemáticas para o campo dos Estudos Culturais. E por ser ele um dos autores de referência deste trabalho, cabe uma atenção maior sobre algumas de suas obras. Ao longo de sua carreira, Williams desenvolveu estudos aprofundados sobre a cultura, desde sua constituição histórica até as inter-relações desta com a sociedade.

Um dos grandes avanços promovidos por Williams em relação às análises acerca da cultura foi o conceito de “materialismo cultural”. Conceito articulado de maneira bastante próxima ao materialismo histórico marxista (WILLIAMS, 1979), postula que a produção cultural e artística de um grupo social não pode ser vista de maneira idealista, mas segundo sua produção material. Ou seja, fugindo de conceitos abstratos e subjetivos, Williams propõe que para uma compreensão mais profunda acerca da cultura faz-se necessária uma imersão na complexa e variada forma de produção dos artefatos culturais e artísticos. Esse posicionamento do autor amplia a concepção de cultura que não fica mais restrita aos elementos culturais instituídos, como as grandes artes, mas considera as várias formas de produção cultural dos grupos sociais. Isto, sem dúvida, representa um diferencial nos estudos acerca de cultura, visto que, até então, as correntes teóricas ou seguiam uma tendência mais antropológica, ou mais sociológica. Williams propõe a quebra deste distanciamento abrindo uma nova chave de reflexão afirmando:

Assim, há convergência prática entre (i) os sentidos antropológico e sociológico de cultura como ‘modo de vida global’ distinto, dentro do qual percebe-se, hoje, um ‘sistema de significações’ bem definido não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em todas as formas de atividade social, e (ii) o sentido mais especializado, ainda que também mais comum, de cultura como ‘atividades artísticas e intelectuais’, embora estas, devido à ênfase em um sistema de significações geral, sejam agora definidas de maneira muito mais ampla, de modo a incluir não apenas as artes e as formas de produção intelectual tradicionais, mas também todas as ‘práticas significativas’ – desde linguagem, passando pelas artes e filosofia, até o jornalismo, moda e publicidade – que agora constituem esse campo complexo e necessariamente extenso (2008, p. 13).

Dentre muitas das suas obras, *Cultura e Sociedade* (WILLIAMS, 2011), escrita em 1952, é de grande relevância para os Estudos Culturais. Nela Williams faz uma coletânea crítica de diversos autores que escrevem sobre cultura, dentre os quais Matthew Arndt, T.S. Eliot e Karl Marx. Também nesta obra o autor expõe sua visão acerca das mudanças pelas quais o mundo estaria passando naquele momento. No caso, para este novo mundo, Williams destaca a necessidade de uma

nova forma de conceber a cultura. Além de enfatizar a necessidade de considerar a cultura como algo concreto, a partir da produção material, o autor também menciona o papel político que as práticas culturais desempenhavam na sociedade. A história de vida do autor pode ser vista como um fator que contribuiu para essa perspectiva:

Meu crescimento numa família de classe operária levaram-me a aceitar a posição política básica que era apoiada e esclarecida por essa análise. Os argumentos culturais e literários, tal como então os conheci, eram na realidade uma extensão dessa aplicação política e econômica, ou uma forma de filiação a ela. Não compreendi isso claramente, naquela época. A dependência ainda não é compreendida por todos, ao que me parece, em todas as suas implicações. (WILLIAMS, 1979, p. 8).

Na busca pelos sentidos possíveis de cultura, Williams afirma que esse termo passou por diferentes significações ao longo da história. Suas investigações o levaram aos primórdios da criação desse termo e muitas de suas descobertas podem ser aplicadas às concepções de cultura dos dias atuais:

“Civilização” e “cultura” (especialmente em sua forma comum antiga, de ‘cultivo’) eram de fato, em fins do século XVIII, termos intercambiáveis. Cada um deles tinha o problemático sentido duplo de um estado realizado e de um estado de desenvolvimento realizado. Sua divergência final teve várias causas. Primeiro, houve o ataque a ‘civilização’ como superficial, um estado ‘artificial’, em contraposição a um estado ‘natural’; um cultivo de propriedades ‘externas’ – polidez e luxo – em contraposição a necessidades e impulsos mais ‘humanos’. Esse ataque, a partir de Rousseau e até o movimento romântico, foi a base de um importante sentido alternativo de cultura – como um processo de desenvolvimento ‘íntimo’, distinto do desenvolvimento ‘externo’. O efeito primário dessa alternativa foi associar cultura com religião, arte, família e vida pessoal, em distinção, ou mesmo oposição, a ‘civilização’ e ‘sociedade’ em seu novo sentido abstrato e geral (1979, p. 20-21).

O trecho transcrito acima remete a uma visão de cultura muito disseminada na sociedade, ou seja, aquela que associa cultura à polidez, condição elevada, à superioridade. E Williams é enfático ao defender que cultura não é algo à parte do mundo social e, muito menos, deve servir como diferenciador social. Essa visão do autor ficou evidente ao relatar o desconforto que ele e seus amigos sentiam na “Casa de Chá”, um espaço da Universidade de Cambridge conhecido por práticas diferenciadoras dos seus frequentadores. A esse respeito, Williams é assertivo:

Mas claro que essa coisa não é cultura, e estão enganados meus colegas que, por odiar a casa de chá, transformaram a cultura, por causa dela, em um palavrão. Se as pessoas da casa de chá continuam insistindo que cultura consiste em diferenças triviais de comportamento, em sua variedade

trivial de modos de falar, não podemos fazer nada para impedi-las, mas podemos ignorá-las. Elas não têm tanta importância assim para tirar a cultura do lugar a que pertence (2015, p. 7).

Outra obra de referência de Williams lançada na primeira fase dos Estudos Culturais é *The Long Revolution* (1961) obra que, segundo o próprio Williams, seria um desdobramento de *Cultura e Sociedade* (WILLIAMS, 2003). Aqui o autor avança nas reflexões sobre cultura, enfocando, inclusive, o sistema educacional. No item 1.2 deste capítulo serão discutidas suas ideias acerca da educação.

A expansão da concepção de cultura promovida por Williams – que a considera como um complexo sistema de significações – é compartilhado por outro autor pertencente aos Estudos Culturais, Stuart Hall. Suas importantes contribuições para o entendimento dos processos de formação das identidades no mundo atual representam apenas uma parte de sua produção acadêmica. O autor, que migrou da Jamaica para a Inglaterra ainda jovem, vivenciou os conflitos de pertencimento vividos por aqueles que deixam seu lugar de origem para viver em uma região diferente. Essa experiência do autor o leva a declarar (HALL, 2003, p. 415):

Conheço intimamente os dois lugares, mas não pertenço completamente a nenhum deles. E esta é exatamente a experiência diaspórica, longe o suficiente para experimentar o sentimento de exílio e perda, perto o suficiente para entender o enigma de uma 'chegada' sempre adiada.

Assim como Williams, Hall também considera a cultura como um sistema de significações. No artigo *A Centralidade da Cultura* (HALL, 1997), o autor elucida que a expressão *centralidade da cultura* é utilizada por ele para se referir ao lugar de destaque que a cultura tem assumido na sociedade atual, “mediando tudo” (HALL, 1997, p. 5). Mas Hall ressalta que esta centralidade não implica que somente a cultura seja importante, mas que é fundamental considerar sua participação como elemento “constitutivo” da sociedade atual (HALL, 1997, p. 1). Nesse caso, cultura não deve ser considerada no singular, mas, no plural, pois as ações sociais possuem significados distintos para cada pessoa. Como afirma Hall (1997, p. 1):

Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas — “culturas”. Contribuem para assegurar que toda ação social é — “cultural”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação.

Hall reconhece na cultura um elemento dinâmico que extrapola as tradições. Para ele, “A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar” (HALL, 2003a, p. 44), ou seja, a cultura demanda uma ação por parte das pessoas. Isso segue na direção daquilo que Williams afirma sobre a impossibilidade de se condicionar o entendimento da cultura como fruto somente das forças “dominantes” existentes na sociedade. Conforme indica Hall (2003b), mesmo que estas forças estejam presentes e ativas – o autor cita, em especial, os efeitos da americanização do mundo globalizado – ainda assim existe um espaço de “produção da cultura” que é capaz de subverter, traduzir, negociar, os significados. Por isso, Hall considera que, atualmente, não se pode falar sobre uma identidade única que caracterizaria todo um coletivo. Segundo o autor (HALL, 2003b, p. 75):

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”.

A afirmação de Hall indica que, a heterogeneidade é uma característica intrínseca à cultura, principalmente ao se considerar as diferentes características culturais atuais.

Outro autor que contribuiu muito para o entendimento sobre a formação de identidades culturais foi Néstor García Canclini, autor argentino que desenvolveu o conceito de hibridação. Privilegiando o contexto latino-americano, Canclini concentra sua atenção no processo de hibridação e não na hibridez, como ele mesmo pontua. Ou seja, o foco de sua análise não recai sobre o resultado das interações entre culturas diferentes, mas sobre o processo que gera tais interações levando-o a conceituar como hibridação: “[...] processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (Canclini, 2003, p. XIX).

O autor desenvolve este conceito concluindo que não existem práticas puras na medida em que toda prática é resultado de uma fusão. Este processo de fusão pode ocorrer tanto de maneira não planejada – no caso, como resultado de aproximações entre agentes de diferentes lugares, por intermédio de migrações, turismo, etc. – ou também de forma intencional, a partir de uma atitude de

“criatividade individual e coletiva” (Canclini, 2003, p. XXII). Nesse caso, deparamo-nos com uma “reconversão”, processo no qual determinada atividade, profissão ou saberes transmutam-se em outro, readaptando-se à produção e ao mercado. Essa dinâmica favorece um novo olhar sobre a identidade cultural, que não mais pode ser considerada como algo isolado e sim fruto de constantes interações.

A ênfase no aspecto da significação dada por Williams e Hall à cultura é identificada em Canclini para o qual cultura é “[...] o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social” (Canclini, 2005, p. 41). Assim como na hibridação, Canclini considera a cultura como ‘processos’ e não como algo a ser observado de maneira pontual. Além disso, postula que a cultura faz-se a partir da interação social na medida em que não existe por si mesma, mas no momento em que ocorrem trocas entre os agentes sociais.

Mesmo carecendo de um significado único, a ideia de cultura tem sido cada vez mais considerada no campo da educação. Por isso, no próximo item, serão discutidos alguns aspectos das relações entre educação e cultura.

1.2. EDUCAÇÃO E CULTURA

É comum a associação do termo cultura à educação. E isso poderia ser explicado pelo fato da cultura, no seu sentido mais antropológico, abarcar os saberes das comunidades. Especialmente após a *virada cultural*³, a concepção da cultura como elemento fundamental da educação ficou ainda mais evidente. Como afirma Marisa Vorraber Costa no editorial de um periódico do ano de 2003 dedicado à cultura: “A discussão sobre as relações entre *cultura, culturas e educação* invadiu a área pedagógica contemporânea, [...] (COSTA, 2003, p. 3. Grifo no original)”. Nesse trabalho, Costa aponta para a necessidade de uma abordagem ampla da cultura, em face das mudanças ideológicas, históricas e sociais pelas quais o mundo atual tem passado.

³ De acordo com Hall, a virada cultural foi uma mudança paradigmática ocorrida nas ciências sociais e nas humanidades, que passaram a considerar a cultura “[...] como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente [...]” (HALL, 1997, p. 9). Com esta afirmação, Hall evidencia seu posicionamento acerca da cultura e do papel central que esta desempenha na sociedade atual.

Para Jean-Claude Forquin, a cultura na educação possui certas especificidades. Segundo o autor (1993, p. 12):

Então o que significa a palavra “cultura”, quando se fala da função de transmissão cultural da educação? Essencialmente, um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo.

Assim, a concepção de cultura na educação não é somente de proximidade, mas de elemento constitutivo. E o autor prossegue:

Neste sentido pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana. Isto significa que, neste primeiro nível muito geral e global de determinação, educação e cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra (FORQUIN, 1993, p. 14).

Williams também discorre sobre as relações entre educação e cultura. No caso, o autor chama a atenção para o papel da educação como detentora do poder de reproduzir elementos culturais:

É característico dos sistemas educacionais pretenderem estar transmitindo “conhecimento” ou “cultura” em sentido absoluto, universalmente derivado, embora seja óbvio que sistemas diversos, em épocas e em países diversos, transmitem versões seletivas radicalmente diversas de conhecimento e de cultura. [...] É razoável, pois, em dado nível, falar de processo educacional geral como forma precisa de reprodução cultural, a qual pode estar vinculada à reprodução mais abrangente das relações sociais em vigor, a qual é garantida pelo direito de propriedade e por outras relações econômicas, instituições estatais e outras forças políticas, e formas religiosas e familiares existentes e autoperpetuadoras. Ignorar esses vínculos é subordinar-se à autoridade arbitrária de um sistema que se proclama “autônomo”. (WILLIAMS, 2008, p. 184)

Percebe-se, neste trecho, o posicionamento crítico do autor em relação à “imparcialidade” na escolha de conteúdos utilizados na educação. Isso seria o mesmo que aceitar que os conteúdos disseminados pelo sistema educacional

estariam desconexos de interesses de diferentes naturezas. Em outra obra, Williams retoma a questão afirmando:

Não se trata somente de considerar que a organização da educação expressa, consciente e inconscientemente, a organização mais vasta de uma cultura e uma sociedade, de modo que o que penso como simples distribuição é de fato uma conformação ativa com fins sociais específicos. Também ocorre que o conteúdo da educação, sujeito a grandes variações históricas, também expressa, tanto consciente como inconscientemente, certos elementos básicos da cultura, e o que se pensa como “uma educação” é, na realidade, uma seleção particular, um conjunto definido de ênfases e omissões. (WILLIAMS, 2003, p. 127. Tradução livre)

A visão de Williams acerca da educação direcionou as análises realizadas no decorrer desta pesquisa. Sua forma de conceber a cultura e de como esta permeia o sistema educacional, abriu caminho para reflexões importantes. Entretanto, outros autores também foram importantes para o entendimento das relações entre cultura e educação. Além das obras de Williams, Hall e Forquin, supracitadas, um grupo de trabalhos publicados em um número da Revista Brasileira de Educação no ano de 2003 foi importante para elucidar alguns pontos acerca das relações entre cultura e educação.

O artigo *Cultura, Culturas e Educação* de Alfredo Veiga-Neto (2003), por exemplo, trouxe importantes contribuições ao presente trabalho. O autor correlaciona educação e cultura de forma que a cultura se torna o centro das análises, assim como propõe Hall (1997). Veiga-Neto desenvolve sua argumentação considerando a complexidade do binômio educação/cultura, em especial no momento em que os estudos que enfatizam os aspectos multiculturais demandam concepções mais ampliadas de cultura.

Aprofundando a ideia desenvolvida por Veiga-Neto sobre a existência de diferentes culturas, encontra-se o artigo *Educação escolar e cultura (a): construindo caminhos* de Antonio Flávio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau (2003), que integra a mesma publicação do artigo anterior. Os autores iniciam o trabalho discorrendo sobre as mudanças ocorridas no meio escolar e as dificuldades enfrentadas por educadores e educadoras diante da multiplicidade de culturas presentes nas escolas. Em consonância com as considerações de Veiga-Neto (2003), sobre o papel desempenhado pela educação ao longo da história de ser responsável por transmitir a “cultura”, Moreira e Candau ressaltam a ideia de que a escola não deve ser um espaço em que prevaleça a monoculturalidade. Ao

contrário, ela precisa estar aberta a receber, aceitar e compreender as diferentes culturas que coexistem no seu interior. Trazendo para o plano prático, os autores desenvolvem suas reflexões a partir de dois pontos de vista: o primeiro que associa currículo e diversidade e o segundo que aborda a questão do racismo e da discriminação (MOREIRA E CANDAU, 2003, p. 6). No primeiro caso, os autores enfatizam o quanto é importante que se propicie aos alunos e às alunas uma visão crítica sobre os conhecimentos trabalhados nas escolas, analisando o que, como e porque certos assuntos entram para o currículo e outros passam à margem. Além disso, os autores declaram (MOREIRA E CANDAU, 2003, p. 8):

Nossa sugestão não implica, acrescentamos, que fiquemos limitados aos elementos usualmente secundarizados na hierarquia das culturas. Certamente eles precisam ser tratados e trabalhados nas salas de aula. Contudo, esperamos também que as manifestações culturais mais valorizadas socialmente venham a ser conhecidas, debatidas, criticadas e desconstruídas. Desejamos, além da crítica cultural, a expansão do horizonte cultural do(a) aluno(a) e o maior aproveitamento possível dos recursos culturais da comunidade em que a escola está inserida.

Sobre o racismo e a discriminação, Moreira e Candau (2003) afirmam que a escola é palco de situações de preconceito, mas que estas são disfarçadas por uma falsa ideia de “igualdade”. Ou seja, as questões raciais, de gênero, de orientação sexual, de local de nascença, acabam por não ser devidamente tratadas nas escolas, ocultando situações de desrespeito e desvalorização que são naturalizadas no ambiente escolar.

As obras apresentadas foram de suma relevância para embasar uma perspectiva que associasse educação e cultura. Agora, devido ao cenário desta dissertação, atrelada a um programa do governo federal, concluiu-se que seria necessário perscrutar, nas legislações e documentos oficiais, como a cultura é abordada nestes documentos. No caso da Constituição Federal de 1988, no Artigo 215, a cultura aparece como um direito que deve ser garantido pela União, Estados e Municípios (BRASIL, 1988).

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

- I defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;
- II produção, promoção e difusão de bens culturais;
- III formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;
- IV democratização do acesso aos bens de cultura;
- V valorização da diversidade étnica e regional.

O artigo transcrito apresenta diferentes dimensões da cultura aos olhos dos legisladores. Mas a perspectiva que predomina é a da cultura nos seus aspectos antropológicos e econômicos.

Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), encontra-se uma diferenciação entre cultura e arte como pode ser verificado no artigo 3º da referida lei:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

Um elemento a ser considerado na leitura do artigo acima é que cultura e arte estão colocadas de forma equivalente. Porém, no Art. 26, § 2º, é possível notar que a arte é colocada como um meio de alcançar um aprimoramento dos alunos (BRASIL, 1996):

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Este parágrafo, que teve sua redação modificada em 2010, foi complementado pelo parágrafo 6º do mesmo artigo 26, de forma a elucidar o que englobaria o ensino da arte:

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016).

Ou seja, na lei, a arte, em suas diferentes linguagens, é empregada na educação no intuito de promoção da cultura. Assim, conclui-se que o significado de cultura, neste trecho, está intimamente associado à arte. Já no §4º, cultura está muito mais próxima do sentido antropológico ao ser conectada com a ideia de formação de povo:

[...]

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Percebe-se que nos dois parágrafos transcritos, o significado de cultura transita entre a arte para a promoção do desenvolvimento cultural e o significado antropológico associado à formação do povo.

O art. 26-A complementa o artigo 26 acrescentando à LDB a questão da cultura negra e indígena.

Art. 26A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2013, a cultura é, inicialmente, associada às questões sociais e, no trecho a seguir, esta associação fica mais evidente:

O desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação. O direito universal não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com outros direitos, especialmente, dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter

subjetivo, sobre os quais incide decisivamente. **Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares,** tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores. (DCN, 2013, p. 16. Grifo no original).

Como é possível observar neste trecho da DCN, a palavra cultura tem outro sentido, aludindo à construção de valores e atitudes, sintetizados na expressão “cultura da vida”.

No livro “Educação integral: texto referência para o debate nacional”, que orientou o desenvolvimento da educação integral do governo federal, o sentido de cultura tem profunda ligação com a comunidade em que as escolas estão inseridas (BRASIL, 2009b, p. 34):

Toda escola está situada em uma comunidade com especificidades culturais, saberes, valores, práticas e crenças – o desafio é reconhecer a legitimidade das condições culturais da comunidade para estimular o diálogo constante com outras culturas. A educação é um dos ambientes da cultura marcada pela reconstrução de conhecimentos, tecnologias, saberes e práticas. Não importa a área de formação dos professores, seus trabalhos se realizam em territórios culturais nos quais os estudantes estão situados.

Como as análises aqui desenvolvidas foram realizadas em escolas de tempo integral da rede municipal de Curitiba, percebeu-se a necessidade de investigar alguns sentidos que são dados à palavra cultura nos documentos que regulamentam a educação integral curitibana. O material utilizado nesta análise foi o *Caderno Pedagógico de Educação Integral*, lançado em 2012 (CURITIBA, 2012). No trecho a seguir, encontra-se um primeiro sentido para a palavra cultura empregado no documento:

Por meio do brincar, o estudante se apropria **de formas de cultura** que levam à compreensão das relações afetivas, dos valores e da dinâmica das interações, construindo não somente sua identidade, mas conhecimentos sobre o mundo que o circunda. O brincar ainda proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração, da atenção e da psicomotricidade, oportunizando que o estudante cumpra regras preestabelecidas e saiba enfrentar situações, problemas e desafios,

para encontrar soluções e alternativas até atingir o objetivo proposto. (CURITIBA, 2012, p. 16).

Neste parágrafo, que faz parte do capítulo referente à metodologia a ser empregada na educação integral nas escolas municipais de Curitiba, identifica-se uma concepção de cultura atrelada a aspectos psicológicos – “relações afetivas” – e sociais – valores, identidade, interações. Entretanto, a palavra cultura também é encontrada com outros sentidos neste documento. Por exemplo, ao tratar sobre as “Práticas do Movimento”, uma das frentes de trabalho propostas para a educação integral nas escolas municipais de Curitiba, encontra-se a expressão “cultura corporal” que, segundo o documento, abrange: “ginástica, dança, jogo e luta” (CURITIBA, 2012, p. 92). Em outro trecho do documento, nas Práticas Artísticas, ao tratar sobre “Elementos Visuais” o documento destaca que a “O emprego da cor é cultural” (CURITIBA, 2012, p. 131), fazendo alusão aos significados que a cor possui em diferentes culturas. Neste caso, o sentido de cultura indicado por Hall como “significados compartilhados” (HALL, 2016) fica mais evidente.

Em síntese, a palavra cultura agregou diferentes significados no decorrer da história, desde a associação com atividades agrárias até os usos mais especializados, nos quais se associa cultura a modos de vida ou à arte. A multiplicidade de sentidos para cultura também é percebida no meio educacional, como foi possível identificar nos exemplos apresentados. Portanto, seja em textos acadêmicos, seja em documentos oficiais, a palavra cultura pode assumir diferentes significados. Por isso, a fim de atender o objetivo principal deste estudo – o de identificar os significados de cultura que transitaram no decorrer do desenvolvimento do programa Mais Cultura nas Escolas municipais de Curitiba – apresenta-se a seguir o capítulo 2, que tem como principal finalidade discorrer sobre a estrutura deste programa, analisando suas principais características.

2. EDUCAÇÃO, CULTURA E O MAIS CULTURA NAS ESCOLAS

A análise do documento que regulamenta o programa Mais Cultura nas Escolas (BRASIL, 2014a) demonstra que suas principais características foram herdadas de programas que o precederam, no caso, o programa Mais Educação e o programa Ensino Médio Inovador como será apresentado a seguir. Assim, neste capítulo, serão apresentados alguns elementos que propiciaram o surgimento do programa Mais Cultura nas Escolas, sua estrutura e as relações entre ele e os programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador. Por fim, apresenta-se um levantamento bibliográfico composto por produções relacionadas ao programa.

2.1. MAIS CULTURA NAS ESCOLAS: ELEMENTOS ESTRUTURAIS

Desde o início do governo de Luis Inácio Lula da Silva, as políticas culturais brasileiras sofreram uma mudança de enfoque. Segundo Rubim (2010), ao assumir o Ministério da Cultura, Gilberto Gil propõe uma forma diferente de ação, menos atrelada ao mercado e mais atenta às culturas populares, às questões identitárias e minoritárias. Essa nova postura ficou evidenciada no discurso de Gilberto Gil ao assumir como ministro da cultura (BRASIL, 2003, não paginado):

E o que entendo por cultura vai muito além do âmbito restrito e restritivo das concepções acadêmicas, ou dos ritos e da liturgia de uma suposta "classe artística e intelectual". Cultura, como alguém já disse, não é apenas "uma espécie de ignorância que distingue os estudiosos". Nem somente o que se produz no âmbito das formas canonizadas pelos códigos ocidentais, com as suas hierarquias suspeitas. [...]

Cultura como tudo aquilo que, no uso de qualquer coisa, se manifesta para além do mero valor de uso. Cultura como aquilo que, em cada objeto que produzimos, transcende o meramente técnico. Cultura como usina de símbolos de um povo. Cultura como conjunto de signos de cada comunidade e de toda a nação. Cultura como o sentido de nossos atos, a soma de nossos gestos, o senso de nossos jeitos.

Desta perspectiva, as ações do Ministério da Cultura deverão ser entendidas como exercícios de antropologia aplicada. O Ministério deve ser como uma luz que revela, no passado e no presente, as coisas e os signos que fizeram e fazem, do Brasil, o Brasil. Assim, o selo da cultura, o foco da cultura, será colocado em todos os aspectos que a revelem e expressem, para que possamos tecer o fio que os unem.

Esta visão de cultura ditou a tônica das ações do MinC durante o mandato de Gilberto Gil e de seu sucessor, Juca Ferreira, entre 2003 e 2010. Em outro trecho

do mesmo pronunciamento, Gil enfatiza a importância das ações conjuntas dos ministérios (BRASIL, 2003, não paginado):

Tenho para mim que a política cultural deve permear todo o Governo, como uma espécie de argamassa de nosso novo projeto nacional. Desse modo, teremos de atuar transversalmente, em sintonia e em sincronia com os demais ministérios. Alguns dessas parcerias se desenham de forma quase automática, imediata, em casos como os dos ministérios da Educação, do Turismo, do Meio Ambiente, do Trabalho, dos Esportes, da Integração Nacional.

Um exemplo de ação conjunta que seguiu dessa ideia proposta por Gil foi concretizada pela assinatura da Portaria Interministerial nº 268 de 09/09/2004 entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação (BRASIL, 2004) que constituiu um Grupo de Trabalho com as seguintes finalidades:

I – estimular a criação e o fortalecimento de uma rede de intercâmbio cultural e artístico entre as Universidades Públicas Brasileiras;

II – aprovar, referendar e acompanhar as diversas etapas do projeto de Mapeamento dos Recursos Culturais das Universidades Públicas Brasileiras e de outros projetos que venham a articular uma base de informações, visando a subsidiar a formulação de políticas, estratégias e programas de ações comuns no âmbito universitário;

III – definir, acompanhar e avaliar um Plano de Ação, que integre os programas e atividades a serem desenvolvidos por organismos do sistema MinC em parceria com o Ministério de Educação, com outros ministérios e com a rede de universidades públicas brasileiras.

Já em agosto de 2006, são publicados dois documentos que aumentam a aproximação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura. Primeiro, a Portaria Interministerial nº 1442, 10/08/2006 (BRASIL, 2006a) publicada em 10/08/2006 que instituiu o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) com a finalidade de:

[...] assegurar a democratização do acesso ao livro, o fomento e a valorização da leitura e o fortalecimento da cadeia produtiva do livro como fator relevante para o incremento da produção intelectual e o desenvolvimento da economia nacional (BRASIL, 2006a).

O segundo documento foi a Portaria Interministerial nº 1536 publicada em 31/08/2006 (BRASIL, 2006b) pelo Ministério da Educação e que instituiu a Câmara Interministerial de Cultura e de Educação (CICE) visando aprimorar a parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura (BRASIL, 2006b).

Em 2007, são publicados três documentos que reforçam as ações conjuntas entre os dois ministérios, aumentando o grau de cooperação entre ambos. São eles: a Portaria Normativa Interministerial nº 17 (BRASIL, 2007a) que instituiu o programa Mais Educação de 24/04/2007; o Decreto Presidencial nº 6.226 de 04/10/2007 (BRASIL, 2007b) que instituiu o programa Mais Cultura; e a Portaria Normativa Interministerial nº1 de 04/10/2007, firmada entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação que estabelece novas diretrizes para as ações conjuntas entre os dois ministérios (BRASIL, 2007c).

A portaria interministerial que deu origem ao programa Mais Educação, além de envolver o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura, também previa a participação de outros dois ministérios: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e o Ministério do Esporte. Uma das características desse documento é a valorização da intersetorialidade como promotora de formação integral de crianças e jovens (BRASIL, 2007a).

Já o Decreto nº 6226, que instituiu o Programa Mais Cultura (BRASIL, 2007b), tinha a função de organizar as ações do Ministério da Cultura abarcando três frentes prioritárias: ampliação do acesso aos bens culturais, melhoria da infraestrutura vinculada à cultura no país e a promoção de empregos ligados à área cultural. Na visão de Silva e Abreu (2011, p. 10):

O Mais Cultura era um programa ambicioso, reconheça-se. Tentou, com graus discutíveis de sucesso, reorganizar vários projetos que já estavam em andamento – alguns de média duração –, e criou alguns novos, dando-lhes, no plano das justificativas e organizações conceituais, uma estrutura coerente com algumas das grandes preocupações do então governo: combate às desigualdades, redistribuição de recursos para os municípios mais pobres, reinvenção do pacto republicano, reinvenção do Estado, ênfase na participação popular etc.

Por fim, a Portaria Normativa Interministerial MinC/MEC nº1 (BRASIL, 2007c) regulamentava as ações cooperativas do Ministério da Educação e do Ministério da Cultura no âmbito do “Programa Mais Cultura da Agenda Social”. Neste último documento, a associação entre educação e cultura pretendida pelo governo federal ficava mais evidenciada. O documento enfatizava a necessidade da coparticipação do Ministério da Cultura no campo da educação a fim de aprimorar o processo de inclusão social e promoção da cidadania. Em contrapartida, foi destacado o papel do MEC como formador de coletivos aptos a integrarem-se na

nova realidade da área cultural do país. Dos três documentos publicados em 2007, o que instituiu o programa Mais Educação – voltado à ampliação do tempo de permanência das crianças na escola – pode ser considerado de maior relevância para o presente estudo.

Desde a publicação da Portaria Normativa Interministerial nº 17 (BRASIL, 2007a), primeiro documento que regulamentou o programa Mais Educação (BRASIL, 2007a), é possível identificar a importância do papel da cultura e da arte no processo educativo, como explicitado no inciso V do artigo 2º da referida portaria (BRASIL, 2007a):

V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;

Em 2010, o programa Mais Educação passa a ser regulamentado por meio do Decreto Presidencial nº 7083 de 27/01/2010 (BRASIL, 2010a). Neste novo documento, os elementos vinculados à cultura também aparecem e podem ser reconhecidos de duas formas: uma, mais restrita, que abrange a proposição de atividades culturais e artísticas a serem desenvolvidas pelas escolas participantes do programa; a outra, mais ampla, que engloba a percepção da cultura como elemento importante a ser considerado, seja na atenção às comunidades locais (art. 3º, inciso II), seja no respeito aos direitos humanos (art. 2º, inciso VI).

As atividades do programa Mais Educação são divididas em macrocampos⁴. No primeiro ano do programa, em 2008, havia sete macrocampos: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos e cidadania, cultura e arte, inclusão digital e saúde, alimentação e prevenção (BRASIL, 2008). Em 2012, houve duas alterações nos macrocampos do programa: primeiro a distinção entre atividades para escolas urbanas e para escolas rurais; segundo, o nome do macrocampo “cultura e arte” passou a ser chamado “cultura, arte e educação patrimonial” (BRASIL, 2012a). No QUADRO 2, encontra-se descrito o grupo de

⁴ O termo macrocampo pode ser definido como: “[...] conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar” (BRASIL, 2011).

atividades correspondentes ao macrocampo relacionado à cultura e arte do programa Mais Educação, propostas nos Manuais Operacionais do programa, entre os anos de 2008 e 2014:

QUADRO 2 – ATIVIDADES CORRESPONDENTES AO MACROCAMPO VINCULADO À CULTURA E ARTE NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO ENTRE 2008 E 2014

2008	2009	2010	2011	2012*	2013*	2014*
CULTURA E ARTES	CULTURA E ARTES	CULTURA E ARTES	CULTURA E ARTES	CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL
Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura e Produção Textual	Leitura e Produção Textual	Leitura e Produção Textual
Banda fanfarra	Banda Fanfarra	Banda Fanfarra	Banda Fanfarra	Banda Fanfarra	Banda	Banda
Canto coral	Canto Coral	Canto Coral	Canto Coral	Canto Coral	Canto Coral	Canto Coral
Hip-hop	Hip-Hop	Hip-Hop	Hip-Hop	Hip-Hop	Hip-Hop	Hip-Hop
Danças	Danças	Danças	Danças	Danças	Danças	Danças
Teatro	Teatro	Teatro	Teatro	Teatro	Teatro	Teatro
Pintura	Pintura	Pintura	Pintura	Pintura	Pintura	Pintura
Grafite	Grafite	Grafite	Grafite	Grafite	Grafite	Grafite
Desenho	Desenho	Desenho	Desenho	Desenho	Desenho	Desenho
Escultura	Escultura	Escultura	Escultura	Escultura	Escultura/ Cerâmica	Escultura/ Cerâmica
Rádio escolar (kit básico)	/	/	/	/	/	/
Jornal escolar	/	/	/	/	/	/
/	Percussão	Percussão	Percussão	Percussão	Percussão	Percussão
/	Capoeira	Capoeira	Capoeira	Capoeira	Capoeira	Capoeira
/	/	Flauta Doce	Flauta Doce	Iniciação Musical por meio da Flauta Doce	Iniciação Musical por meio da Flauta Doce	Iniciação Musical por meio da Flauta Doce
/	/	Cineclube	Cineclube	Cineclube	Cineclube	Cineclube
/	/	Práticas Circenses	Práticas Circenses	Práticas Circenses	Práticas Circenses	Práticas Circenses
/	/	Mosaico	Mosaico	Mosaico	Mosaico	Mosaico
/	/	/	Ensino Coletivo de Cordas	Ensino Coletivo de Cordas	Iniciação Musical de Instrumentos de Cordas	Iniciação Musical de Instrumentos de Cordas
/	/	/	/	Artesanato Popular	Artesanato Popular	Artesanato Popular
/	/	/	/	Educação Patrimonial	Educação Patrimonial	Educação Patrimonial
/	/	/	/	Tecnologias Educacionais	/	/
/	/	/	/	/	Leitura: Organização de Clubes de Leitura	Leitura: Organização de Clubes de Leitura
/	/	/	/	/	Sala temática para estudo de Línguas Estrangeiras	Sala temática para estudo de Línguas Estrangeiras

* Atividades referentes às escolas urbanas.

FONTE: A autora (2106) a partir dos Manuais Operacionais do programa Mais Educação de 2008 a 2014.

Um dos aspectos relevantes evidenciados no quadro apresentado é a variedade de atividades consideradas como culturais e artísticas no decorrer do tempo. Assim, é possível identificar seis eixos de atividades: Artes visuais e audiovisuais (Pintura, Grafite, Desenho, Escultura, Cerâmica, Mosaico, Cineclube), Artes cênicas e corporais (Dança, Teatro, *Hip hop*, Práticas circenses, Capoeira), Música (Banda, Percussão, Flauta doce, Instrumentos de cordas), Língua e literatura (Leitura, Produção textual), Educação patrimonial e Artesanato. Em 2009, o “Rádio escolar” e o “Jornal escolar” passaram a fazer parte do macrocampo “Educomunicação” (BRASIL, 2009e). Entre 2010 e 2014, as duas atividades passaram para o macrocampo “Comunicação e uso de mídias” que depois foi chamado “Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica”. A “Tecnologia educacional” participou de todos os macrocampos no ano de 2012 (BRASIL, 2012a). Em 2013, essa atividade migrou para o macrocampo “Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica” (BRASIL, 2013a).

Assim como ocorre com o programa Mais Educação, no Programa Ensino Médio Inovador instituído pela Portaria nº971 de 09/10/2009 (BRASIL, 2009a), também se encontram indicações da importância da cultura na formação de alunos/alunas do Ensino Médio, como mostra o trecho a seguir:

Art. 2º O Programa visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras.

No primeiro ano de desenvolvimento do programa, as atividades propostas eram divididas em oito macrocampos: Acompanhamento pedagógico, Iniciação científica e pesquisa, Cultura corporal, Cultura e Arte, Comunicação e uso de mídias, Cultura digital, Participação estudantil e Leitura e letramento. Em 2013 e 2014, houve uma junção entre os macrocampos “Comunicação e uso de mídias” com o de “Cultura digital” e a inserção do macrocampo “Línguas estrangeiras”. Também foi alterado o nome do macrocampo “Cultura e Arte” que passou a ser designado como “Produção e fruição das artes”. As atividades propostas no macrocampo vinculado à cultura e à arte encontram-se dispostas no QUADRO 3 a seguir:

QUADRO 3 – ATIVIDADES CORRESPONDENTES AO MACROCAMPO VINCULADO À CULTURA E ARTE NO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR ENTRE 2012 E 2014

2012	2013	2014
CULTURA E ARTES	PRODUÇÃO E FRUIÇÃO DAS ARTES	PRODUÇÃO E FRUIÇÃO DAS ARTES
<ul style="list-style-type: none"> • Pintura • Dança • Música • Reciclagem (5 R5) e Ecotécnicas • Cinema • Teatro • Contação de história • (dentre outras)⁵ 	<ul style="list-style-type: none"> • Pintura • Dança • Música • Escultura • Cinema • Teatro • Ecotécnicas • Contação de história • Literatura • (dentre outras) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pintura • Dança • Música • Escultura • Cinema • Teatro • Ecotécnicas • Contação de história • Literatura • (dentre outras)

FONTE: A autora (2016) a partir dos Documentos Orientadores do programa Ensino Médio Inovador publicados entre 2011 a 2014.

Algumas atividades que, no programa Mais Educação, constam do macrocampo relacionado à cultura e à arte como atividades circenses e capoeira, no caso do Ensino Médio Inovador constam em outro macrocampo, o de ‘cultura corporal’ que abrange esportes, artes marciais e outras atividades corporais.

Um aspecto relevante que emerge da observação das atividades vinculadas aos macrocampos relacionados à cultura e à arte nos dois programas é que, no caso do Ensino Médio Inovador, a concepção de cultura é mais restrita, quase condicionada à área da arte. Por outro lado, no caso do Mais Educação, a ideia de cultura é muito mais abrangente, abarcando a arte e outras atividades não artísticas. As causas para tal variação demandariam estudos mais focalizados e que, por hora, ainda não foram realizados.

Ao contrário do que ocorre com outros programas da área educacional, o programa Mais Cultura nas Escolas não foi instituído por decreto, portaria ou edital. O programa foi regulamentado por meio de duas resoluções do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão responsável pela liberação dos recursos para desenvolvimento do programa. A primeira Resolução a ser publicada foi a Resolução nº30 de 03/08/2012 (BRASIL, 2012a). Mas esta foi revogada pela Resolução nº4 de 31/03/2014 (BRASIL, 2014a), documento que foi utilizado como referência para desenvolvimento do programa.

⁵ Apesar da falta de especificidade, o Manual Operacional do Ensino Médio Inovador utiliza a expressão “dentre outras”.

Na Resolução nº4 (BRASIL, 2014a)⁶, encontram-se as principais informações sobre o programa: a fundamentação legal, a finalidade, os objetivos, as condições e exigências de participação, os eixos temáticos a serem trabalhados, os valores e destinação dos recursos etc.

O programa Mais Cultura nas Escolas foi criado para dar suporte aos programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador. Sua finalidade era “[...] fomentar ações que promovam o encontro entre experiências culturais e artísticas em curso na comunidade local e o projeto pedagógico de escolas públicas” (BRASIL, 2014a). Assim, era condição para que uma escola pudesse participar do programa desenvolver, pelo menos, um destes dois programas federais.

A origem do programa se deu a partir de Acordo de Cooperação Técnica celebrado entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura (BRASIL, 2011a). Por ser um programa interministerial, sua coordenação ficou a cargo tanto do Ministério da Educação – por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) – quanto do Ministério da Cultura – por intermédio da Secretaria de Políticas Culturais do Ministério da Cultura (SPC/MinC). Com a criação da Secretaria de Educação e Formação Artística e Cultural (SEFAC/MinC), esta assumiu a coordenação do programa no Ministério da Cultura. Foram estas secretarias que ficaram responsáveis pela avaliação dos “Planos de Atividade Cultural”⁷, documento elaborado pelas escolas e iniciativas parceiras, em consonância com a realidade escolar, no qual constavam as seguintes informações: descrição do plano, eixo temático, objetivos gerais e específicos, justificativa, metodologia, tipo e número de participantes (estudantes, comunidade externa, artistas etc.), resultados esperados, cronograma e previsão orçamentária. De acordo com a Resolução do programa (BRASIL, 2014a):

§ 3º O Plano de Atividade Cultural da Escola elaborado pelas UEx, conjuntamente com as iniciativas culturais parceiras, aprovado pela prefeitura, secretaria distrital ou estadual e validado no sistema informatizado do MEC por representante(s) da Secretaria de Políticas Culturais do Ministério da Cultura (SPC/MinC) e da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), constitui condição para a liberação pelo FNDE dos recursos previstos neste artigo.

⁶ Para favorecer a leitura do texto, a Resolução nº 4 de 31/03/2014 (BRASIL, 2014a) será tratada, a partir de agora, apenas como Resolução.

⁷ Os Planos de Atividade Cultural das escolas municipais de Curitiba que participaram do programa serão oportunamente analisados no capítulo 3.

Portanto, nota-se que além de estarem voltados a orientar as atividades da escola, os Planos de Atividade Cultural também serviram como condição indispensável para a liberação dos recursos pelo FNDE. Outro dado relevante que consta no artigo transcrito refere-se à participação de diferentes esferas de governo responsáveis pela aprovação dos projetos enviados para a seleção.

Os recursos destinados ao programa Mais Cultura nas Escolas foram disponibilizados para as escolas em duas parcelas. A primeira, liberada em meados de 2014, custeou a primeira etapa de atividades a serem desenvolvidas nas escolas. Porém, devido a cortes orçamentários, a segunda parcela dos recursos só foi liberada em janeiro de 2016, sendo que muitas cidades não receberam o recurso. Mudanças no quadro político nacional também contribuíram para a suspensão dos recursos destinados ao programa, fato que comprometeu a finalização das atividades em muitas escolas⁸.

Mesmo sendo um programa federal, sua operacionalização dependia das secretarias de educação e de cultura das esferas estaduais, municipais e do Distrito Federal. Estas eram designadas como Entidades Executoras e tinham a função de gerenciar o programa nas localidades, ficando responsáveis pela divulgação, organização e apoio das escolas participantes do programa. Já as escolas entravam no programa a partir das Unidades Executoras – entidades representativas da escola como associações de pais e de professores. Por fim, também faziam parte do programa, as parcerias culturais e artísticas. Estas tanto poderiam ter registro como pessoa física ou como pessoa jurídica. A proposta do programa era a de que estas parcerias fossem buscadas na própria comunidade em que a escola estava inserida. Isto vinha ao encontro de outra premissa do programa, que era de incentivar a participação de pessoas da comunidade no desenvolvimento das atividades, tanto na condição de instrutores/as, como de aprendizes. Esta premissa pode ser identificada em alguns dos objetivos do programa como pode ser verificado nos incisos abaixo (BRASIL, 2014a):

I – desenvolver atividades que promovam a interlocução entre experiências culturais e artísticas locais e o projeto pedagógico das escolas públicas;

⁸ Até o presente momento, não foi apresentado pelo governo federal nenhum relatório que explicitasse os resultados parciais do programa. No entanto, consultando o site do FNDE é possível identificar que muitas escolas só receberam a primeira parcela dos recursos.

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;

⋮

IV – proporcionar o encontro da vivência escolar com as manifestações artísticas desenvolvidas fora do contexto escolar;

⋮

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;

O programa previa atividades em dez eixos temáticos conforme apresentado no QUADRO 4:

QUADRO 4 – DESCRIÇÃO DOS EIXOS TEMÁTICOS DO PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS

(continua)

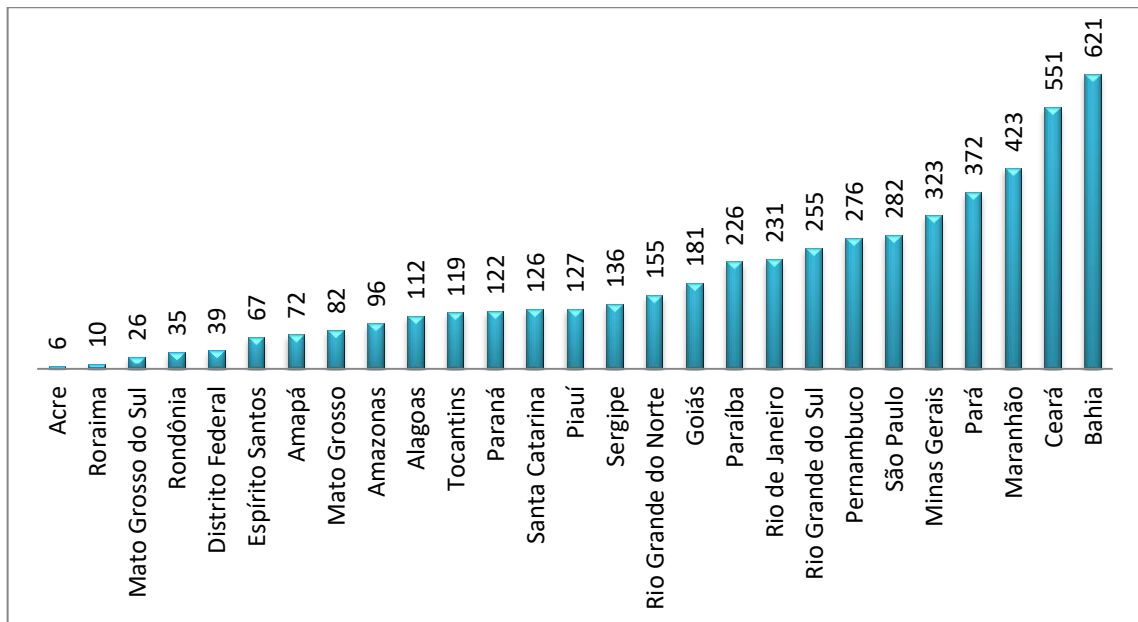
I – residência de artistas para pesquisa e experimentação nas escolas:	Propostas com artistas do campo da arte contemporânea de diferentes segmentos e linguagens, que por meio da residência artística promovam intercâmbio cultural e estético contínuo entre o artista proponente e a escola, devendo as ações propostas romper os limites socialmente determinados nas linguagens artísticas, entre arte consagrada e cultura popular, valorizando a inovação, e, concomitantemente, potencializar as escolas como espaços de experimentação e de reflexão artística;
II – criação, circulação e difusão da produção artística:	Atividades de formação cultural e aprendizado que compreendam as manifestações populares e eruditas que fazem uso de linguagens artísticas como artes cênicas (circo, teatro, dança, mímica, ópera), audiovisual (cinema, vídeo, TV), música, artes da palavra (literatura, cordel, lendas, mitos, dramaturgia, contação de histórias), artes visuais (artes gráficas, pintura, desenho, fotografia, escultura, grafite, <i>performance</i> , intervenções urbanas);
III – promoção cultural e pedagógica em espaços culturais:	Atividades de formação cultural e aprendizado que promovam ações contínuas de atividades artístico-pedagógicas em espaços culturais diversos como centros culturais, bibliotecas públicas e/ou comunitárias, pontos de cultura, praças, parques, teatros, museus e cinemas;
IV – educação patrimonial - patrimônio material e imaterial, memória, identidade e vínculo social:	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;

V – cultura digital e comunicação:	Atividades de formação cultural e aprendizado que abrangem desde técnicas de comunicação mais tradicionais (como orais e gestuais) até as mais contemporâneas, entre as quais ambientes digitais que utilizem, 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;
VI – cultura afro-brasileira:	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, folclore, festas, culinária, linguagem, entre outros);
VII – culturas indígenas:	Atividades de formação cultural e aprendizado que valorizam o conjunto de manifestações culturais indígenas em suas diversas etnias (música, dança, folclore, festas, culinária, linguagem, entre outros);
VIII – tradição oral:	Atividades de formação cultural e aprendizado que valorizam a transmissão de saberes feita oralmente por mestres e griôs, abrangendo a cultura das comunidades tradicionais, seus costumes, memória, contos populares, lendas, mitos, provérbios, orações, adivinhas, romanceiros e outros; e
IX – educação museal:	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 museais que possibilitam à comunidade escolar e territórios educativos experimentarem situações de ensino/aprendizagem relacionadas à fruição da memória e à construção da cidadania cultural; museus escolares como espaços dialógicos que permitem a interdisciplinaridade de diferentes áreas do conhecimento ligadas à realidade escolar e ao seu entorno.
X - formação literária e difusão da cultura:	Atividades que promovam a intimidade com a leitura e a formação da comunidade escolar a partir do contato com a produção literária no ambiente pedagógico, tais como rodas de conversas com autores, saraus literários, feiras de livros, produção e publicação de textos; ações que reforcem o papel da biblioteca escolar, valorizando o acervo e o espaço físico, promovendo programações culturais para difusão da literatura, bem como, interação com outras linguagens artísticas (teatro, artes visuais, música, etc), de forma a contribuir à ampliação do capital cultural da comunidade escolar.

FONTE: A autora (2016) a partir dos dados da Resolução.

Ao todo 5.071 escolas, das cinco regiões do país, tiveram projetos aprovados para participar do programa. No GRÁFICO 1 é apresentada a distribuição dessas escolas por estado:

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO, POR ESTADO, DAS ESCOLAS SELECIONADAS PARA DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS EM 2014⁹



FONTE: A autora (2016) a partir da listagem de escolas contempladas com o programa Mais Cultura nas Escolas disponível em <http://www.cultura.gov.br/maisculturanasescolas>. Acesso em set. 2016.

Um dos aspectos mais enfatizados do programa Mais Cultura nas Escolas é a promoção dos territórios educativos. Esta ênfase está em estreita sintonia com os dois programas aos quais o programa está vinculado, o Mais Educação e o Ensino Médio Inovador. No caso do Mais Educação, a importância do território educativo é explicitada, tanto nas diretrizes do programa, quanto em publicações complementares associadas a ele. Um dos princípios do programa é, justamente, a promoção dos territórios educativos (BRASIL, 2010a):

Art. 2º São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

...

II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;

No livro “Gestão Intersetorial no Território” (BRASIL, 2009c), livro que compõe uma trilogia de obras voltadas à orientação das atividades do programa¹⁰,

⁹ Não foram encontradas informações sobre os critérios utilizados para a seleção das escolas por estado que explicassem a causa da diferença de distribuição do programa no território nacional.

também são apresentadas formas de como a escola pode expandir suas ações por meio de parcerias firmadas com a comunidade externa.

No caso do programa Ensino Médio Inovador, o termo “território educativo” não é utilizado, mas na proposta de redesenho curricular do programa consta:

Articulação com outras instituições: os projetos poderão contemplar parcerias com instituições, como: Universidades, Institutos Federais, Museus, Zoológicos, Teatros, Cinemas, Fundações de Ciência, Pesquisa e Tecnologia, dentre outras, visando tanto a ampliação dos espaços educativos como a ampliação dos ambientes educacionais.

A concepção de território educativo não é consensual. O próprio termo “território” pode ser considerado, em certa medida, polissêmico. Para Haesbaert (2003), o conceito de território não está restrito ao espaço físico, mas recebe influência das relações sociais, de identidade, de poder etc. O autor afirma (HAESBAERT, 2003, p. 13):

A verdade é que o território não deve ser visto nem simplesmente como um objeto em sua materialidade, nem como um mero recurso analítico elaborado pelo pesquisador. Assim como não é algo dado, presente de forma inexorável na nossa vida, também não é uma mera invenção, seja como instrumento de análise dos estudiosos, seja como parte da ‘imaginação geográfica’ dos indivíduos.

Na década de 1990, com a gênese do conceito de Cidade Educadora¹¹, o território passa a desempenhar um novo papel podendo se tornar um espaço educativo (GADOTTI, 2006). Nessa perspectiva, não somente o espaço escolar, mas seu entorno assume novo significado, tornando-se passível de propiciar experiências de ensino e aprendizagem a partir de um projeto estruturado de ação pedagógica. É nessa premissa que o conceito de território educativo se apoia.

No programa Mais Cultura nas Escolas, a concepção de território educativo está intimamente relacionada à ideia de intersectorialidade. Mesmo não sendo um

¹⁰ Os outros dois livros que compõem esta trilogia são: “Educação integral: texto referência para o debate nacional” (BRASIL, 2009b) e Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral (BRASIL, 2009d).

¹¹ Em 1990, após o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, o conceito de Cidade Educadora foi disseminado. Em 1994, é lançada a Carta das Cidades Educadoras na qual se afirma: “A cidade será educadora quando reconheça, exerça e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, isto é, quando assuma uma intencionalidade e responsabilidade, cujo objectivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e pelos jovens (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS)”.

termo consensual, Inojosa propõe uma definição afirmando (INOJOSA, 2001, p. 105):

[...] estamos definindo intersetorialidade ou transetorialidade como a articulação de saberes e experiências com vistas ao planejamento, para a realização e a avaliação de políticas, programas e projetos, com o objetivo de alcançar resultados sinérgicos em situações complexas.

A definição de intersetorialidade proposta por Inojosa (2001) pode ser identificada dentro das orientações referentes ao desenvolvimento de atividades do programa Mais Cultura nas Escolas (BRASIL, 2014a):

Parágrafo 1º As atividades referidas no caput deste artigo deverão:

I – desenvolver processos artísticos e culturais contínuos, podendo ser realizadas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele, sob orientação pedagógica da escola;

II – contribuir para a promoção e reconhecimento de territórios educativos por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos, espaços culturais diversos, centros culturais, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas, valorizando o diálogo entre saberes comunitários e escolares; e

III – procurar integrar espaços escolares com espaços culturais diversos, como equipamentos públicos de promoção à cultura, centros culturais, bibliotecas públicas, pontos de cultura, praças, parques, museus e cinemas.

Complementando este artigo, encontra-se a concepção de território educativo proposta pelo programa (BRASIL, 2014a):

§ 2º Para os fins desta resolução, considera-se território educativo a integração entre as 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.

Os dois trechos transcritos acima permitem identificar uma forte correlação, enfatizada pelo programa, da integração da escola com a comunidade local e destas com os recursos disponíveis no entorno. Ou seja, nas diretrizes do programa, a escola precisa estar em sintonia com a comunidade local – da qual é parte – tornando-se um centro cultural não só para os alunos e alunas, mas para todas as pessoas que vivem no seu entorno. Além disso, propõe-se um tipo de expansão dos limites da escola de forma que ações sejam articuladas viabilizando atividades

educativas entre a escola e seu entorno (território educativo), não somente por intermédio de equipamentos culturais, mas de saberes e conhecimentos característicos do local em que a escola se situa por meio de parcerias culturais. Esta ideia estruturante do programa será retomada no capítulo 4, quando se realizarão comparações entre a proposta do programa, a visão das pessoas ligadas às escolas e a visão das pessoas ligadas às parcerias culturais.

2.2. OLHARES SOBRE O PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS¹²

Após um levantamento bibliográfico que utilizou quatro bases de dados – Google Acadêmico, Portal de Periódicos da Capes, o Scientific Electronic Library Online (SciELO) e a Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc) – considerando publicações de 01/2013 a 12/2016 e utilizando como descritor a expressão “Mais Cultura nas Escolas”, foram encontrados trabalhos no Google Acadêmico (25) e na Redalyc (1)¹³. A análise tomou como referência o ano de 2013, pois neste ano houve um aumento da divulgação do programa junto às escolas e teve início o processo de seleção das escolas participantes. Possivelmente, em decorrência do número de eixos temáticos do programa, os trabalhos tiveram origem em diferentes áreas tais como: a) Artes (em especial Artes cênicas/teatro); b) Administração (gestão); c) Tecnologia da informação; e d) Educação/Formação de professores. As políticas intersetoriais, a gestão de patrimônio cultural, a relação entre cultura e novas tecnologia, e a educação integral e de tempo integral foram os temas mais citados nos documentos consultados. A tabela 1 apresenta a natureza e respectiva quantidade de publicações que fazem referência ao programa Mais Cultura nas Escolas:

¹² Esta revisão bibliográfica foi realizada entre dezembro de 2015 e janeiro de 2016.

¹³ Um dos trabalhos faz parte das duas bases e por isso só foi contabilizado uma vez.

TABELA 1 – NÚMERO DE TRABALHOS PUBLICADOS REFERENTES AO PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS SEGUNDO A NATUREZA DO TRABALHO

NATUREZA DO TRABALHO	QUANTIDADE
Artigos em periódicos	6
Trabalho apresentado em evento	7
Monografia	6
Dissertação	5
Tese	1
Total	25

FONTE: A autora (2016).

Os trabalhos analisados podem ser divididos em dois grupos: Grupo 1, composto por seis trabalhos (2 apresentações em eventos, 2 artigos publicados em periódico, 1 dissertação e 1 tese) que abordam o programa de maneira direta. Os demais, o Grupo 2, apenas citam a existência do programa, mas de maneira indireta, ou seja, o programa não foi tratado de maneira específica. Por isso, somente serão analisados os trabalhos do Grupo 1 que constam no QUADRO 5:

QUADRO 5 – SÍNTESE DE TRABALHOS PUBLICADOS DO GRUPO 1

TIPO	NATUREZA	AUTORIA	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES	BASE	ANO
ARTIGO	Anais de evento	Ângela Sowa; Rosane Rosa	Programa Mais Cultura nas Escolas: desafios e possibilidades para a construção de sujeitos inter/transculturais	Programa Mais Cultura; Educomunicação; Inter/transculturalidade	Google acadêmico	2014
ARTIGO	Anais de evento	Michael Sterphaney Silva Santana	O programa Mais Cultura nas Escolas: gerando o processo de resgate cultural	Mais Cultura; viabilidade; resgate cultural	Google acadêmico	2015
ARTIGO	Periódico	Almog Griner, Cristina Arthmar Mentz Albrecht, Fernando Dias Lopes	Ampliação da cultura às escolas públicas: das metas do PNC às vias de fato	Dimensões da Cultura; Plano Nacional de Cultura; Cultura nas Escolas; Educação Básica	Google acadêmico	2015
ARTIGO	Periódico	Analucia Thompson; Igor Alexander Nascimento de Souza	A educação patrimonial no âmbito da política nacional de patrimônio cultural	Educação Patrimonial; Política Nacional de Patrimônio Cultural; Diversidade Cultural; Iphan	Google acadêmico	2015
DISSERTAÇÃO	Repositório UFRGS	Patrícia Gusmão Maciel	Sair da margem, vivenciar travessias propostas de mediação com espectadores de teatro	Mediação; Teatro; Recepção teatral; Formação de espectadores	Google acadêmico	2015
TESE	Repositório UFRGS	Rochele Santaiana	Educação integral no Brasil: emergência do dispositivo de intersectorialidade.	Educação integral; Governamentalidade; Programa Mais educação; escola contemporânea	Google acadêmico	2015

FONTE: A autora (2016).

Dentre esses trabalhos, o de Santana (2015) voltou-se para a análise do programa na cidade de Santo Amaro das Brotas/SE. Para o autor, o programa teve resultados positivos, visto que o programa Mais Cultura nas Escolas contribuiu para o resgate de memórias culturais. Já o trabalho das autoras Sowa e Rosa (2014) também veem o programa positivamente, já que este pode contribuir para a melhoria da educação básica abrindo espaço para a diversidade cultural e favorecendo a reflexão acerca de questões sociais.

Outro trabalho que explora as potencialidades do programa Mais Cultura nas Escolas é o de Griner, Albrecht e Lopes (2014) que fazem uma relação entre políticas culturais voltadas à educação – dentre as quais o Mais Cultura nas Escolas – e o Plano Nacional de Cultura (PNC) lançado em 2010. Segundo os autores, uma das possíveis dificuldades do programa é a de relacionar as atividades com os espaços culturais da região onde a escola se encontra. Para eles, algumas cidades não possuem muita diversidade de equipamentos culturais e isso poderia prejudicar o desenvolvimento das atividades a serem executadas na escola. Essa desigualdade na distribuição de equipamentos culturais no Brasil foi identificada por meio da Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Desde 1999, o IBGE realiza levantamentos sobre os equipamentos culturais nos diversos municípios brasileiros. Em 2006, a instituição elaborou um suplemento especial sobre indicadores culturais no Brasil (BRASIL, 2007e). No ano de 2015, um novo suplemento sobre cultura foi divulgado (BRASIL, 2015). Nesta última versão, o documento evidencia um pouco da dinâmica da área cultural nos estados e municípios comparando as mudanças ocorridas entre 1999 e 2014. Os dados revelam que, apesar do aumento do número absoluto de equipamentos culturais, excetuando-se as bibliotecas, que estão presentes em 97% dos municípios (BRASIL, 2015), alguns equipamentos possuem distribuição irregular no território brasileiro.

Na pesquisa de Maciel (2015), também é tratada a questão da falta de estrutura das escolas para o desenvolvimento de atividades de caráter cultural. Além disso, a autora tece críticas sobre a participação de pessoas alheias ao ambiente escolar visto que estas, em algumas ocasiões, não estão preparadas para atividades de cunho pedagógico. Segundo a autora:

Nesse sentido, considero que sem um olhar atento para uma efetiva aprendizagem, através de programas, que possam de fato contribuir com a educação integral do estudante, o valor dessas iniciativas se perde, configurando apenas um “adorno” conquistado pela escola, constando burocraticamente, esvaziado em seu sentido mais caro, que é essa relação holística do estudante com o mundo que o cerca (MACIEL, 2015, p. 25).

Na análise do programa Mais Cultura nas Escolas realizada por Thompson e Souza (2015), o foco principal recai sobre as relações entre cultura e educação patrimonial. Os autores afirmam que, na atualidade, o Estado tem empreendido esforços na adequação a uma nova realidade social em que as liberdades e diversidades estão no centro das políticas culturais. Dessa forma, o programa Mais Cultura nas Escolas tem favorecido não somente os aspectos culturais, mas também sociais por viabilizar a exploração do território educativo com o desenvolvimento de atividades dentro e fora da escola, com a utilização de museus, bibliotecas, praças e outros espaços culturais.

A análise de Santaiana (2015) reporta-se ao aspecto intersetorial do programa Mais Cultura nas Escolas. A autora, que analisa a intersetorialidade na educação integral, afirma:

Detive-me a descrever como o Mais Cultura funciona, como forma de evidenciar como ele encontra na intersetorialidade sua forma de funcionamento. Primeiro, ele emerge, articulando dois Ministérios: Educação e Cultura; posteriormente, ele é constituído tendo como um dos seus objetivos potencializar o PME (Programa Mais Educação) e/ou o Ensino Médio Inovador; por último, ele precisa que sejam estabelecidas parcerias culturais para que possam ser contemplados com as verbas destinadas ao Programa. Uma das capacidades do dispositivo de intersetorialidade é o poder circular entre os sujeitos, com programas diferentes, mas visando constituir uma mesma subjetividade: preventiva.

Os estudos realizados até então sobre o Mais Cultura nas Escolas, sucintamente apresentados, indicam que o programa representou um diferencial na associação entre educação e cultura. Um dos destaques repousaria na forma como o programa buscou articular educação, cultura e comunidade, priorizando o aspecto intersetorial como analisado por Santaiana (2015).

Outro dos pontos positivos do programa Mais Cultura nas Escolas deveu-se à proposta de utilização de espaços e equipamentos culturais diversos mediante estratégias específicas. Seguindo o princípio de território educativo, o programa incentivou o desenvolvimento de atividades fora do ambiente escolar (SOWA e ROSA, 2014).

No entanto, algumas fragilidades foram identificadas pelos/pelas pesquisadores/as que analisaram o programa Mais Cultura nas Escolas. O desenvolvimento de políticas que articulam diferentes pessoas, de esferas diversas, pode estar mais passível de enfrentar resistências para se consolidar. E considerando uma política em nível federal como é o caso do deste programa, o enfrentamento das dificuldades começa na própria região onde se localiza a escola devido à carência de diferentes naturezas, como a inexistência de parcerias culturais e de equipamentos culturais.

Outra fragilidade do programa está relacionada à participação de pessoas alheias ao ambiente escolar na execução de atividades que, a princípio, devem atender a uma dupla função: pedagógica e cultural. E esta associação de objetivos nem sempre é possível como afirma Sempere (2011) ao discorrer sobre as diferenças entre políticas educacionais e políticas culturais.

Como pode ser observado, apesar do programa Mais Cultura nas Escolas ter sido lançado em 2013/14, os eventos que lhe deram origem remontam ao início do mandato de Gilberto Gil como ministro da cultura. Naquele momento, é possível identificar uma ênfase nos aspectos antropológicos da cultura. Diversos eventos antecederam a criação do programa Mais Cultura nas Escolas e algumas de suas características podem ser percebidas em outros programas do governo federal, como o Mais Educação e o Ensino Médio Inovador. Dentre essas similaridades, identifica-se o destaque à importância do território educativo.

As pesquisas relacionadas ao programa Mais Cultura nas Escolas indicam que o programa representou um avanço em relação à associação entre educação e cultura. No entanto, algumas dificuldades também foram percebidas, em especial em relação à participação da comunidade e de pessoas externas no ambiente escolar.

Após este panorama acerca do programa Mais Cultura nas Escolas, passa-se ao capítulo 3, que tem como principal finalidade apresentar a metodologia empregada nesta pesquisa.

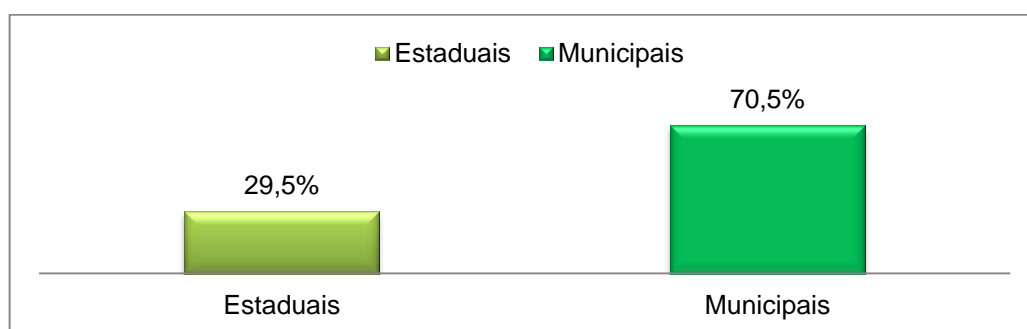
3. EM BUSCA DOS SIGNIFICADOS DE CULTURA NAS ESCOLAS

Nos capítulos 1 e 2 deste trabalho, discorreu-se sobre o referencial teórico que embasou esta pesquisa e a estrutura do programa Mais Cultura nas Escolas, visando à familiarização do/a leitor/a tanto com algumas concepções de cultura, como com as informações mais relevantes sobre o programa Mais Cultura nas Escolas. Agora, no capítulo 3, serão apresentados os dados coletados na fase empírica da pesquisa. O capítulo é composto de duas partes: inicialmente, serão apresentadas as principais informações sobre o cenário em que o programa foi desenvolvido na cidade de Curitiba. A seguir, será discutido o processo de categorização utilizado que teve como principal referencial teórico as proposições de Raymond Williams e como referencial metodológico a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin.

3.1. O PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS EM CURITIBA

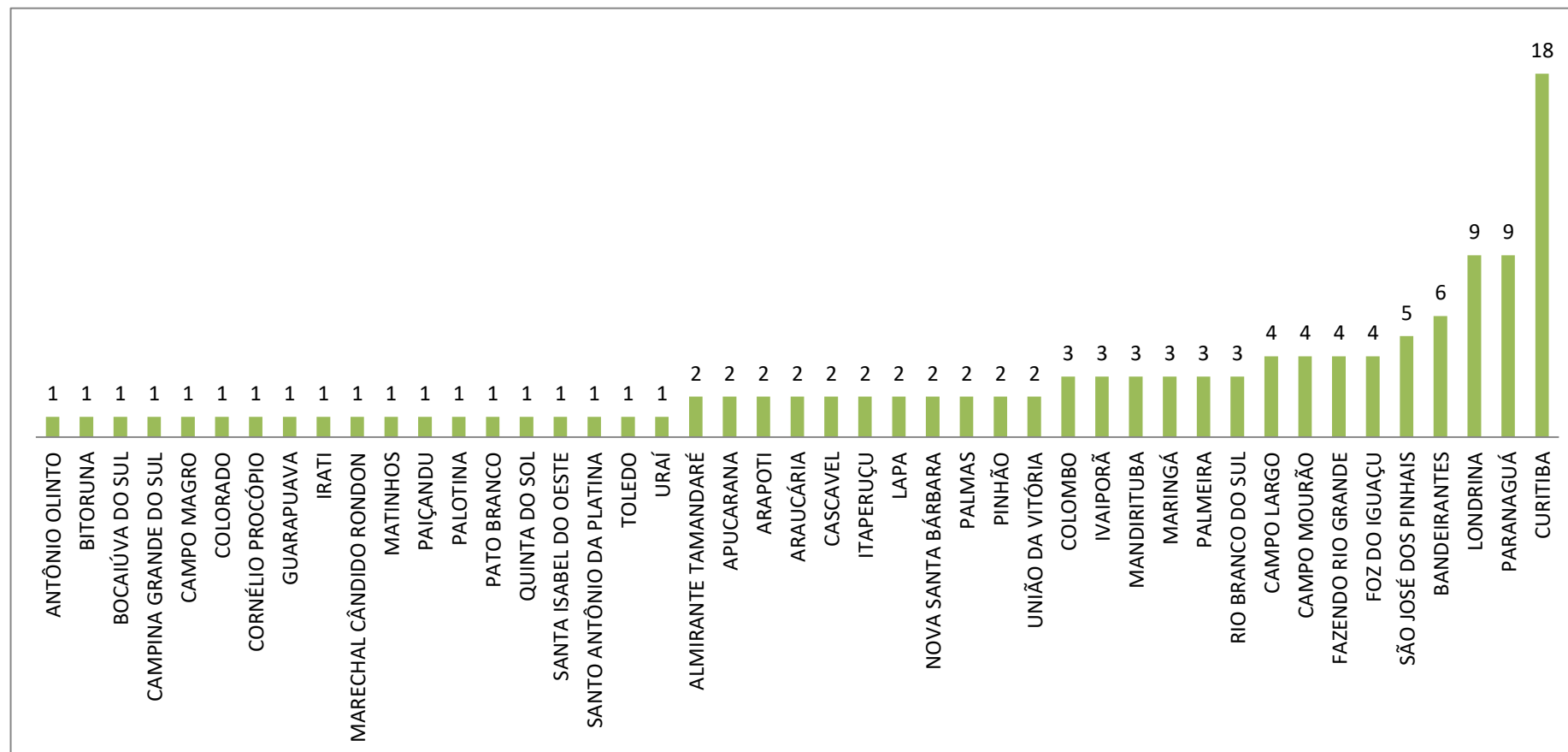
Para iniciar a análise do programa Mais Cultura nas Escolas em Curitiba, faz-se necessária a exposição de alguns dados referentes ao programa no estado do Paraná. Desta forma, observou-se que quarenta e cinco municípios paranaenses tiveram projetos selecionados para o desenvolvimento do programa. Esta distribuição por cidade e a porcentagem dos tipos de escolas – municipais ou estaduais – no estado encontram-se nos GRÁFICOS 2 e 3:

GRÁFICO 2 – PORCENTAGEM DAS ESCOLAS SELECIONADAS PARA DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS NO PARANÁ POR TIPO DE ESCOLA



FONTE: A autora (2016) a partir da listagem de escolas contempladas com o programa Mais Cultura nas Escolas disponível em <http://www.cultura.gov.br/maisculturanasescolas>. Acesso em set. 2016.

GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO, POR MUNICÍPIO, DO NÚMERO DE ESCOLAS SELECIONADAS PARA DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS NO PARANÁ



FONTE: A autora (2016) a partir da listagem de escolas contempladas com o programa Mais Cultura nas Escolas disponível em <http://www.cultura.gov.br/maisculturnasescolas>. Acesso em set. 2016.

Na cidade de Curitiba, dezoito escolas participaram do programa Mais Cultura nas Escolas: treze escolas municipais e cinco estaduais. As regionais e bairros onde se localizam as escolas são apresentados no QUADRO 6:

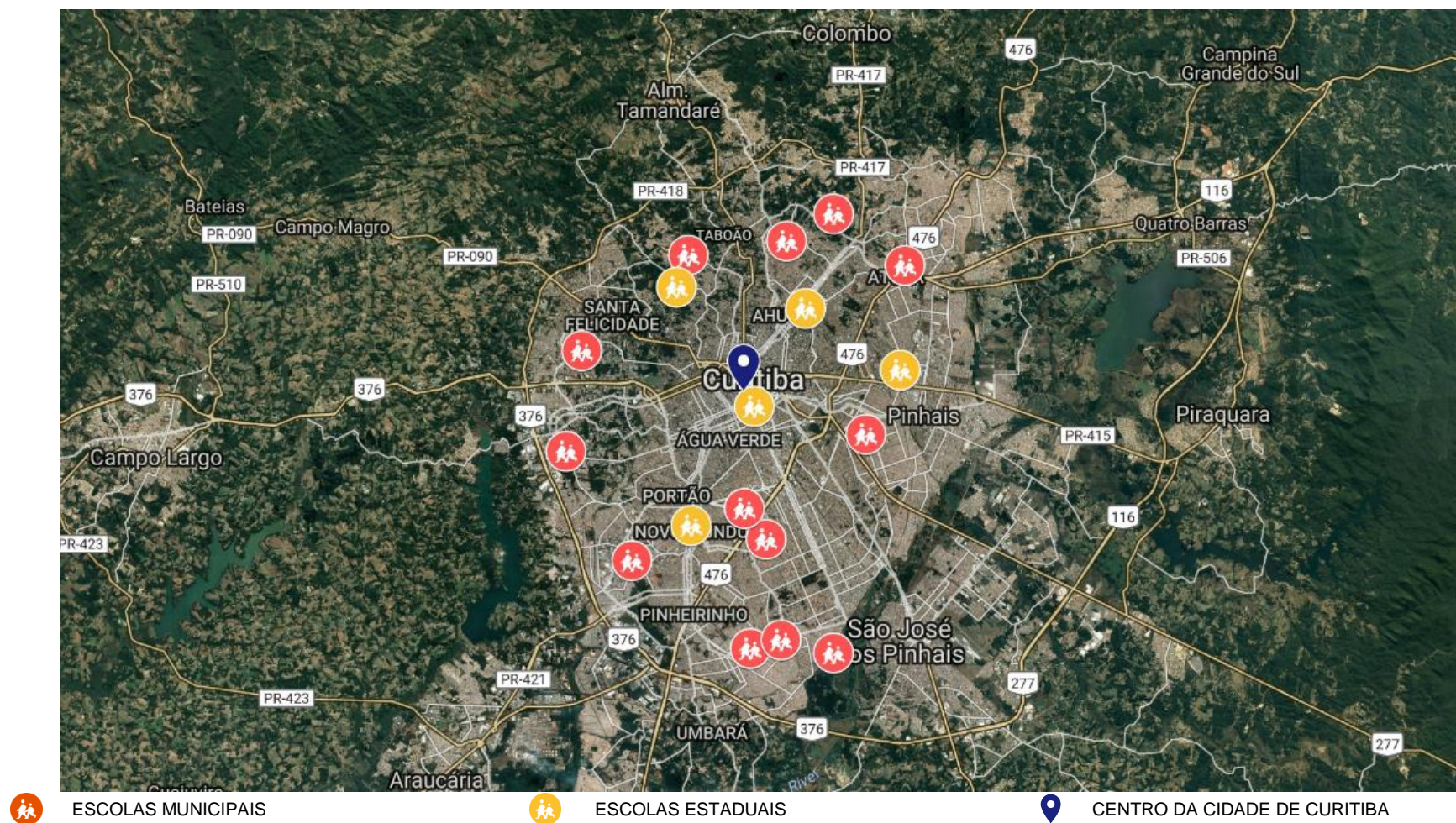
QUADRO 6 – DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS DE CURITIBA CONTEMPLADAS COM O PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS NO ANO DE 2014

	ESCOLAS PESQUISADAS	REGIONAL	BAIRRO
ESCOLAS MUNICIPAIS	ESCOLA 1	BOA VISTA	ATUBA
	ESCOLA 2	BOA VISTA	PILARZINHO
	ESCOLA 3	PORTÃO	FANNY
	ESCOLA 4	BOA VISTA	BARREIRINHA
	ESCOLA 5	BOQUEIRÃO	ALTO BOQUEIRÃO
	ESCOLA 6	BOQUEIRÃO	HAUER
	ESCOLA 7	SANTA FELICIDADE	SÃO BRAZ
	ESCOLA 8	CIC	CIC
	ESCOLA 9	BAIRRO NOVO	SÍTIO CERCADO
	ESCOLA 10	BOA VISTA	SANTA CÂNDIDA
	ESCOLA 11	CAJURU	CAJURU
	ESCOLA 12	CIC	CIC
	ESCOLA 13	BOQUEIRÃO	ALTO BOQUEIRÃO
ESCOLAS ESTADUAIS		SETOR	BAIRRO
		BOA VISTA	TARUMÃ
		BOA VISTA	BACACHERI
		BOA VISTA	PILARZINHO
		MATRIZ	REBOUÇAS
	PORTÃO	NOVO MUNDO	

FONTE: A autora (2016) a partir de dados obtidos no site Mais Cultura nas Escolas disponível em <http://www.cultura.gov.br/maisculturnasescolas>. (Acesso em set. de 2016) e no Portal do Cidade do Conhecimento disponível em <http://www.cidadedoconhecimento.org.br> (Acesso em ago. de 2016).

Na FIGURA 1 encontra-se a localização das escolas municipais e estaduais que participaram do programa em Curitiba em relação à localização do centro da cidade.

FIGURA 1 - ESCOLAS DE CURITIBA QUE DESENVOLVERAM O PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS EM 2014



FONTE: Google Maps. Acesso em 20 de janeiro de 2017.

Não foram obtidas informações exatas acerca dos critérios utilizados na escolha destas escolas para participarem do programa na cidade de Curitiba. Sabe-se, porém, que uma das principais condições exigidas para que a escola recebesse recursos do programa Mais Cultura nas Escolas – de possuírem os programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador – foi identificada nas escolas municipais investigadas.

Das treze escolas municipais participantes do programa em Curitiba, nove são do tipo CEI (Centro de Educação Integral). Estas escolas possuem instalações diferenciadas para o atendimento de crianças da educação integral com espaços específicos para as atividades do ensino regular e do contraturno. Na FIGURA 2 encontra-se um exemplo de escola do tipo CEI:

FIGURA 2 – EXEMPLO DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM CURITIBA



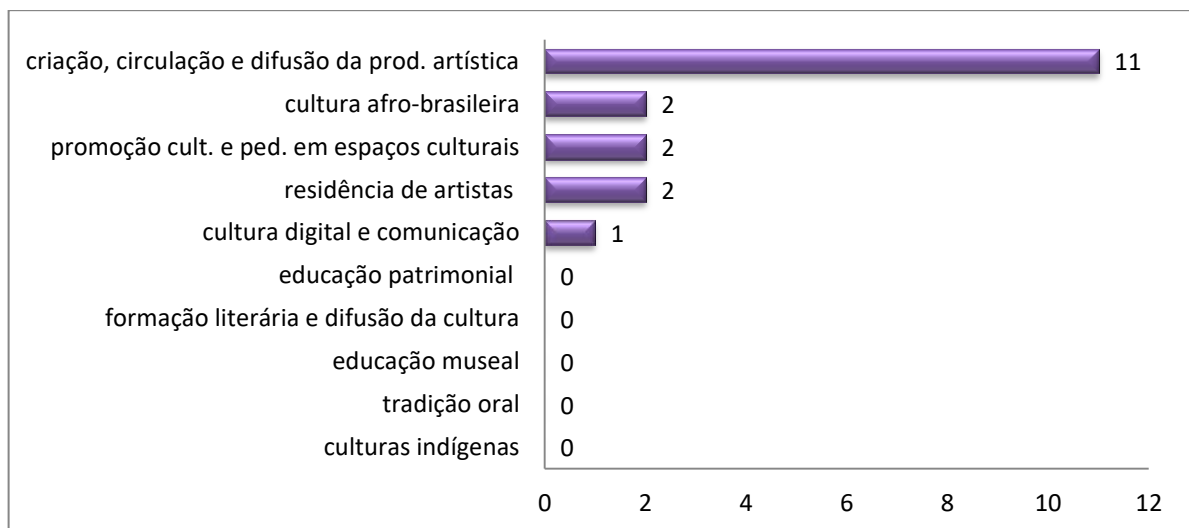
FONTE: <http://www.curitiba.pr.gov.br>

As outras quatro escolas são do tipo UEI (Unidade de Educação Integral). Nesse caso, as atividades de contraturno são realizadas em espaço diverso daquele ocupado pela escola. Em alguns casos, estas UEIs ficam a várias quadras de distância da escola de ensino regular (FERREIRA, 2015).

O gerenciamento do programa nas escolas municipais ficou a cargo da Gerência de Educação Integral da Secretaria Municipal da Educação. Este órgão foi responsável pela escolha dos projetos encaminhados pelas escolas e foi assessorado pela Fundação Cultural de Curitiba que auxiliou na divulgação das parcerias culturais existentes na cidade.

Mediante autorização concedida pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba¹⁴ foi possível a consulta aos Planos de Atividade Cultural das treze escolas municipais que desenvolveram o programa. Essa autorização fez-se necessária, pois estes documentos não se encontram disponíveis para consulta pública. A análise destes documentos propiciou a identificação dos eixos temáticos escolhidos pelas escolas investigadas. No GRÁFICO 4, encontra-se a distribuição destes eixos temáticos¹⁵:

GRÁFICO 4 – DISTRIBUIÇÃO DOS EIXOS TEMÁTICOS DO PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA



FONTE: A autora (2016) baseado nas informações obtidas no Portal Cultura Educa disponível em <<http://culturaeduca.cc/>> Acesso em set. de 2016.

O eixo temático de maior ocorrência foi “criação, circulação e difusão da produção artística”. Isso pode ser explicado pela abrangência desse eixo que abarca um número variado de atividades, englobando diferentes tipos de linguagens

¹⁴ A cópia da autorização encontra-se no ANEXO A.

¹⁵ A descrição dos eixos temáticos encontra-se no capítulo 2, páginas 47 e 48.

artísticas¹⁶ e, por conseguinte, permitindo uma maior flexibilidade nas propostas a serem desenvolvidas. Já os demais eixos são mais restritos e direcionados para atividades mais específicas como, por exemplo, a educação patrimonial e a educação museal.

Outro dado de natureza objetiva encontrado nos Planos refere-se à participação ou não da comunidade local nas atividades. Nesse caso, apenas dois, dos treze planos analisados, mencionavam que a comunidade do entorno da escola não participaria das atividades do programa. No entanto, após o contato estabelecido com as escolas por meio das entrevistas, observou-se que, na maioria das escolas, a participação da comunidade ficou restrita a apresentação de resultados, ou seja, foram escolhidas datas específicas nas quais a escola convidava os familiares para assistirem mostras culturais vinculadas ao programa. O argumento mais utilizado para justificar a não participação da comunidade nas atividades foi a descontinuidade do programa. Os/as entrevistados/as alegaram que, devido à falta de repasse da segunda parcela dos recursos previstos inicialmente, não houve possibilidade de concretizar a etapa em que a comunidade participaria.

A leitura dos Planos de Atividade Cultural permitiu a identificação do tipo de atividade proposta pelas escolas investigadas. Todas as propostas priorizaram o desenvolvimento de atividades artísticas, entretanto, houve variação do tipo de linguagem artística empregada pelas escolas. Em cinco das treze escolas, não foi possível identificar a predominância de uma única linguagem artística, sendo encontradas atividades envolvendo música, artes cênicas, dança, artes circenses e contação de histórias, ou seja, múltiplas linguagens. Em outras três escolas, a linguagem predominante foi a musical abrangendo desde o ensino da flauta até atividades que utilizavam materiais recicláveis para a criação de instrumentos. As artes cênicas foram propostas por duas escolas. Neste caso, foram propostas atividades que visavam o trabalho com o corpo por meio de oficinas de técnicas vocais, maquiagem e dramatizações. Em outras duas escolas, a ênfase foi sobre as artes circenses, que incluía além do trabalho corporal (equilíbrio, acrobacias,

¹⁶ A expressão “linguagem artística” foi empregada na Resolução do programa ao descrever o eixo “criação, circulação e difusão da produção artística”. Desta forma, é apontado como linguagem artística: “[...] artes cênicas (circo, teatro, dança, mímica, ópera), audiovisual (cinema, vídeo, TV), música, artes da palavra (literatura, cordel, lendas, mitos, dramaturgia, contação de histórias), artes visuais (artes gráficas, pintura, desenho, fotografia, escultura, grafite, *performance*, intervenções urbanas)”. (BRASIL, 2014a, não paginado).

maquiagens etc.), explicações sobre a história do circo. Por fim, em uma escola a tônica foi sobre as artes visuais com a proposta de elaboração de um vídeo com temática vinculada às questões ambientais. A TABELA 2 mostra uma síntese da distribuição das escolas em relação às linguagens artísticas empregadas nas atividades:

TABELA 2 – NÚMERO DE ESCOLAS DE ACORDO COM A LINGUAGEM ARTÍSTICA PREDOMINANTE EMPREGADA NAS ATIVIDADES

LINGUAGEM ARTÍSTICA PREDOMINANTE	NÚMERO ESCOLAS
Múltiplas linguagens	5
Musical	3
Artes Cênicas	2
Artes Circenses	2
Artes Visuais (Vídeo)	1

FONTE: A autora (2016) com os dados dos Planos de Atividade Cultural

A explanação realizada até então sobre o desenvolvimento do programa Mais Cultura nas Escolas nas escolas municipais de Curitiba teve o intuito de apresentar um panorama com algumas informações iniciais acerca das escolas investigadas. Agora, no item 3.2, serão apresentados e discutidos os dados obtidos por meio da análise dos documentos e entrevistas a partir de uma categorização embasada nas proposições do autor Raymond Williams (1979; 2003; 2007; 2008).

3.2. INICIANDO O PROCESSO DE ANÁLISE

A primeira etapa da fase empírica da pesquisa foi realizada a partir da análise da Resolução do programa e dos Planos de Atividade Cultural elaborados pelas escolas e, diante da natureza destes documentos, optou-se pela análise de conteúdo dos materiais coletados. Essa escolha foi norteadada pelas características dessa metodologia que oferece variadas possibilidades de análise de comunicações. Segundo Laurence Bardin, a análise de conteúdo seria (2016, p. 48):

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (Grifo no original).

As técnicas de análise de conteúdo ganharam espaço nas pesquisas sociais, inclusive em estudos de conteúdos culturais. A esse respeito, Williams afirma (2008, p. 18):

A análise de conteúdo é muitas vezes criticada por seus achados “meramente quantitativos”; seus dados, porém, embora o mais das vezes exijam interpretação ulterior, são essenciais para qualquer sociologia desenvolvida da cultura, não só em sistemas modernos de comunicações, em que o grande número de obras torna isso inevitável, mas também em tipos mais tradicionais de trabalho.

Dentre as muitas técnicas de análise de conteúdo, encontram-se: a análise categorial, a análise da enunciação, a análise proposicional do discurso e a análise da expressão. Sendo assim, considerando os materiais a serem analisados, optou-se por empregar a técnica de análise categorial, mais especificamente a análise temática. Para Bardin (2016, p. 51): “Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou *análise temática*, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples”. Então, seguindo as proposições de Bardin, foi realizada a leitura do material a fim de identificar elementos que pudessem conduzir a criação de categorias. Este processo é conhecido como “leitura flutuante” (BARDIN, 2016, p. 126). Após esta leitura, e atentando para os propósitos desta pesquisa, ponderou-se que os dados que melhor indicariam os significados atribuídos à cultura pelas pessoas responsáveis pela elaboração de tais documentos estariam nos objetivos a serem alcançados com a execução do programa, por serem informações claras, sintéticas e por constarem tanto da Resolução quanto dos Planos de Atividade Cultural das escolas. Assim, tendo como referência os objetivos expressos nos referidos documentos, passou-se a etapa de criação das categorias de análise pautadas na obra de Raymond Williams, como será apresentado a seguir.

3.2.1. Criação das categorias de análise

Na obra *La Larga Revolución* (WILLIAM, 2003)¹⁷, no capítulo “A análise da cultura”, o autor apresenta os elementos que distinguiriam as definições de cultura mais comuns no meio social. Dessa forma, Williams identificou três possibilidades de definição para cultura (WILLIAMS, 2003, p. 51-52):

Na definição de cultura existem três categorias gerais. Em primeiro lugar, a “ideal”, segundo a qual a cultura é um estado ou processo de perfeição humana, em termos de certos valores absolutos ou universais. [...] Em segundo lugar temos a categoria “documental” de acordo com a qual a cultura é a massa de obras intelectuais e imaginativas nas quais se registram de diversas maneiras o pensamento e a experiência humana. [...] Em terceiro e último lugar temos a definição “social” da cultura, para a qual está a descrição de um modo determinado de vida, que expressa certos significados e valores não somente na arte e na aprendizagem, mas também em instituições e no comportamento ordinário¹⁸.

Já na obra *Palavras-chaves: um vocabulário de cultura e sociedade* (WILLIAMS, 2007), publicada em meados da década de 1980¹⁹, encontra-se outra proposta de categorização dos usos mais frequentes do termo cultura. Observa-se que o resultado é bastante próximo ao da categorização anterior:

(i) o substantivo independente e abstrato que descreve um processo de desenvolvimento intelectual, espiritual e estético, a partir do S18; (ii) o substantivo independente, quer seja usado de modo geral ou específico, indicando um modo particular de vida, quer seja de um povo, um período, um grupo ou da humanidade em geral, desde Herder e Klemm²⁰. Mas também é preciso reconhecer (iii) o substantivo independente e abstrato que descreve as obras e as práticas da atividade intelectual e, particularmente, artística. (WILLIAMS, 2007, p. 121).

Tanto na primeira, quanto na segunda proposta de Williams, três categorias são identificadas: uma na qual a cultura é reconhecida como uma forma de

¹⁷ Título original: *The long revolution* (1961).

¹⁸ (Tradução livre do original em espanhol) En la definición de cultura hay tres categorías generales. En primer lugar, la “ideal”, según la cual la cultura es un estado o proceso de perfección humana, em términos de ciertos valores absolutos o universales. [...] Em segundo lugar tenemos la categoría “documental”, de acuerdo con la cual la cultura es la masa de obras intelectuales e imaginativas em las que se registran de diversas maneras el pensamiento y la experiencia humana. [...] En tercer y último lugar tenemos la definición “social” de la cultura, para la cual ésta es la descripción de un modo determinado de vida, que expresa ciertos significados y valores no sólo em el arte y el aprendizaje sino también en instituciones y el comportamiento ordinario.

¹⁹ Título original: *Keywords: a vocabulary of culture and society* (1983).

²⁰ Johann Gottfried von Herder, filósofo e escritor alemão (1744-1803). Gustav Friedrich Klemm, antropólogo alemão (1802-1867).

formação de conhecimento, aprimoramento intelectual, erudição, voltada a formação de valores. Outra categoria identificada por Williams seria de cunho antropológico/sociológico que englobaria os aspectos mais gerais da sociedade, características que definem modos de organização como a vida em comunidade e as instituições. Porém, o autor salienta que não apenas as instituições formais devem ser vistas nesse plano social. As características de vida ordinária, cotidiana, podem também ser aqui enquadradas. Por fim, existe a categoria que abrange a produção artística, que o autor nomeia, inicialmente, como documental (WILLIAMS, 2003) e, depois, como artística (WILLIAMS, 2007). Em ambas, cultura poderia ser considerada como sinônimo de “artes”.

Mesmo que Williams tenha desenvolvido as categorias apresentadas, o próprio autor ressalta que estas não possuem limites definidos. Pelo contrário, para ele, a complexidade que envolve o termo cultura permite certa fluidez entre seus significados e, mais do que isso, demanda uma visão relacional entre seus sentidos. Nos próprios documentos analisados na primeira etapa da pesquisa, anteriormente apresentados, é possível identificar esta mescla de significados. Tomando-se, por exemplo, o objetivo nº 6 da Resolução, que é voltado a “*Fomentar o comprometimento de professores e alunos com os saberes culturais locais*”, percebe-se que existe forte conexão com as questões sociais, mas também alude a mudanças de atitude, ou desenvolvimento de novas ideias. Portanto, os enquadramentos propostos não devem ser entendidos de maneira estanque, mas de forma inter-relacional, como salienta Williams (2007, p.122):

O complexo de significados [de cultura] indica uma argumentação complexa sobre as relações entre desenvolvimento humano geral e um modo específico de vida, e entre ambos e as obras e práticas da arte e da Inteligência.

Desta forma, é importante que em qualquer tipo de categorização referente à cultura seja levada em consideração esta perspectiva relacional entre os significados existentes.

Considerando as técnicas da análise de conteúdo, o processo de categorização pode ser realizado *a priori* – as categorias são criadas e os elementos agrupados conforme sua natureza – ou *a posteriori* – de acordo com as análises preliminares dos materiais (BARDIN, p. 149). Sendo assim, no presente trabalho, optou-se pela segunda forma de categorização, ou seja, aquela na qual as

categorias são criadas depois da coleta dos materiais, de forma a associar o embasamento teórico à realidade encontrada. No caso, as categorias aqui propostas resultaram da associação das ideias de Williams com o material preliminarmente analisado na primeira fase empírica da pesquisa. Ou seja, mediante o que foi encontrado na Resolução do programa e nos Planos de Atividade Cultural das escolas e à luz das ideias de Williams, propõem-se os seguintes significados de cultura:

a) Significado Intelectual – em que a cultura está relacionada à formação das pessoas dentro do plano intelectual, abrangendo:

- Conhecimentos;
- Valores éticos, estéticos e religiosos de cunho universal;
- Estados psicológicos e de espírito.

Este significado está mais próximo do plano individual (desenvolvimento próprio de cada pessoa) do que ao plano coletivo (desenvolvimento dos grupos sociais);

b) Significado Social/Antropológico – em que cultura está vinculada aos modos de vida global – costumes, tradições, modos de ser – que são aprendidos e compartilhados na vivência em sociedade;

c) Significado Artístico: significado que vincula cultura à arte e seus processos de criação.

A partir destas categorias foram realizadas as análises da Resolução do programa e dos Planos de Atividade Cultural como será apresentado a seguir.

3.2.2. Processo de categorização dos objetivos da Resolução e dos Planos

A Resolução do programa propunha no Art. 2º, parágrafo 3º, oito objetivos transcritos a seguir (QUADRO 7):

QUADRO 7 – OBJETIVOS DO PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS SEGUNDO A RESOLUÇÃO DO PROGRAMA

1.	Desenvolver atividades que promovam a interlocução entre experiências culturais e artísticas locais e o projeto pedagógico das escolas públicas.
2.	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.
3.	Ampliar a inserção de conteúdos artísticos que contemplem a diversidade cultural na vivência escolar, bem como o acesso a diversas formas de linguagens artísticas.
4.	Proporcionar o encontro da vivência escolar com as manifestações artísticas desenvolvidas fora do contexto escolar.
5.	Promover o reconhecimento do processo educativo como construção cultural em constante formação e transformação.
6.	Fomentar o comprometimento de professores e alunos com os saberes culturais locais.
7.	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.
8.	Proporcionar aos alunos vivências artísticas e culturais promovendo a afetividade e a criatividade existentes no processo de ensino e aprendizagem.

Então, para iniciar a análise de conteúdo da Resolução foram agrupados os objetivos que possuíam termos e expressões com ideias similares. Desta primeira análise foi possível observar que:

- a) Nos objetivos 1, 6 e 7 foi feita referência às experiências culturais e artísticas locais;
- b) Nos objetivos 3 e 4 é dado destaque às manifestações artísticas;
- c) Nos objetivos 1, 2, 3, 4, 6 e 7 há menção à relação da escola com a comunidade;
- d) Os objetivos 5 e 8 estão relacionados à formação e ao processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, a ideia mais frequente nos objetivos da Resolução é aquela que relaciona escola com a comunidade. Isso reforça a importância dada pelos/as formuladores do programa à relação entre cultura, escola e sociedade. Também indica que, na esfera do programa, a cultura não se restringe à produção artística ou mesmo à formação intelectual, mas mantém estreita relação com a vida em comunidade.

Após verificar que os aspectos sociais seriam o grande foco dos objetivos do programa, fez-se necessária a realização de um processo similar de análise dos objetivos encontrados nos Planos de Atividade Cultural a fim de identificar quais seriam as ideias predominantes nestes documentos. Desta forma, foram extraídos dos Planos os objetivos propostos por cada escola. No total, as escolas propuseram sessenta e três objetivos. Como entre as treze escolas municipais participantes do programa duas não foram visitadas²¹, optou-se por considerar nas análises apenas as onze escolas nas quais foram realizadas as visitas e as entrevistas. A distribuição dos objetivos dessas onze escolas investigadas pode ser conferida na TABELA 3:

TABELA 3 – QUANTIDADE DE OBJETIVOS PROPOSTOS POR ESCOLA

CÓDIGO DAS ESCOLAS	Nº DE OBJETIVOS POR ESCOLA
ESCOLA 01	6
ESCOLA 02	12
ESCOLA 03	4
ESCOLA 04	6
ESCOLA 05	5
ESCOLA 06	1
ESCOLA 07	13
ESCOLA 08	3
ESCOLA 09	7
ESCOLA 10	2
ESCOLA 11	4

FONTE: A autora (2016).

Nos objetivos das escolas, ao contrário do que ocorreu com a Resolução do programa, o destaque não foi no aspecto social ou comunitário. Dentre os objetivos das onze escolas investigadas, foi dada ênfase à produção, vivência e fruição artística. Em segundo lugar ficaram os objetivos voltados à formação intelectual ou alteração de estados psicológicos tais como mudanças comportamentais. E, em menor número, ficaram os objetivos voltados às questões sociais e comunitárias.

²¹ Depois de inúmeras tentativas de contato, soube-se que devido a mudanças na equipe pedagógica e gestora destas duas escolas, não seria possível a obtenção de informações acerca da execução do programa e, por isso, não foram realizadas visitas ou entrevistas nestes espaços.

Esta primeira etapa de análise favoreceu a inferência de alguns elementos a serem aprofundados no decorrer da pesquisa. Um deles refere-se à ênfase nas questões sociais. Apesar da Resolução do programa mencionar em cinco dos oito objetivos propostos a vivência artística, em sua maioria, estes objetivos estão atrelados às “experiências artísticas e culturais locais”, ou seja, a arte a ser desenvolvida deveria estar em consonância com a comunidade na qual a escola está inserida. Já nos objetivos das escolas – que, em sua maioria, também estavam voltados à vivência artística – é mais difícil identificar esta correlação entre as vivências artísticas propostas e a vida da comunidade local. Além desta diferença encontrada entre os objetivos da Resolução e os objetivos existentes nos Planos em relação às questões sociais, também é possível notar que as mudanças comportamentais almejadas por algumas escolas ao proporem objetivos visando, por exemplo, “elevar o nível cultural dos alunos” ou “aumentar a autoestima”, não ocupam a mesma posição nos objetivos da Resolução que, em apenas um dos objetivos, menciona a necessidade de desenvolvimento de atividades artísticas e culturais voltadas a promover “afetividade e criatividade”. Assim, para distribuir os objetivos da Resolução e dos Planos das escolas nas categorias, foram feitas perguntas norteadoras como apresentado no QUADRO 8:

QUADRO 8 – CATEGORIZAÇÃO A PARTIR DA ÊNFASE DE CADA OBJETIVO

	PERGUNTA NORTEADORA	SIGNIFICADO DE CULTURA
O objetivo enfatiza:	A formação intelectual, estética, mudanças de estados psicológicos ou de espírito no plano individual?	INTELLECTUAL
	Os aspectos da vida de forma global? Os aspectos sociais? A vida comunitária?	SOCIAL/ANTROPOLÓGICO
	A produção artística?	ARTÍSTICO

FONTE: A autora (2016).

Deste modo, para a distribuição dos objetivos nestas categorias foram considerados os conteúdos manifestos de cada objetivo, ou seja, as palavras e expressões presentes nos textos. Esta distribuição foi orientada pela existência de palavras ou expressões que indicassem os diferentes significados de cultura. Além disso, também foram consideradas na categorização as ideias principais expressas em cada objetivo.

Finalizado o processo de categorização, verificou-se que na Resolução houve um maior número de ocorrências de palavras e expressões indicativas da cultura com o significado “Social/Antropológico”. Isto confirma a informação já mencionada acerca da ênfase do programa nos aspectos sociais e comunitários. Depois, identificam-se ocorrências de palavras e expressões indicativas da cultura com significado “Intelectual”, isto é, aquele em que cultura está vinculada ao desenvolvimento de valores e atitudes. Por fim, com um número menor de ocorrências, encontram-se expressões e palavras indicativas de cultura com significado “Artístico” que reflete a proposta do programa em atrelar a arte à vivência escolar. A síntese do processo de categorização da Resolução encontra-se no QUADRO 9:

QUADRO 9 – SÍNTESE E CATEGORIZAÇÃO DOS OBJETIVOS DA RESOLUÇÃO

	Palavras e expressões indicativas da cultura com significado “Intelectual”	Palavras e expressões indicativas da cultura com significado “Social/Antropológico”	Palavras e expressões indicativas da cultura com significado “Artístico”
RESOLUÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • reconhecimento • construção cultural • fomentar o comprometimento • afetividade • criatividade 	<ul style="list-style-type: none"> • experiências culturais e [artísticas] [locais] • territórios educativos • saberes [comunitários] e [escolares] • território em que a escola está inserida • diversidade cultural • saberes culturais locais • [experiências artísticas] locais • agentes sociais 	<ul style="list-style-type: none"> • conteúdos artísticos • manifestações artísticas • experiências artísticas • vivências artísticas

FONTE: A autora (2017).

Nos Planos de Atividade Cultural, houve maior número de ocorrências de cultura com o significado “Artístico”. Isso indica que, na concepção das pessoas que elaboraram os Planos, a aproximação entre cultura e arte é mais percebida. Em segundo lugar, encontram-se as ocorrências de cultura com o significado “Intelectual” e, com menos ocorrências, encontram-se palavras e expressões em que cultura tem um significado “Social/Antropológico”. Como os Planos das escolas não foram divulgados para o público em geral e não houve autorização da Secretaria Municipal de Educação para a divulgação dos mesmos, optou-se aqui por apresentar uma síntese destes objetivos e sua distribuição segundo as categorias de análise utilizadas na pesquisa (QUADRO 10):

QUADRO 10 – SÍNTESE E CATEGORIZAÇÃO DOS OBJETIVOS DOS PLANOS DE ATIVIDADES CULTURAIS

OBJETIVOS EM QUE O SIGNIFICADO DE CULTURA É ASSOCIADO AOS ASPECTOS INTELCTUAIS	OBJETIVOS EM QUE O SIGNIFICADO DE CULTURA É ASSOCIADO AOS ASPECTOS SOCIAIS E ANTROPOLÓGICOS	OBJETIVOS EM QUE O SIGNIFICADO DE CULTURA É ASSOCIADO À ARTE
<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar criatividade • Comunicar através da ludicidade • Desenvolver autoconhecimento • Provocar reflexão • Oportunizar encantamento • Exercício dos sentidos • Despertar sensações da infância (nos professores) • Desenvolvimento de disciplina e civismo • Ampliar percepção socioambiental • Introdução de conhecimentos socioambientais • Possibilitar protagonismo voltado à valorização sociocultural • Desenvolver pensamento crítico • Desenvolver autoconhecimento • Aumentar autoestima • Ativar potencialidades expressivas e criativas • Instigar novos olhares e provocar reflexões 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar memória social local • Ampliar relação escola/comunidade • Analisar produção afro-brasileira • Valorização da cultura afro-brasileira • Convivência entre comunidade escolar e comunidade • Desenvolver pontes efetivas entre escola e comunidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver/produzir espetáculo • Aprimorar texto dramático • Desenvolver improvisação teatral • Pesquisar novas formas de criação artística • Apresentação teatral • Identificar da linguagem cênica • Percepção da estrutura teatral • Experimentação teatral • Formação de plateia • Apreciar/experimentar/vivenciar a música • Vivência musical • Identificação com ritmos musicais • Democratização do acesso à música • Desenvolver conhecimento sobre instrumento musical • Ampliação de repertório musical • Produção audiovisual • Proporcionar vivências artísticas • Apresentações musicais • Apreciação musical • Desenvolver oficinas de musicalização • Sensibilização rítmica e melódica • Propor experiência teatral • Prática de exercícios rítmicos

FONTE: A autora (2017).

A partir dos dados expostos, iniciou-se a segunda fase empírica da pesquisa que foi centrada na análise das entrevistas obtidas junto às escolas e às parcerias culturais, como será apresentado no item a seguir.

3.2.3. A análise das entrevistas

O uso de entrevistas como recurso metodológico é bastante difundido nas Ciências Sociais. Segundo Tim May: “As entrevistas geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas” (MAY, 2004, p. 145). Portanto, sendo o objetivo desta pesquisa identificar os significados de cultura existentes nas escolas, a entrevista se mostrou como um meio profícuo para tal intuito. Entretanto, é importante reconhecer que a entrevista, como qualquer outro recurso metodológico, possui limitações. Como afirma Pierre Bourdieu, para desenvolvimento de uma entrevista faz-se necessário o cuidado, por parte do pesquisador, das relações de estruturas sociais que podem comprometer as informações coletadas. Para o autor:

Só a reflexividade, que é sinônimo de método, mais uma reflexividade reflexa, baseada num “trabalho”, num olho “sociológico”, permite perceber e controlar no campo, na própria condução da entrevista, os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza (BOURDIEU, 2002).

Foi, portanto, com esta atitude reflexiva e atenta que se foi a campo. Inicialmente, foi estudado qual seria o modelo de entrevista que melhor atenderia os propósitos da pesquisa. No caso, optou-se por entrevistas do tipo semiestruturada, pois se fazia necessária a manutenção de um elenco de informações comuns entre os relatos, mas resguardando a possibilidade de acréscimo de novas informações caso necessárias (MAY, 2004).

No planejamento inicial da pesquisa, estava previsto que as entrevistas seriam realizadas com os diretores e diretoras das treze escolas que desenvolveram o programa. Na ocasião, supunha-se que as informações prestadas por estas pessoas seriam suficientes para conhecer a forma como o programa foi desenvolvido e, conseqüentemente, a visão de cultura existente nas escolas. Todavia, concentrar as atenções nos relatos de diretores e diretoras poderia comprometer as análises tendo em vista que não foram estas as pessoas que, de fato, desenvolveram as atividades. Ou seja, a distância entre o “planejado e o

realizado” poderia trazer resultados não condizentes com a realidade. Desta forma, visando uma maior proximidade de como foi o andamento do programa na escola, o rol de informantes foi ampliado abrangendo outras pessoas da comunidade escolar como pedagogas e professoras. Além disso, a fim de trazer novos olhares sobre o desenvolvimento do programa nas escolas, também foram entrevistadas pessoas vinculadas às parcerias culturais que trabalharam diretamente nas escolas. Deste modo, foram programadas entrevistas com duas pessoas para cada escola: uma vinculada à própria escola e a outra vinculada à parceria cultural, ou seja, havia a previsão de que seriam realizadas vinte e seis entrevistas. Destas, foram efetivamente realizadas dezoito entrevistas. Um dos obstáculos enfrentados que impediu a realização de todas as entrevistas previstas foi a dificuldade em localizar as pessoas que participaram do programa no período de sua vigência, ora por não mais residirem em Curitiba, ora por não mais fazerem parte da equipe de profissionais das escolas visitadas. Neste caso, optou-se por realizar entrevistas com pessoas que tivessem tido alguma relação com o programa na escola, seja na coordenação, ou na execução das atividades²². O QUADRO 11 apresenta as entrevistas realizadas por escola:

QUADRO 11 – ENTREVISTAS REALIZADAS ENTRE 23/08/2016 E 15/12/2016

ESCOLAS	ENTREVISTAS	
	ESCOLA	PARCERIA CULTURAL
ESCOLA 01	Entrevista realizada	Entrevista realizada
ESCOLA 02	Entrevista realizada	Entrevista realizada
ESCOLA 03	Entrevista realizada	Entrevista realizada ²³
ESCOLA 04	Entrevista realizada	
ESCOLA 05	Entrevista realizada	Entrevista realizada
ESCOLA 06	Entrevista realizada	Entrevista realizada
ESCOLA 07	Entrevista realizada	Entrevista realizada
ESCOLA 08	Entrevista realizada	Entrevista realizada
ESCOLA 09	Entrevista realizada	Não foi realizada entrevista ²⁴
ESCOLA 10	Entrevista realizada	Não foi realizada entrevista
ESCOLA 11	Entrevista realizada	Não foi realizada entrevista

FONTE: A autora (2016).

²² As entrevistas foram realizadas atendendo todos os critérios éticos estabelecidos na Resolução CNS nº 510/2016. As entrevistas realizadas nas escolas só foram iniciadas após a autorização concedida pela Secretaria de Educação Municipal de Curitiba (ANEXO A). Além disso, a concordância em participar das entrevistas foi oficializada pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) por parte de todos/as os/as entrevistados/as.

²³ A mesma pessoa desenvolveu atividades culturais nas duas escolas e por isso foi contabilizada apenas uma entrevista.

²⁴ Nas escolas 09, 10 e 11, não foi possível localizar os/as parceiros/as para realização da entrevista.

As entrevistas com os membros da comunidade escolar²⁵ foram realizadas nas próprias escolas e tiveram duração aproximada de quarenta minutos. No QUADRO 12 a seguir estão discriminados, por escolas, os cargos das pessoas entrevistadas:

QUADRO 12 – FUNÇÕES DESEMPENHADAS PELAS PESSOAS ENTREVISTADAS NAS ESCOLAS

CÓDIGO DA ESCOLA	FUNÇÃO
ESCOLA 01	Pedagoga
ESCOLA 02	Diretora
ESCOLA 03	Vice-diretora
ESCOLA 04	Professora
ESCOLA 05	Pedagoga
ESCOLA 06	Vice-diretora
ESCOLA 07	Professora
ESCOLA 08	Diretora
ESCOLA 09	Vice-diretora
ESCOLA 10	Professora
ESCOLA 11	Professora

FONTE: A autora (2016).

As perguntas direcionadas às escolas²⁶ foram divididas em quatro blocos conforme mostra o QUADRO 13:

QUADRO 13 – DESCRIÇÃO DOS BLOCOS DE PERGUNTAS DAS ENTREVISTAS COM PESSOAS VINCULADAS À ESCOLA

(continua)

BLOCOS DE PERGUNTAS	OBJETIVO
Bloco I – Dados da escola (Levantamento de dados gerais)	Conhecer as principais características estruturais da escola tais como número de discentes por turno, tipo da escola (CEI, UEI, classe integral ou alunos integrais), tempo de existência do Programa Mais Educação e número de alunos atendidos neste programa. Um dado também levantado neste bloco foi o ano de inauguração da escola. Esta informação mostrou-se relevante, pois favoreceu o conhecimento do tempo de atuação da escola na comunidade, e as possíveis relações entre a escola e seu entorno.

²⁵ A realização das entrevistas nas escolas foi autorizada pela Secretaria de Educação Municipal de Curitiba (Anexo A). No entanto, além desta autorização, também foi considerada a aceitação ou não da pessoa entrevistada em participar da pesquisa, oficializada pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A).

²⁶ As perguntas utilizadas nas entrevistas realizadas nas escolas encontram-se no APÊNDICE B.

Bloco II – Dados da comunidade/entorno (Informações referentes à comunidade local em relação a aspectos socioeconômicos e culturais)	Questionar sobre a existência ou não de equipamentos culturais na região, nível de escolaridade dos familiares dos alunos e existência ou não de festas ou tradições locais.
Bloco III – Dados sobre o programa (Informações sobre o programa MCE na escola)	Conhecer como o programa foi desenvolvido na escola. Estas perguntas foram pautadas nos Planos de atividades culturais e visaram identificar em que medida o programa, aos olhos do/a entrevistado/a, conseguiu atingir os resultados esperados. Neste bloco foi particularmente observado os critérios para a escolha da atividade escolhida (idade das crianças atendidas, familiaridade com a atividade pelos/as alunos/as etc.). Também foi inquerido se havia sido utilizado algum espaço do bairro durante o programa. Isso evidenciaria se houve ou não exploração do território educativo.
Bloco IV – Dados sobre a vivência artística e cultural da escola (Informações sobre as atividades culturais e artísticas desenvolvidas na escola)	Investigar que relações a escola mantém com atividades culturais e artísticas, excetuando-se o programa MCE, verificando a existência ou não de parcerias, a periodicidade de atividades culturais e artísticas e de que forma tais atividades são integradas à rotina da escola. Finalizando este bloco, era perguntado ao/a entrevistado/a se, em sua visão, deveria haver atividades culturais e artísticas e o porquê.

FONTE: A autora (2016).

De forma semelhante ao que ocorreu com as escolas, a escolha das pessoas vinculadas às parcerias culturais a serem entrevistadas foi norteadas pela proximidade destas pessoas com o programa. Assim, foram entrevistadas, prioritariamente, aquelas pessoas que estiveram nas escolas e desenvolveram as atividades. As sete entrevistas foram realizadas em lugares diversos (na universidade, no escritório da iniciativa parceira e na casa de um dos entrevistados) e duraram, em média, uma hora. As formações e profissões dos parceiros/parceiras culturais, sua participação na comunidade e a natureza da parceria encontram-se no QUADRO 14:

QUADRO 14 – DADOS GERAIS DOS/AS PARCEIROS/AS CULTURAIS

CÓDIGO DA ESCOLA	FORMAÇÃO	PROFISSÃO	INTEGRANTE DA COMUNIDADE	NATUREZA DA PARCERIA
ESCOLA 01	Psicologia/Arte	Artista	Não	Empresa coletiva
ESCOLA 02	Arte (Cênicas)	Arte-educador	Não	Empresa coletiva
ESCOLA 03	Arte (Cênicas)	Artista popular	Não	Empresa individual
ESCOLA 04				
ESCOLA 05	Arte (Música)	Arte-educador	Não	Empresa individual
ESCOLA 06	Arte (Música)	Músico	Não	Empresa individual
ESCOLA 07	Administração	/	Não	Empresa individual
ESCOLA 08	Pedagogia	Educadora social	Sim	Empresa individual
ESCOLA 09	Não foram realizadas entrevistas			
ESCOLA 10				
ESCOLA 11				

FONTE: A autora (2016).

As perguntas²⁷ também foram divididas em quatro blocos como mostrado no QUADRO 15:

QUADRO 15 – DESCRIÇÃO DOS BLOCOS DE PERGUNTAS DAS ENTREVISTAS COM AS INICIATIVAS PARCEIRAS

BLOCOS DE PERGUNTAS	OBJETIVO
Bloco I – Dados sobre a iniciativa cultural (Levantamento de dados gerais)	Conhecer a iniciativa parceira e sua forma de trabalho (tempo de existência, número e formação dos participantes e últimos trabalhos realizados). Também foi questionada a natureza da atividade desenvolvida e a linguagem. Essa informação poderia auxiliar na identificação de como a escola percebe o desenvolvimento de atividades culturais e artísticas.
Bloco II – Dados da comunidade/entorno (Informações referentes à comunidade local em relação a aspectos socioeconômicos e culturais)	Questionar, principalmente se a iniciativa cultural conhecia a comunidade na qual a escola estava inserida.
Bloco III – Dados sobre o programa (Informações sobre o programa MCE na escola)	Identificar a visão da iniciativa parceira em relação ao programa.
Bloco IV – Dados sobre a experiência na escola (Informações sobre as atividades culturais e artísticas desenvolvidas na escola)	Identificar como foi a relação da parceria cultural com a comunidade escolar e como as atividades se integraram à rotina da escola. Ou seja, observar qual o espaço que a escola concedia às atividades culturais e artísticas.

FONTE: A autora (2016).

²⁷ As perguntas utilizadas nas entrevistas com os/as parceiros/as culturais encontram-se no APÊNDICE C.

A fim de obter dados comparativos entre os documentos e as entrevistas, foram aplicadas a estas últimas as mesmas categorias empregadas anteriormente para analisar a Resolução e os Planos de Atividade Cultural. No caso das entrevistas foram utilizadas como referência principal as respostas dadas à última pergunta do questionário de entrevista, que era comum aos dois grupos de entrevistados/as. A pergunta era: **“Em sua opinião, a escola deve desenvolver atividades culturais e artísticas? Por quê? De que forma?”** A escolha desta pergunta como principal elemento de análise resultou da seguinte dedução: ao opinar sobre o motivo pelo qual as atividades culturais deveriam fazer parte da rotina da escola e a forma como estas atividades deveriam ser desenvolvidas, as pessoas entrevistadas dariam indícios dos significados que estas atribuíam às atividades culturais e/ou à cultura. Nesse caso, as respostas foram agrupadas nas categorias já apresentadas segundo a ênfase dada pelo/a entrevistado/a (QUADRO 16):

QUADRO 16 – ELEMENTOS INDICATIVOS DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

PERGUNTA DO QUESTIONÁRIO	INDICATIVOS DA CATEGORIA	SIGNIFICADO DE CULTURA
“Em sua opinião, a escola deve desenvolver atividades culturais e artísticas? Por quê? De que forma?”	- Formação intelectual; - Mudanças de estados psicológicos	INTELLECTUAL
	Os aspectos da vida de forma global? Os aspectos sociais? A vida comunitária?	SOCIAL/ANTROPOLÓGICO
	A produção artística?	ARTÍSTICO

A autora (2017).

Após a análise dos dois grupos de entrevistas, obtiveram-se os seguintes resultados (QUADRO 17 e QUADRO 18)²⁸:

²⁸ No APÊNDICE D encontram-se as transcrições das respostas que serviram de subsídio para a elaboração dos QUADROS 17 e 18.

QUADRO 17 – PALAVRAS E EXPRESSÕES INDICATIVAS DAS CATEGORIAS PRESENTES NAS ENTREVISTAS REALIZADAS NAS ESCOLAS

	Palavras e expressões indicativas de cultura com significado “Intelectual”	Palavras e expressões indicativas de cultura com significado “Social/Antropológico”	Palavras e expressões indicativas de cultura com significado “Artístico”
ENTREVISTAS REALIZADAS NAS ESCOLAS	<ul style="list-style-type: none"> • “olhar crítico” • “coisas agradáveis (sensações)” • “ficar feliz (sensações)” • “formação cultural” • “aprendizagem” • “ensinar (ensino)” • “desenvolvimento dos alunos” • “expressar um olhar pra outra coisa” • “sensibilidade” • “desenvoltura” • “aprendizado” • “ampliar horizontes” • “aprender” 	<ul style="list-style-type: none"> • “papel na sociedade” • “cidadão (Cidadania)” • “essa coisa social” 	<ul style="list-style-type: none"> • “senso da estética” • “olhar artístico” • “artes, música, dança” • “expressões artísticas” • “música, artes visuais, teatro” • “importância da arte” • “ritmo, música” • “acesso (teatro)” • “teatro”

FONTE: A autora (2017).

QUADRO 18 – PALAVRAS E EXPRESSÕES INDICATIVAS DAS CATEGORIAS PRESENTES NAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS/AS PARCEIROS/AS

	Palavras e expressões indicativas da cultura com significado “Intelectual”	Palavras e expressões indicativas da cultura com significado “Social/Antropológico”	Palavras e expressões indicativas da cultura com significado “Artístico”
ENTREVISTAS REALIZADAS COM PARCEIROS/AS CULTURAIS	<ul style="list-style-type: none"> • “renovação” • “incremento na formação” • “estrutura vital” • “ensinar” • “olhar diferenciado” • “leitura de mundo” • “conhecimentos” • “desenvolver-se” • “se expressar” • “contato consigo” • “bagagem deles” • “reflexões” • “experiência” • “lúdico” 	<ul style="list-style-type: none"> • “bairros” • “comunidade” • “estrutura social” • “antepassados” • “folclore” • “nossas raízes” • “ancestralidade” • “cultura que está lá fora” • “crenças, saberes, cheiros, sabores” • “cidadão” • “família” • “repertório histórico” • “diversidade” 	<ul style="list-style-type: none"> • “arte” (mencionada 3 vezes) • “dança”

FONTE: A autora (2017).

Comparando-se os dois grupos de entrevistas percebeu-se que a maior diferença entre as ocorrências de palavras e expressões indicativas das categorias

propostas ocorreu na categoria em que cultura possui um significado Social/Antropológico. Enquanto nas respostas dos/as parceiros/as culturais foi enfatizada a participação da comunidade na qual a escola está inserida, nas entrevistas obtidas junto às escolas, esta importância do papel da comunidade foi menos frequente. Inclusive, em alguns relatos, foi mencionado que devido à carência da comunidade, o acesso à cultura era bastante prejudicado, cabendo à escola o papel de “dar” esse acesso. Logo, a ideia que predominou nas escolas foi a de que as atividades culturais podem representar um mecanismo de mudança de comportamento, tanto em relação à “melhoria” da disciplina, quanto em relação ao aspecto de “crescimento” pessoal, com o desenvolvimento da autonomia, da autoestima, de conhecimentos e de valores.

A ideia de fazer entrevistas com dois grupos distintos de pessoas – vinculadas às escolas e vinculadas às parcerias culturais – mostrou-se adequado, pois o acesso a algumas informações só foi possível mediante o contato direto com as pessoas envolvidas com o programa nas escolas. Dentre estas informações específicas, podem ser mencionados os critérios para a escolha, por parte das escolas, das parcerias culturais. Em algumas escolas, houve menção de que os/as parceiros/as culturais já haviam realizado atividades culturais naquelas escolas. Em outros casos, as parcerias culturais haviam sido indicadas pela Secretaria de Educação. Também houve parceiros/as culturais que contataram diretamente as escolas propondo as atividades culturais.

As entrevistas também auxiliaram na compreensão do contexto em que as atividades foram desenvolvidas. Durante os relatos foi possível identificar divergências entre os/as parceiros culturais e as pessoas vinculadas às escolas. Estas divergências englobaram, tanto questões operacionais – como a organização de tempos e espaços para desenvolvimento das atividades – como questões mais complexas como as percepções da comunidade em que a escola está inserida.

Respeitando o fato de que esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, o processo de categorização proposto não se destinou exclusivamente a quantificar ocorrências de categorias, mas identificar a predominância dos significados de cultura que coexistiram durante o desenvolvimento do programa – desde sua criação até sua concretização nas escolas. Dessa forma, percebeu-se que, para as pessoas de fora da comunidade – os formuladores da Resolução e os/as parceiros/as

culturais – predominou a ideia de que a cultura está em estreita ligação com a comunidade. Ao contrário, nas escolas, percebeu-se que os aspectos comunitários e sociais são menos enfatizados. Uma possível explicação para este fato seria a tendência das escolas de seguirem certos parâmetros institucionais que deixariam pouco espaço para agregação de elementos externos na sua estrutura. Isso poderia estar atrelado à “cultura escolar”, um dos aspectos que será discutido no próximo capítulo que se dedica a discutir esta e outras diferenças e tensões que permearam o desenvolvimento do programa Mais Cultura nas Escolas na cidade de Curitiba.

4. EDUCAÇÃO E CULTURA: SIGNIFICADOS E TENSÕES

Como apresentado no capítulo anterior, os significados dados à cultura, pelas pessoas responsáveis pela formulação e, depois, pelo desenvolvimento do programa Mais Cultura nas Escolas em Curitiba, não são os mesmos. Inicialmente, percebeu-se uma diferenciação entre os significados de cultura expressos nos objetivos da Resolução, nos objetivos dos Planos de Atividade Cultural e, posteriormente, nas entrevistas com pessoas ligadas às escolas (integrantes da equipe gestora e da equipe pedagógica) e com os/as agentes culturais. Depois, notou-se que estas diferenças estão relacionadas, principalmente, às ênfases encontradas nos diferentes materiais analisados. Agora, neste quarto capítulo, encontra-se uma síntese dos resultados obtidos e a proposição de algumas reflexões sobre os diferentes significados existentes de cultura e as tensões causadas por essas diferenças. A fim de não expor as escolas nem as pessoas que concederam as entrevistas, os nomes das escolas e dos/as entrevistados/as não serão divulgados.

4.1. O SIGNIFICADO SOCIAL/ANTROPOLÓGICO DA CULTURA: ONDE ESTÁ A CULTURA?

A proposta principal do programa Mais Cultura nas Escolas era a de criar e consolidar territórios educativos. Como já discutido, a expressão ‘território educativo’ carece de uma definição única, mas, ainda assim, ela é bastante empregada na concepção de educação integral dos programas Mais Educação, Ensino Médio Inovador e, conseqüentemente, no programa Mais Cultura nas Escolas. A ideia de território educativo estaria em estreita relação com a categoria “Social/Antropológica” de cultura, na qual o significado de cultura se apoia nos modos ordinários de vida dos grupos sociais, englobando modos de ser, tradições, costumes etc.

Como apresentado no capítulo 3, a predominância da categoria “Social/Antropológica” presente na Resolução é maior do que aquela encontrada nos Planos de Atividade Cultural. Assim, mesmo com a ênfase dada pelo programa a este significado social de cultura, percebeu-se que a maioria das escolas concedeu uma atenção menor às questões sociais, especialmente quando relacionadas aos modos de vida da comunidade. Na visão da maioria das pessoas vinculadas às

escolas, as pessoas das comunidades mais carentes não possuem “cultura” e isso se deve, em grande parte, à condição social dessas comunidades. No entanto, o que se observou foi que os significados de cultura existentes na proposta do programa não condiziam com os significados de cultura das pessoas vinculadas às escolas. Ou seja, este cenário indica que existiram tensões entre o que a Resolução dizia ser cultura e o que as escolas concebiam como cultura.

Escola X Resolução

A tensão entre os significados de cultura existentes na Resolução e nas escolas pode ser exemplificada nos trechos transcritos a seguir:

[Artigo 2º, Parágrafo 3º, Inciso II, da Resolução - Sobre os objetivos do programa]

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; (BRASIL, 2014. Grifo nosso).

- X -

[Trecho do relato da Pedagoga da Escola 01 ao ser inquerida sobre a existência de grupos culturais no entorno da escola]

PEDAGOGA: *Olha, a gente até dentro de pesquisa pro nosso PPP, a gente fez esse levantamento, do que elas teriam de final de semana de entretenimento e, pra nossa surpresa, como a necessidade, mesmo, de fomentar na escola a questão cultural porque o acesso cultural deles é festa, no final de semana, na casa dos parentes. Então, uma festa de aniversário, né? Um encontro, sei lá, da família. Mas ida ao parque, ao cinema, algum... Enfim, atividade cultural da própria comunidade, isso não apareceu assim de... De uma forma é... Como eu posso dizer... Isso que você veja que acontece, né? No cotidiano da comunidade, né? Muito esporádico, assim, até citar um cinema. Tanto é que a fala deles, tem isso um pouco da questão de... De bairros mais afastados de periferia. Já, naturalmente, eles falam: "Amanhã a gente vai pra cidade", né? Eles não têm nem essa questão do pertencimento. Que estão Curitiba, né? Tá tão isolado de todo esse nicho cultural, seja de museu, de espaços culturais, né? De teatro, de cinema, enfim, mesmo algumas coisas de fácil acesso espaços públicos, isso não está, não está na... No cotidiano, na rotina deles de terem acesso. Mesmo se for pra algum evento que a gente até divulgue: "Olha vai ter tal evento", "É gratuito", né? Acesso tranquilo pra ir. Não é algo que é tal natural pra eles essa questão cultural.*

- X -

[Trecho do relato da Pedagoga da Escola 04 sobre a comunidade]

PEDAGOGA: *[...] A região aqui é uma região de, né, de trabalhadores, uma região... Só que a gente tem... Muitos alunos nossos são da região metropolitana. Que são de (Cidade X). Aí essa, a gente vê que essa é uma,*

uma clientela, mais... Com mais dificuldades, né? É... Que tem uma limitação, assim, digamos, na questão cultural mesmo.

Percebe-se que, enquanto a Resolução demonstra um significado de cultura vinculado à vida comunitária, ou seja, dentro da categoria em que o significado de cultura é “Social/Antropológico”, as escolas possuem uma visão diferenciada de cultura, muito mais próxima do significado “Artístico”, que enfatiza os aspectos artísticos, especialmente aqueles atrelados a espaços legitimados como museus, teatros e cinemas. Apenas em um dos relatos, obtido na Escola 07, a professora entrevistada afirma ter utilizado os espaços do bairro para desenvolver as atividades:

[Trecho do relato da Professora da Escola 07 sobre a participação das crianças nas atividades desenvolvidas fora do ambiente escolar]

PROFESSORA: *Total participação. Eles aprenderam a fotografar. Aprenderam a filmar. A mexer na câmera, eles aprenderam. O roteiro. Como construir. A gente até saiu da escola. A gente foi em casas aqui próximas da escola pra entrevistar moradores antigos pra fazer o filme deles. Foi muito interessante.*

PESQUISADORA: *Então vocês usaram espaços do entorno também? Não ficou restrito à escola?*

PROFESSORA: *Não. A gente foi fazer filmagem fora. Eles manusearam câmeras. Eles, sabe, participaram cem por cento. Todo mundo estava sabendo que a gente estava fazendo uma filmagem. Era, na verdade, a história do bairro. As próprias crianças queriam fazer. Como é que eu vou te dizer... Eles ficaram à vontade para fazer o filme que eles queriam. Sobre o quê eles queriam. Então alguns fizeram sobre a limpeza na praça. Como tem que ser a limpeza. E outros fizeram do bairro. Então, era o assunto que eles queriam. O que eles queriam perguntar pros avós. Como que era a vida antiga. Tudo partiu deles. Tudo ideia deles.*

O relato desta professora difere dos demais relatos obtidos nas escolas por dois pontos: primeiro, por destacar o protagonismo das crianças no desenvolvimento das atividades; segundo, por indicar a importância do papel da comunidade externa nas atividades realizadas no decorrer do programa. Aqui, a categoria que mais se destaca é aquela em que a cultura possui um significado “Social/Antropológico”. Dessa maneira, em relação à utilização dos espaços do entorno das escolas e as características da comunidade, os parceiros/as culturais demonstraram uma harmonia maior entre a proposição de atividades culturais e os anseios da comunidade. O relato do parceiro cultural que trabalhou nas Escolas 03 e 04 e o relato do parceiro cultural que trabalhou na Escola 06 deixaram transparecer esta relação entre cultura, arte e comunidade:

[Trecho do relato do parceiro cultural das Escolas 03 e 04 sobre as relações entre escola e comunidade]

PARCEIRO CULTURAL: *[A escola] Te prepara muito bem para mercado. Mas não te prepara para livro da vida, né? É... Esse é o grande questionamento. Eu acho que a arte, o educador popular, a arte, tem essa função. De ensinar de uma forma diferente, né? De mostrar que a escola não deve ser... Não deve ser maior que a comunidade, que ela é parte da comunidade. Portanto ela deve ser aberta [Ênfase do entrevistado gesticulando com os braços], né? E a cultura, ela traz muito isso. Um olhar diferenciado sobre as coisas. Eu, como poeta, eu costumo chamar esse olhar de olhar da poesia. Mas dê o nome que quiser. Mas é o olhar por um outro ângulo, né? [...] Então, com a arte, a gente consegue fazer isso. Provocar as crianças, através de uma contação de histórias. Escutar os seus avós. Escutar histórias dos seus antepassados. Escutar, historinhas, mesmo, do nosso folclore. E com isso fazer uma... Uma leitura do mundo que a gente vive hoje, né? É aquela coisa que passa a ser clichê. Se você não conhece o tem passado, você não tem presente, e não... E não construirá o seu futuro. Mas é certo isso mesmo, né? A gente tem que conhecer a nossa... a nossa... As nossas raízes. A nossa ancestralidade. Saber como pensavam, o que discutiam. Pra poder comparar como o que a gente tá vivendo hoje. E pra gente poder projetar aquilo que a gente quer pros nossos filhos. Eu acho que a função da cultura, nesse aspecto, ela é... Maravilhosa! [...].*

- X -

[Trecho do relato do parceiro cultural da Escola 06 sobre como as atividades culturais se fariam presentes na escola]

PARCEIRO CULTURAL: *[...] Tendo relação com a comunidade. É... Valorizando o repertório histórico, né? Cultural, mesmo, né? Da família. Da comunidade. Isso tem que estar dentro da escola. Não tem que vir de outro lugar pra dentro da escola, pra ir pra lá. Isso é... Tem que estar junto lá. Sendo trabalhado junto. Descoberto junto. Valorizado junto. Pra... Pra... Para as coisas continuarem se transformando, né?*

A postura manifestada desses parceiros é a de que a escola e a comunidade estão em estreita ligação. Nesse caso, o significado de cultura estaria atrelado a esta vida que existe no meio social. Em outro relato, outro parceiro cultural menciona a questão do território e sua importância na formulação das atividades culturais:

[Trecho do relato do parceiro cultural da Escola 07 sobre os critérios de escolha das atividades a serem desenvolvidas]

PARCEIRO CULTURAL: *Olha, eu acho que foi muito da resposta deles também assim de observar. De propor algo com base no critério de... De... De sensibilização do... Do... A partir do retrato. Da imagem. Do ato de retratar o outro, ou de se enxergar através da câmera, também. E se enxergando, enxergar o outro também. Mas, assim, a gente sentia muito o quê vinha deles, né? Qual que era o interesse que eles mostravam com certa atividade e tá explorando, né? Também, seja é... a criação através do documentário, ou através mesmo da da... Das histórias criadas. Da ficção. Então, assim, meio tipo a gente deixava aberto também pra ver o que vinha deles.*

PESQUISADORA: *E isso já estava também dentro do roteiro do que você buscava fazer?*

PARCEIRO CULTURAL: *Não, isso surgiu como uma maneira muito espontânea assim que... Aí de pensar em retratar é... Algo sobre a região. Sobre trabalhar o território, né? A gente sempre teve isso daí muito forte. De trabalhar a territorialidade, né? Na qual nós estamos inseridos. E aí, assim, isso aconteceu porque daí alguns alunos disseram que tinham... Teriam parentes que moravam ao redor da escola e a gente... A gente de maneira conjunta decidiu ir lá gravar eles.*

Este mesmo parceiro cultural manifesta seu entendimento sobre um possível significado de território educativo:

PESQUISADORA: *O programa em si, no edital, não é nem um edital naquela resolução, né, do programa, eles falam bastante de território. Na sua concepção o que seria... Porque eles lá falam "território educativo" na sua concepção, o que seria um território educativo?*

PARCEIRO CULTURAL: *Eu acho que assim, é... Território Educativo, assim, eu acredito que trabalhar a territorialidade é fundamental pra que as crianças tomem consciência do ambiente é... No qual elas estão inseridas, né? E, assim, quando a gente fala de ambiente, a gente está pensando também não só naquilo que é a cultura na... No... Vamos dizer, assim, na sua exponencialidade que seria a arte, né? [...] Mas sim, também, assim a questão ambiental, a questão do lixo. As questões das mazelas sociais todas. Das desigualdades presentes. Então, assim, também é olhar um pouco a realidade como ela é, né?*

Nota-se que este sentido dado ao território educativo é muito próximo daquele existente na Resolução do programa, ou seja, ambos podem ser enquadrados na categoria "Social/Antropológica" de cultura. E aqui é possível identificar outra tensão: entre as relações da escola com a cultura da comunidade.

Escola X Território

Como já mencionado, a Resolução do programa traz uma ênfase à questão do uso de equipamentos públicos como espaços destinados a ação pedagógica. Assim, a ideia de que praças, parques, museus, teatros etc. fossem integrados a escola e utilizados para desenvolvimento de ações culturais por parte da comunidade escolar está presente em um dos objetivos do programa e está alicerçado no conceito de território educativo. No entanto, como já exposto no item 2.2 do capítulo 2, a distribuição de equipamentos culturais nas grandes cidades é

irregular. Especialmente nas regiões mais periféricas dos centros urbanos é evidente a escassez de equipamentos/espços culturais²⁹.

Em quase todas as entrevistas – tanto obtidas nas escolas quanto aquelas obtidas junto às parcerias culturais – foi afirmado que não existiam espaços culturais próximos às escolas³⁰. E, de fato, observando as figuras abaixo³¹, que mostram as escolas investigadas em relação a alguns espaços culturais³² tais como museus, praças, bosques, parques, teatros, bibliotecas e casas de leitura existentes em Curitiba, é possível notar que existe uma grande concentração de espaços culturais/equipamentos culturais no centro da cidade e uma escassez na região da periferia, na qual se situam as escolas. Em apenas uma das dezoito entrevistas houve referência a um espaço cultural que havia sido utilizado para o desenvolvimento das atividades do programa. Neste caso, tratava-se de uma associação de moradores localizada nos arredores da escola. As FIGURAS 3 e 4 mostram a localização das escolas em relação a alguns espaços culturais da cidade tais como museus, praças, bosques, parques, teatros e bibliotecas:

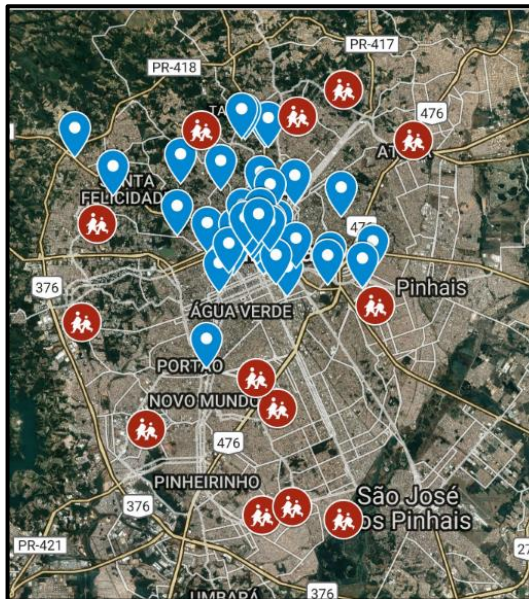
²⁹ Existe certo desacordo acerca da diferença entre espaço cultural e equipamento cultural. Essa diferença é discutida por GRAEFF, WAISMANN, BERG (2015) que defendem a utilização da expressão 'equipamento cultural' por ser tratar de um termo mais abrangente e que engloba a dimensão econômica, cidadã e simbólica deste tipo de recurso cultural.

³⁰ No decorrer das entrevistas, evitou-se mencionar os nomes de equipamentos culturais/espços culturais para deixar que o entrevistado/a manifestasse o seu entendimento sobre o que se tratavam estes termos e sobre a sua existência ou não nas proximidades das escolas.



³¹ As FIGURAS 3 e 4 foram elaboradas utilizando uma ferramenta da Google chamada Google Maps que criou essas imagens a partir do endereço dos espaços culturais de Curitiba listados no portal do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba disponível em <<http://www.ippuc.org.br/>>. Acesso em dez. 2016.

³² Não seria possível aqui discorrer sobre o que seria ou não considerado espaço/equipamento cultural. No mapa consta o que foi classificado pelo IPPUC como espaço cultural que engloba, como mencionado no texto, desde espaços físicos fechados como museus e teatros, até espaços abertos como parques e praças.

FIGURA 3 – LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS PARTICIPANTES DO PROGRAMA EM RELAÇÃO À EXISTÊNCIA DE ALGUNS ESPAÇOS CULTURAIS NA CIDADE DE CURITIBA

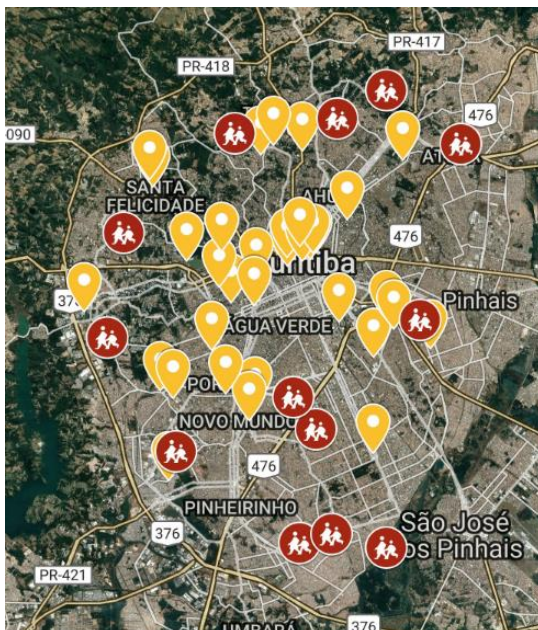


LEGENDA



-  ESCOLAS INVESTIGADAS
-  EQUIPAMENTOS CULTURAIS

FONTE: A autora, a partir de endereços obtidos junto ao IPPUC e processadas no serviço de pesquisa Google Maps (2016).

FIGURA 4 – LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS PARTICIPANTES DO PROGRAMA EM RELAÇÃO À EXISTÊNCIA DE ALGUMAS BIBLIOTECAS NA CIDADE DE CURITIBA



LEGENDA

-  ESCOLAS INVESTIGADAS
-  BIBLIOTECAS E CASAS DE LEITURA

FONTE: A autora, a partir de endereços obtidos junto ao IPPUC e processadas no serviço de pesquisa Google Maps (2016).

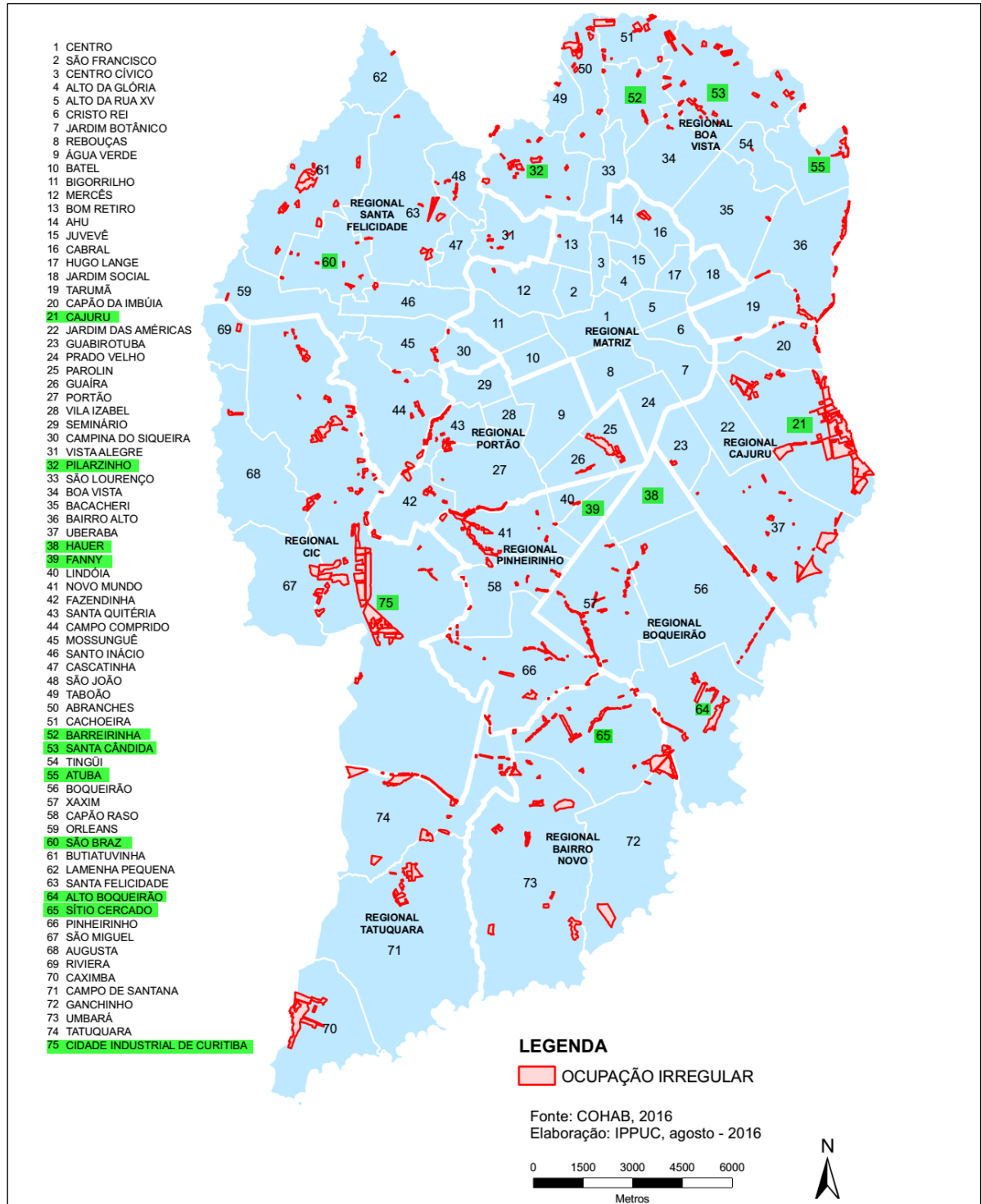
Dessa forma, a própria localização desses equipamentos/espços culturais dificulta uma possível utilização dos mesmos por parte das escolas. Nesse caso, isso poderia ser um dos motivos pelos quais tais recursos físicos não tenham sido utilizados de maneira mais ampla. De fato, foi mencionado em três entrevistas que

as escolas enfrentam dificuldades para deslocar as crianças para estes espaços devido à carência de transporte. Por outro lado, mesmo que o uso desses equipamentos não tenha sido feito de maneira abrangente e sistemática durante o desenvolvimento do programa, na maioria das escolas obteve-se a informação de que são realizados passeios e visitas a pontos turísticos e espaços culturais da cidade no decorrer do ano letivo, mas tais atividades não estavam atreladas ao desenvolvimento do programa. Na realidade, em muitos relatos foi mencionado que visitas e passeios estavam previstos nos Planos de Atividades Culturais, porém, diante da suspensão do repasse de verbas, tais eventos tiveram que ser suspensos.

Ao serem inqueridos acerca dos lugares e espaços previstos para a realização de visitas pelas escolas observou-se que, na maioria dos casos, estavam programados eventos em espaços culturais que não faziam parte das comunidades em que as escolas estavam localizadas. Em geral, foram citados apenas espaços culturais famosos, situados na região central da cidade. Apenas em uma escola houve menção à realização de uma visita a um espaço do bairro que desenvolvia atividades culturais. Isso poderia ser indício de duas situações: primeiro, de que, de fato, as comunidades periféricas carecem de espaços culturais; segundo, que as pessoas responsáveis em desenvolver o programa desconheciam os possíveis espaços culturais existentes no entorno das escolas.

Outro fator diretamente relacionado à questão espacial e que foi mencionado nas entrevistas realizadas, especialmente nas que tiveram origem nas escolas, foi a relação da vulnerabilidade social com a carência cultural. De fato, muitas das escolas que desenvolveram o programa estão situadas em regiões de vulnerabilidade social como apresentado na FIGURA 5:

FIGURA 5 – LOCALIZAÇÃO DAS ÁREAS DE OCUPAÇÃO IRREGULAR EM BAIRROS ONDE SE LOCALIZAM AS ESCOLAS MUNICIPAIS QUE PARTICIPARAM DO PROGRAMA



FONTE: IPPUC, 2016 (Adaptado) ³³.

³³ As marcações em verde indicam os bairros em que as escolas que participaram da pesquisa estão localizadas.

Assim, a informação acerca dessas ocupações irregulares foi importante no decorrer da pesquisa, pois houve, em alguns relatos, menção de que as pessoas oriundas dessas regiões – consideradas em situação de vulnerabilidade social pelos/as entrevistados/as – não desenvolviam práticas culturais e que a escola representaria a única possibilidade de acesso à cultura que elas dispunham. Em um dos relatos, a Vice-diretora da Escola 03 afirma:

[Trecho do relato da Vice-diretora da Escola 03 ao ser perguntada sobre se a comunidade atendida estava ou não em situação de vulnerabilidade]:

VICE-DIRETORA: [...] tem [vulnerabilidade] porque os nossos alunos... [...] É... Sessenta por cento vem da comunidade lá X [Ocupação Irregular]. Que é um bairro, é... De crianças bem carentes, né? Aonde tem problemas de violência, de traficante, né? Então são três ônibus que saem para lá. Quatro, porque tem um que faz duas vezes, né? São sessenta por cento... Mais de sessenta por cento (inaudível) vem de lá. E lá eles também não têm muito acesso à cultura. Então, tudo que eles têm de acesso à escola é que promove.

Ao serem questionados/as sobre a existência de atividades culturais tradicionais do bairro, em quase todos os relatos (tanto nos das pessoas vinculadas à escola quanto naqueles das pessoas vinculadas às parcerias culturais) houve menção de que nestas regiões não havia nenhum tipo de atividade cultural, excetuando-se as festas religiosas:

[Trecho do relato da Pedagoga da Escola 01 sobre as atividades culturais da comunidade]

PEDAGOGA: Festa religiosa, sim, né? Tem bastante forte, né? Tanto a igreja católica, quanto da linha evangélica, né? Mas do que a gente tem mais contato e vê, também, na fala das crianças, né, tem a questão das festas mais católicas prevista em calendário, mesmo. E... O envolvimento, com... Com o que a igreja promove, né? Festa de encontro de casais, encontro de jovens, né? Então, é... Das demais igrejas também, mas são mais essas questões, mais sociais, de confraternização, de integração.

-X-

[Trecho do relato da Vice-diretora da Escola 03 sobre as atividades culturais das crianças]

VICE-DIRETORA: [...] Eu acho que tenho uns quatro alunos que participam de atividades assim... Mas dos trezentos e oitenta, uns quatro. Inclusive a gente acaba abrindo precedente, porque é durante a semana, né? Aí, é... o que eles participam, alguns, é que estão na idade já, né, de catecismo da igreja. Fazem sábado. Aí vão pra igreja no sábado, catecismo... E participam dos eventos que a igreja promove lá. Só. Pouquíssimos. É uma clientela que depende bastante do empenho da escola.

Ao considerar o significado “Social/Antropológico” de cultura, as festas religiosas também estariam no rol de atividades culturais, principalmente por sua presença na vida da comunidade (fato evidenciado pelo número de referências a elas encontradas nas entrevistas). Assim, como afirma Hall (2016, p. 21):

A cultura, podemos dizer, está envolvida em todas essas práticas que não são geneticamente programadas em nós (diferentemente do movimento involuntário do joelho ao ser estimulado por um martelo), mas que carregam sentido e valores para nós, que precisam ser *significativamente interpretadas* por outros, ou que *dependem do sentido* para seu efetivo funcionamento (Grifo no original).

Portanto, apesar da pouca importância dada pela maioria dos/as entrevistados/as a essas festas religiosas, elas representam uma característica relevante da comunidade, que demandaria estudos mais aprofundados acerca de seu papel cultural e social na formação das crianças. Além disso, essa postura por parte dos/as entrevistados denotaria uma concepção de cultura que não considera os aspectos sociais e antropológicos da cultura, fato que dificulta um conhecimento mais aprofundado sobre o universo cultural da comunidade.

Cultura pela Escola X Cultura pela Família

Na maioria dos relatos obtidos nas escolas, houve menção do papel indispensável da escola em fornecer cultura para as crianças tendo em vista que estas não a obtinham pela família. Em três ocasiões, ficou evidente a hierarquização da cultura, ou seja, houve um reforço de que a escola é que fornece a cultura adequada para as crianças:

[Trecho do relato da Pedagoga da Escola 04 sobre a vivência cultural das crianças]

PEDAGOGA: *A gente se preocupa bastante com a questão cultural das crianças. Justamente por eles não terem tanto acesso, né? A cultura, assim é..., pela família, a gente vê que é bastante precário. Bastante dificuldade da família proporcionar isso pra eles. Então, a gente tenta proporcionar o máximo que a gente consegue. Ou vindo aqui, ou a gente saindo com as crianças.*

-X-

[Trecho do relato da Vice-diretora da Escola 03 sobre a cultura oferecida pela escola]

VICE-DIRETORA: *Apesar de todos os obstáculos que ela (a escola) enfrenta, de burocracia. De falta de estrutura, né? É... Sempre há uma maneira de a gente oferecer alguma coisa pras crianças. Porque, eles não*

têm acesso. Ou por já os pais não terem essa formação. Cultural, né? Daí quando não se tem a formação, não se dá importância pra ela, né? Estão muito envolvidos com o profissional, com o trabalho, com o sustento da família, né? É como eu falei sobre, os jogos, né? Sobre agora a olimpíada. É de pequeno que a gente ensina. Que a gente desperta o gosto. Que a gente tira eles de um caminho meio torto lá, que a família já está. Mostrando que há outras possibilidades de você viver, né? E ter uma vida digna.

-X-

[Trecho do relato da Pedagoga da Escola 05 sobre os pontos positivos e negativos do programa]

PEDAGOGA: *A gente viu a mudança das crianças. O gosto das crianças. Eu percebi, assim, o despertar. Pela música, sabe? Por outras coisas. Que não seja, só, ali, o futebol. Ou alguma outra coisa que é mais rotineiro na escola, né? Então, o projeto aqui dentro da nossa escola, o projeto de flauta, de música, de coral. Então, pra eles, assim, foi uma coisa esplendorosa! O coral participou de apresentações fora daqui. [...]*

[...] Os pais sempre vinham. Elogiavam. "Ah, que pena, não queria que meu filho...". Chega ser um ponto de eles não quererem que o filho saia mais daqui. Ou seja, ultrapassa o quinto ano, eles querem que fiquem aqui.

PESQUISADORA: *Por causa das atividades...*

PEDAGOGA: *Sim. A gente percebeu, o quê: daí, até mesmo para os pais. Porque tem pais que não tem essa cultura, né? Se escuta, no rádio, são aquelas músicas, né, cada um tem o seu gosto, mas, enfim. Já não é aquela música, que a gente, né? MPB, por exemplo, outras coisas. [...] A escola costuma inserir esse tipo de coisa, que as crianças não veem mais. E se não for inserida pela escola, talvez eles nunca vão ouvir. E como que vão saber se vão gostar ou não se você nunca gostou de uma música de qualidade.*

Este último relato, ilustra uma discussão existente há muito tempo no meio acadêmico sobre cultura popular e cultura erudita. Chartier, por exemplo, ao discutir sobre a questão da existência ou não da “cultura popular” afirma que o “popular” não é algo material passível de catalogação, mas: “[...] um tipo de relação, um modo de utilizar objetos ou normas que circulam na sociedade, mas que são recebidos, compreendidos e manipulados de diversas maneiras” (CHARTIER, 1995, p. 184). Retomando a fala da Pedagoga supracitada, percebe-se que, na sua visão, a música que seria de qualidade seria a Música Popular Brasileira (MPB), estilo musical que durante anos esteve atrelada ao gosto popular e que agora se tornou “música de qualidade”. Isso corrobora a afirmação de Chartier, no sentido de que não são os objetos que possuem sentido em si. São as relações sociais que atribuem sentidos as coisas. E neste processo, a escola pode ser considerada uma grande propagadora de sentidos de cultura, como afirma Hall (2003, p. 257):

[...] A escola e o sistema educacional são exemplos de instituições que distinguem a parte valorizada da cultura, a herança cultural, a história a ser transmitida, da parte “sem valor”. O aparato acadêmico e literário é outro que distingue certos tipos valorizados de conhecimento de outros. O que importa então não é o mero inventário descritivo que pode ter o efeito negativo de congelar a cultura popular em um molde descritivo atemporal, mas as relações de poder que constantemente pontuam e dividem o domínio da cultura em suas categorias preferenciais e residuais.

A discussão iniciada neste item sobre o que seria cultural ou não, ficará ainda mais evidente ao ser abordada a categoria em a cultura possui significado “Artístico”, como mostrado a seguir.

4.2. O SIGNIFICADO ARTÍSTICO DA CULTURA: DE QUE ARTE SE ESTÁ FALANDO?

A categoria que associa o significado de cultura a arte, predominou nos Planos de Atividade Cultural e também aparece nas entrevistas realizadas com as pessoas vinculadas às escolas. Isso indica que a associação entre cultura e arte faz-se bastante presente nas escolas. Porém, esta “arte” não pode ser associada à ideia de “arte pela arte”. Ela é mais voltada a instrumentalizar os/as professores/as e não para ser desfrutada como tal. E essa foi uma das tensões percebidas: entre o significado de cultura/arte para as escolas e a cultura/arte para os/as parceiros/as culturais.

Pedagógico X Artístico

Principalmente nos relatos obtidos nas escolas, houve a indicação da necessidade de transformar as atividades culturais/artísticas em atividades com fundo pedagógico. Isso se fez claro tanto pelas opções de atividades propostas quanto pela forma que isso era feito, e fica evidente no relato a seguir:

[Trecho do relato da Vice-diretora da Escola 06 sobre o significado das atividades culturais para as crianças]

VICE-DIRETORA: *Pra eles eu acho que é importante pra... Eu acho que eles veem isso... Não sei te dizer, assim, pra eles pessoa, né? A gente incentiva pela questão da desenvoltura. Pela questão de criar neles essa... Essa coisa social[...]. De tá interagindo. Eu acho que eles ainda não têm toda essa... Esse conhecimento do que, que significa [cultura], mas eu vejo que pra eles é importante. Eles se apresentarem. Eles mostrarem que eles ensaiaram. Que eles... Valorizar o que vem deles, né? O que parte deles. Mesmo que não seja uma coisa assim, "Nossa, ultrapedagógica", mas partiu deles. Então, a gente acaba... Valoriza e incentiva.*

A frase “*Mesmo que não seja uma coisa assim, “Nossa, ultrapedagógica”, mas partiu deles*” utilizada no relato acima indica a necessidade das escolas em assimilarem as atividades culturais de outra maneira, fora dos “padrões” escolares. Mas esse processo é dificultado pela própria “cultura escolar” (VIÑAO FRAGO, 1998)³⁴ expressão utilizada para explicitar que a escola possui certos ritmos e características próprias que nem sempre condizem com as propostas dos/as parceiros/as culturais. A esse respeito, um dos parceiros culturais afirmou:

[Trecho do relato do parceiro cultural da Escola 01 sobre a forma de trabalhar a arte na escola]

PARCEIRO CULTURAL: [...] a nossa atuação vai um pouco por esse lado. Por ser uma atuação, não ser um... Espetáculos teatrais, né, com... Com, iluminação, com distância. São espetáculos e trabalhos muito próximos. Muito informais. Coloquiais. Que conseguem transformar, né, espaços de sala de aula, salão de refeitório. Lá no (Escola X), por exemplo, a gente trabalhou, inclusive, [...] no espaço do refeitório que é um dos espaços maiores que eles têm internos dentro da escola, e que é fechado. Que não é só o espaço da cancha, né? Então essa possibilidade de você transformar um espaço onde dali há pouco as crianças vão estar almoçando, né, num espaço de um outro alimento, acaba sendo bacana. Acaba sendo uma coisa que cria referência. Que faz com que os professores tenham também essas ferramentas de estar valorizando uma aula seja de Matemática, de Português, de Língua Portuguesa, uma história pessoal, né, uma cantiga. Que ele saiba, né, cantar. Enfim, de ter uma outra visão de como pode ser feito esse...Esse trabalho pedagógico. [...].

Mesmo com a visão positiva, por parte do parceiro, do seu trabalho desenvolvido na escola, houve, em outras escolas, situações de resistência e mesmo conflito entre a forma de trabalhar dos/as parceiros/as culturais e a dinâmica da escola:

³⁴ Segundo Viñao Frago “A cultura escolar é vista como um conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo no seio das instituições educativas. Trata-se de modos de pensar e atuar que proporcionam estratégias e pautas para organizar e levar a aula, interatuar com os companheiros e com outros membros da comunidade educativa e integrar-se na vida cotidiana do centro docente. Destes modos de pensar e atuar constituem em certas ocasiões rituais e mitos, porém sempre se estruturam em forma de discursos e ações que, junto com a experiência e formação do professor, lhe servem para levar a cabo sua tarefa diária (Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: **Asociación de Historia contemporánea. Congreso (3º.1996. Valladolid) Culturas y civilizaciones** / III Congreso de la Asociación de Historia contemporánea – Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidade de Valladolid, 1998. P.167-183. Tradução livre de Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde do original em espanhol).

[Trecho do relato da Vice-diretora da Escola 09 sobre as dificuldades enfrentadas pelas parceiras culturais no desenvolvimento das atividades]

VICE-DIRETORA: *Elas diziam [parceiras culturais] [...] Que as crianças eram muito agitadas. Que elas não conseguiam desenvolver o trabalho. [...] Elas chegavam muito atrasadas pra... Para o desenvolvimento da atividade. Muitas vezes elas... Era pra ser... Ter sido um trabalho de quinze em quinze dias. Muitas vezes elas vieram uma vez no mês. Então a gente tinha que estar cobrando e ligando "Olha, você tem que... Tem que cumprir o planejamento". Então foi bem cansativo pra gente nessa cobrança. De estar sempre cobrando. Que eles estão fazendo? Como que está acontecendo o trabalho? Olha, mas poderia explorar mais as crianças. Porque os professores de arte da escola estavam fazendo um trabalho bem mais amplo do que elas que eram profissionais capacitadas para... Poderiam estar explorando mais, né?*

A solução para dirimir os conflitos de interesse, foi resolvida por algumas escolas “enquadrando” as atividades culturais na “Forma Escolar” termo utilizado por Vicent, Lahire e Thin (2001) para designar os padrões de tempos e espaços característicos do ambiente escolar. Os trechos a seguir, evidenciam esta adequação das atividades do programa à rotina da escola:

[Trecho do relato da Professora da Escola 11 sobre a forma que foram desenvolvidas as oficinas de circo]

PROFESSORA: *E ele foi aplicado mesmo como conteúdo de Educação Física. Dentro do conteúdo, tínhamos lá os objetivos dentro do conteúdo de Educação Física. Então, esse ano a gente não teve a oficina de circo. Isso aqui é o que aconteceu em 2014, 2015. Esse ano a gente não teve. Porque não tinha um profissional aplicando pra eles esse ano, né?*

-X-

[Trecho do relato da Professora da Escola 04 sobre os pontos positivos do programa]

PROFESSORA: *Ó, eu acho que eles [professores] também viram bastantes pontos positivos. Lógico que a gente tinha até reorganizado, se fosse o caso deles [parceiros culturais] voltarem, é... Porque assim, algumas disciplinas, acabam sendo prejudicadas nessa reorganização do horário. Então, num primeiro momento, foi o que deu pra fazer. Acabando esse primeiro momento que, né, eles encerraram a atividade, a gente parou e pensou que poderia fazer ainda é...melhor. Se a gente reorganizasse o horário da semana toda pra que todos continuassem tendo, por exemplo, que nem a Língua Estrangeira. A gente tinha, as turmas de quarta-feira acabaram, nesse momento, tendo um prejuízo em função, lógico, que no momento, como falei, a gente viu como um ganho pra eles, né? Mas eles acabaram tendo uma perda do outro lado também. Então, na verdade, a gente ficou até com toda a reorganização toda pronta, pra eles [alunos] não terem essa perda, a gente reorganizou todo horário, né? E deixamos nesse dia que eles viriam [parceiros culturais] as oficinas, mesmo, e as atividades diversificadas, que não prejudicassem as outras disciplinas.*

-X-

[Trecho do relato da Vice-diretora da Escola 03 sobre a participação dos professores no programa]

VICE-DIRETORA: *Porque os professores precisavam... E a equipe pedagógica, abraçar. Porque sempre que você tem algo diferente na escola agita todo mundo, né? As crianças ficam agitadas, o movimento é outro, né? São momentos que a professora estaria ali na sua prática de aula. Depois ela tinha que abrir mão daquilo para as oficinas, né? Então, teve um momento com elas, onde eles também apresentaram pra elas a proposta. Pra toda a equipe, e tal. Pra todo mundo abraçar.*

-X-

[Trecho do relato da Professora da Escola 10 sobre a importância das atividades culturais na escola]:

PROFESSORA: *A criança aprende de uma forma diferente. Do que ela tá só naquela base, né? Português, Matemática, Geografia, que é importante, mas é... Tem criança que tem dificuldade de aprendizagem. E ela trabalhando ritmo, a música. A dança. Até o esporte. Ela vai se interessar por aquilo e vai aprender também. Auxiliar ela na aprendizagem Na coordenação motora. Na sua atenção. Na sua concentração, vai auxiliar ela. Então é importante sim.*

PESQUISADORA: *Como você trabalha com dança com eles você... Você os acompanha aqui na escola, você vê neles uma evolução um... Um despertar de... Uma coisa diferente? Uma ideia diferente em relação à arte, à atividade cultural?*

PROFESSORA: *[...] Às vezes... Tem muitas crianças, que elas têm aquela dificuldade, principalmente os pequeninhos, né? De se organizar. De se localizar no espaço. [...] E o ritmo auxilia muito isso neles, né? Até o ritmo lá... Porque o ritmo não está só na dança, né? Está em tudo, né? Então até no jogo... Uma organização. Ele se organiza pra aprender também. O que é o importante pra ele.*

Percebe-se que, enquanto a escola tenta “enquadrar” as atividades ao formato pedagógico, os parceiros culturais defendem a ideia de que a arte não pode ser transformada em instrumento. Deve ser vivida por ela mesma:

[Trecho do relato do parceiro cultural da Escola 01 sobre a existência de outros programas como o programa Mais Cultura nas Escolas]

PARCEIRO CULTURAL: *Com estas características, eu não lembro de outro projeto, de outro programa, de outro edital, com essa conformação assim, né? Eu acho que com essa conformação... Eu lembro que tinha uma ênfase muito grande no artista, de botar o artista à frente da coisa. De aceitar o artista, não como um coadjuvante. E uma coisa assim de valorizar a arte pela arte. E não a arte, né, como expressão de algo didático. Não a arte instrumentalizada, mas a arte enquanto exercendo um papel fundamental na formação e na dinâmica da escola, né? Então, com essas características, eu acho... Assim, eu não lembro de algo similar.*

Nos relatos dos/as parceiros/as culturais percebe-se que as atividades culturais possuem o potencial de modificar realidades e que isso é fundamental para a formação das crianças. Ao falar sobre a presença de sua equipe cultural na escola, um dos parceiros culturais afirma:

[Trecho do relato do parceiro cultural da Escola 01 sobre a presença de sua equipe na escola]

PARCEIRO CULTURAL: *Seja até pra criar o horário do cafezinho (risos). Seja porque é toda uma vida que está sendo levada pra escola, né? Um trabalho que gera felicidade. Gera alegria. Gera contentamento. Gera autoestima. Gera correspondências entre as pessoas que já tem uma atuação que valoriza o aspecto artístico e cultural é... Gera um alento. Um ar novo para os projetos que já estão em curso. Dentro da programação da escola.*

A observação deste parceiro cultural acerca da necessidade da escola propiciar novas experiências resvala, em algumas situações, em preconceitos que dificultam a entrada da cultura da comunidade na escola. Isso ficou muito evidente em relação aos ritmos e estilos musicais da periferia, como o *Funk*.

Permitido X Proibido: “O Funk”

Um elemento interessante percebido nas entrevistas foi a concepção daquilo que é “permitido” e daquilo que é “proibido” na escola. Mas uma vez, a noção de cultura escolar poderia ser lembrada já que o entendimento que se tem sobre o “espaço escolar” parece permitir certos comportamentos e atitudes, e negar outros. Esse fato ficou muito evidente com a questão da predileção das crianças pelo *Funk*. Em um dos relatos fica nítido o conflito entre o gosto musical das crianças e o que a escola oferece:

[Trecho do relato da Vice-diretora da Escola 03 sobre as atividades culturais desenvolvidas pelos parceiros culturais]

VICE-DIRETORA: *Por essa companhia foram cantigas regionais, que eles trabalham bastante. E na escola a gente trabalha todas. Que nem, por exemplo, agora estamos trabalhando muito a questão folclórica. Porque o mês de agosto é folclore, né? Nossa música de entrada é sobre as lendas. É uma graça aquela música, não é? [a entrevistada se dirigindo a outra pessoa na sala]. Na hora dos intervalos, com o inspetor lá põe o gosto das crianças, respeitando sempre a questão da letra musical. Que não incite a questão da sensualidade, da sexualidade, isso a gente cuida bastante.*

PESQUISADORA: *E o gosto musical deles?*

VICE-DIRETORA: *Botou um Funk ali, todo mundo dança (risos). Porém, a gente cuida com isso. Cuida, né? Tem uns Funks que tem umas letras daí a gente coloca, né... [...] Hoje até os grupos gospels tão cantando até Funk, né? E eu acho que é uma maneira de chamar a atenção. [...] mas também, a gente vê... Procurava... Sempre falava com os professores, dar uma oportunidade de uma música clássica, de uma música popular brasileira... O gosto por isso. Ouvir, de vez em quando, isso, também... A gente sempre está comentando com os professores que eles [alunos] precisam ter esse contato também.*

Interessante notar que, neste relato, a justificativa para a entrada de uma música “não pedagógica” na escola, não é o gosto das crianças, mas a utilização desse estilo musical por instituições religiosas que, na visão da entrevistada, evidenciada em outro trecho da entrevista, não seria algo “cultural”. Em outro relato, a professora admite que utilizou o *Funk*, mas quis lhe dar um aspecto “pedagógico” que não foi aceito pelas crianças:

[Trecho do relato da Professora da Escola 10 sobre o trabalho desenvolvido na escola nas aulas de Educação Física]

PESQUISADORA: *E, qual que é, assim, por exemplo, em relação à música, qual que é o gosto deles?*

PEDAGOGA: *Dos maiores? Ah, os maiores gostam das músicas que estão na moda, né? O Funk. As baladas. Eles gostam dessas músicas. E daí já não é uma coisa... Um palavreado bom pra trazer pra escola, né? Eu peguei, também, as [alunas] grandes esse ano. Fui trabalhar música com elas. E eu peguei só o ritmo do Funk. Tirei a letra. Porque eu comecei a trabalhar com elas. A letra não é pro âmbito escolar. “A letra, se você gostou, você vai lá pra sua casa. Se sua mãe permitir”. Aqui, a gente vai mudar essa letra. Nossa! Não foi! O trabalho não desenvolveu. Porque elas... A letra que elas gostavam. Além do ritmo, né?*

Percebe-se que a professora não conseguiu captar o significado do *Funk* para as crianças. Na sua visão, se fosse retirada a letra, o sentido continuaria o mesmo. Mas isso não aconteceu. Geertz (2014) faz alusão a esta questão ao discorrer os sentidos compartilhados coletivamente:

A capacidade de uma pintura de fazer sentido (ou de poemas, melodias, edifícios, vasos, peças teatrais, ou estátuas), que varia de um povo para outro, bem assim como de um indivíduo para outro, é, como todas as outras capacidades plenamente humanas, um produto da experiência coletiva que vai bem mais além dessa própria experiência (GEERTZ, 2014, p. 113).

Em outra escola, até mesmo as crianças já compartilham a ideia de que há *Funks* que podem, e *Funks* que não podem ser ouvidos no ambiente escolar:

[Trecho do relato da Vice-diretora da Escola 06 sobre o gosto musical das crianças]

PESQUISADORA: *E. e... Quando vocês trabalham a música, eles trazem alguma coisa de... Deles de música? O que eles trazem?*

VICE-DIRETORA: *[...] Eles trazem o gosto musical deles da família. Então eles trazem muito Funk, sertanejo. Eles trazem muita coisa. E aqui a gente vai ponderando com eles. Porque, por exemplo, as nossas crianças gostam muito de apresentar, né? Então, eles vão lá, eles ensaiam uma música, daí eles vêm aqui e apresentam. Então, eles já vêm:*

[CRIANÇAS]: "Diretora, a gente pode fazer uma apresentação?"

[DIRETORA]: Pode.

[CRIANÇAS]: "A música não tem besteira, tá?"

VICE-DIRETORA: *Sabe? Que daí eles já... Tipo, começam a saber. Que a escola, né, tem que separar um pouquinho as questões. Então, não que eles não dançam, né? Eles dançam, mas eles sabem que na escola tem que ter uma... Certa... Cuidado com a música que eles vão apresentar.*

PESQUISADORA: *E parte deles, essa questão das apresentações?*

VICE-DIRETORA: *Parte deles. Eu só puxei a caixa de som. Eles trouxeram o pendrive. Eles trouxeram a música. Eles ensaiaram. Só pus os outros sentados pra eles apresentarem. Eles fizeram uma dança lá, uma coreografia. Apresentaram para os colegas.*

Sobre a questão do *Funk*, os/as parceiros/as culturais são mais abertos. Em um dos relatos dos parceiros, houve uma menção explícita de que a escola deveria se abrir para este ritmo que é característico da periferia:

[Trecho do relato do parceiro cultural da Escola 06 sobre a participação das atividades culturais na escola]

PESQUISADORA: *Que, na sua opinião, as atividades culturais e artísticas devem participar da escola você já evidenciou. Mas de que forma?*

PARCEIRO CULTURAL: *Eu acho que não é participar. É junto. Não é participação [da cultura]. [...] Por exemplo, você perguntou como é a cultura lá do Boqueirão tem essas, essas coisas todas, mas é muito forte nas comunidades o Rap, o Funk, a Capoeira. Por que isso não está na escola?*

Outro parceiro cultural também trata sobre a necessidade de abertura da escola para outros estilos musicais:

[Trecho do relato do parceiro cultural das Escolas 03 e 04]

PARCEIRO CULTURAL: [...] *Ah se tivéssemos professores, né, que tivessem a sensibilidade pra escutar. Escutar isso que vem de lá, né? Porque, às vezes, a gente se coloca muito acima. Por deter o conhecimento, eu me coloco acima. Num degrau acima. [...] Porque é preciso humildade. Eu preciso descer do pedestal. Eu preciso olhar... Eu preciso entender que existe um linguajar, às vezes, até diferente, dentro de uma determinada comunidade. Dentro de um determinado grupo social, né? A linguagem do jovem, do Rap, do Hip Hop. O que estão querendo nos dizer? O que estão pedindo? Que pedido é este que está vindo nessas letras, né? Se eu não tiver aberto pra isso, e vir com... Pré-formatado, eu estou castrando a possibilidade. E estou me castrando também. E estou me frustrando enquanto professor, se não fizer isso.*

Percebe-se que o entrevistado enfatiza a necessidade de uma aproximação da escola ao universo cultural das crianças. Também neste relato é possível identificar referências às questões de conhecimento e comportamento, elementos integrantes da categoria de cultura com o significado “Intelectual” e que será apresentada a seguir.

4.3. O SIGNIFICADO INTELECTUAL DA CULTURA: INTELECTO, ESTÉTICA E ESPÍRITO

O significado Intelectual de cultura foi menos encontrado na Resolução e nos Planos das escolas, mas esteve presente em quase todas as entrevistas. Em geral, os/as entrevistados/as consideram que a cultura é uma forma de engrandecimento pessoal, uma possibilidade de abertura para novas experiências. No entanto, a forma de ver este aspecto de “engrandecimento pessoal” não foi igual nos dois grupos de entrevistados/as. Nesse caso, percebe-se outra tensão entre os significados de cultura existentes na escola e os significados dos/as parceiros/as culturais.

Presente X Futuro

Nas entrevistas obtidas nas escolas, a ideia de desenvolvimento pessoal estava vinculada à formação da criança para a vida em sociedade, porém em uma perspectiva futura, como um ideal a se alcançado. Este ponto de vista pode ser observado em um dos relatos obtidos junto às escolas:

[Trecho do relato da Pedagoga da Escola 05 ao ser questionada sobre se a escola deve ou não oferecer atividades culturais]

PEDAGOGA: *Eu acho que sim. Porque é uma maneira, né? Vendo, aqui, os nossos alunos. Dele ter um olhar, para outra coisa, né? Porque se dependesse, por exemplo, só da família, como eu disse que, né, eles nunca saíram daqui. Tem alguns pais que nunca saíram. Tem criança que nunca pegou um ônibus. Tem criança que, quando foi no passeio... Que uma vez a gente levou eles pra passear. Eles ficaram deslumbrados com o tamanho dos prédios. Eles ficam deslumbrados de ver, sabe? [...] O que existe daqui é outra visão. Que eles possam ver que a vidinha deles não é só aqui. Vai além disso. Que eles podem lutar. Que eles podem ser o que eles quiserem, na verdade, né? Que eles têm um mundo inteiro, aí, pela frente. Então, eu acredito que é pela escola. Pelo olhar que os professores podem estar desenvolvendo nessa criança. Eles podem querer ser diferentes, da realidade que eles vivem hoje [...].*

Quando inquerida sobre que realidade seria essa a Pedagoga responde:

PEDAGOGA: *É que pra eles tá bom. Sabe? Se eles vêm, por exemplo, com de chinelo. No frio. Tá bom entende? Porque tem crianças que vem. A gente tem que acudir, né? Vem de bermuda. No frio. Então eles vêm assim, de vestimentas inapropriadas. Então, pra eles, tudo tá bom. Então na visão deles, de repente, "A isso é pra mim, então...". Sabe? Então tem muitas crianças que não tem essa visão de que eu posso ser diferente, de que eu posso lutar, eu posso ser outra coisa. Se a gente fizer uma pesquisa "Que você quer ser..." – que a gente tem essa mania – "Que você quer ser quando você crescer, tal?". Então, pelas respostas que eles nos dão, a gente sabe que tem que trabalhar muito com essas crianças.*

O relato acima indica que, na visão desta Pedagoga, por meio das atividades culturais é possível desenvolver valores e condutas essenciais à abertura de possibilidades de melhoria das condições sociais das crianças. Nesse caso, pode-se afirmar que existe a associação de categorias: aquela em que cultura está associada ao significado "Intelectual" – quando alude à formação do indivíduo – quanto ao significado "Social/Antropológico", quando atrela a cultura à inserção social.

Além dessa visão de que por meio de atividades culturais seria possível interferir na vida futura das crianças, outra motivação se fez notar em algumas entrevistas. A ideia que as atividades culturais pudessem favorecer mudanças de comportamento dentro das escolas foi um dos critérios para escolha das crianças que participariam do programa:

[Trecho do relato da professora da Escola 10 sobre a participação das crianças nas atividades do programa]

PESQUISADORA: *Todas as crianças participavam?*

PROFESSORA: *[...] Todas participaram no começo. Daí eles fizeram uma seleção, né? Das crianças. Eles foram pelas crianças que tinham condições de voz, né? Fazer um trabalho. Mas a gente indicou, assim, algumas crianças que tinham problema de indisciplina. Indisciplina, aprendizagem, a gente indicou [...].*

PESQUISADORA: *Mas, assim, essa, essa opção por... Pela criança, porque vocês, assim, canalizavam pra essas crianças?*

PROFESSORA: *Então, a gente queria dar uma oportunidade pra ele melhorar esse déficit, né? A gente quis dar uma oportunidade pra eles, né? Porque eles se sobressaem em alguma coisa. Então a gente quis colocar eles pra... Pra ajudar eles dentro da escola*

Enquanto nas entrevistas obtidas nas escolas a ênfase era na formação futura das crianças, nos relatos dos parceiros/as culturais, a ideia de formação individual estava mais atrelada a sensações imediatas, especialmente aquelas associadas a melhorias de ânimo, de estado de espírito:

[Trecho do relato da parceira cultural da Escola 08 sobre o processo de escolha das atividades culturais desenvolvidas]

PARCEIRA CULTURAL: *Conversando, lá, com a pedagoga. Vendo o que poderia se acertar, mas o que a gente poderia fazer naquele período. E que fosse é... Atrativo para os dois períodos. Que conseguisse segurar essas crianças. E foi muito bom. Nós fizemos com apresentação de audiovisual, né? Levamos num pendrive algumas... Porque a gente acha que é o que segura as crianças. Essa criança já estava lá sentada, estudando. Então, ele precisava de uma coisa mais lúdica, né? Então, a gente trouxe só um pouquinho do contexto. Em audiovisual e foi pra prática, né? Porque eles já tão o resto do dia ali. Ali na escola, uma coisa mais séria, então a gente procurou a forma mais lúdica possível a forma mais leve e a participação aí foi muito... O resultado foi muito bom. Eles participaram muito.*

Os dois enfoques apresentados acerca das atividades culturais na escola – o que enfatiza o momento presente e o que volta a atenção para o futuro – não são, estritamente, um indicativo de tensão, mas representam pontos de vista distintos que, antes de representarem um estado de conflito, poderiam ser considerados complementares, pois tanto as experiências imediatas, quanto a formação há longo prazo são elementos que fazem parte do cotidiano escolar e podem influenciar comportamentos e atitudes presentes e futuras.

Formação X Fruição

A visão de algumas pessoas vinculadas às escolas pode ser considerada bastante aberta em relação ao papel da cultura na escola como fica claro no trecho a seguir:

[Trecho do relato da pedagoga da Escola 01 sobre a participação da arte na escola]

PESQUISADORA: *Qual é o papel delas [atividades artísticas] nesse universo?*

PEDAGOGA: *Então, a gente entende que é, primeiramente, é dar o direito ao acesso. A essa questão cultural que, às vezes, parece algo que é elitizado, pra certo público pra ter acesso. Ou, de repente, eles não vão aproveitar. Achar que isso é necessário. O papel principal, que a gente entende é desenvolver na criança o senso da estética, o senso do observar, desse olhar... Como posso colocar? Esse olhar artístico mesmo, né? Então, aprimorar isso, em lapidar isso nas crianças. A gente acha isso fundamental. Esse olhar, crítico também da cultura. Então, a arte é uma forma de expressão, do homem enquanto, o seu papel na sociedade. A arte é alguma expressão daquilo que o artista quer falar. Então a gente colocar isso pra criança, que através da arte, seja da música, de uma escultura, de uma obra de arte, de uma literatura, é... O homem tá se colocando na sociedade, mostrando, aquilo que ele percebe da realidade. Enfim, do que ele pode tá se expressando e que pra criança, ela também pode desenvolver isso, né? A expressão dela também pode vir de uma expressão artística. Então, não necessariamente os conhecimentos mais duros, a Matemática, a Língua Portuguesa, é que eu posso tá me expressando nessas outras formas de linguagem.*

Alguns elementos são importantes no trecho acima: primeiro a pedagoga reconhece a importância da arte na vivência escolar; segundo, acredita que, por meio da arte, a criança possa se expressar e, por fim, confirma a possibilidade de desenvolvimento do “olhar crítico” da criança. No entanto, nota-se que, no seu entendimento, a arte que pode favorecer este estado de criticidade é aquela legitimada socialmente e que, de certo modo, está atrelada à erudição. Quando ela menciona música, logo a seguir ela associa a ideia de escultura, obra de arte, literatura. Então, deduz-se que ela não estava falando de música popular, do gosto da comunidade, como é o *Funk*. Isso reforça a ideia de que, neste caso, o significado de cultura não está somente atrelado a toda prática cultural, mas a determinadas práticas culturais. Por outro lado, os parceiros culturais que trabalharam na mesma escola afirmam que a identidade da comunidade é fator de grande importância e que deve ser sempre valorizado:

[Trecho do relato do parceiro cultural da Escola 01 sobre a importância da cultura na escola]

PARCEIRO CULTURAL: *Eu acho que a escola, ela... – e acho que isso era um dos grandes pontos positivos do programa – a escola, talvez, seja o organismo do Estado mais disseminado. Onde o Estado pode apoiar as atividades. E as escolas estão nos bairros. Estão em todos os lugares. Então a escola desenvolver pra seu público de alunos e também pra comunidade. Pra ser um ponto de referência pra comunidade. Acho que isso o programa Mais Cultura nas Escolas ajudou a empurrar um pouco. E, infelizmente, com essa coisa de ser, simplesmente, um programa de um ano que acabou, né? Não se vê continuidade. Ou como vai ser isso. [...] Talvez, não cumpra esse papel. Mas se a escola tivesse essa possibilidade de, cada vez mais, oferecer ações culturais pra comunidade, pra que os pais, as pessoas do bairro, venham pra escola, ocupem mais a escola né? Usem como um lugar de encontro. De pensamento. Inclusive, de formação cultural e, mesmo de pensamento da comunidade. Que a comunidade encontre cursos. Encontre espetáculos. [...] Esse alento mais espiritual, mais intelectual, cultural. Eu acho que a escola é um grande lugar, a escola pública, é um grande ponto de disseminação da cultura, do pensamento.*

Comparando os dois trechos é possível concluir que, no caso das escolas, às quais é atribuída a função de “formar” pessoas, a cultura assume um significado mais individual e impessoal, considerando as crianças da “periferia” de forma homogênea, deixando de lado as diferenças culturais e aspectos importantes da sua vida fora da escola. Como afirma Candau (2011, p. 245): “Em geral, a cultura escolar continua fortemente marcada pela lógica da homogeneização e da uniformização das estratégias pedagógicas”. Porém, esta lógica homogeneizadora foi percebida em níveis distintos, conforme a proximidade das pessoas entrevistadas com as atividades desenvolvidas nas escolas. Assim, quanto mais envolvida a pessoa esteve com o programa, mais se pode perceber uma aproximação entre as categorias “Intelectual” – englobando a formação das crianças – com a categoria “Social/Antropológica” – na qual os aspectos sociais dos familiares das crianças eram mencionados.

Já as parcerias culturais mostraram-se mais abertas e sensíveis às demandas das comunidades. Em maior conformidade com os objetivos do programa, os/as parceiros/as culturais enfatizaram a importância da participação dos agentes culturais nas escolas. Entretanto, esse também pode ser visto como a explicitação de interesses, inclusive, econômicos. Um dos parceiros entrevistados mencionou:

[Trecho do relato do parceiro cultural das Escolas 03 e 04 sobre sua inscrição no programa]

PARCEIRO CULTURAL: *Quando ele surgiu... [o programa], isso já era uma demanda que vinha sendo desenvolvida pelos... Pelos artistas ligados à arte popular [...]. No sentido de abrir esse espaço pra... Não só pra... Pra... Levar arte às escolas, mas também poder trazer uma... Uma possibilidade de sobrevivência para os próprios artistas populares que, normalmente, são relegados ao último plano, né? A arte popular, ela é meio que marginalizada no processo da cultura.*

Dessa forma, não seria surpresa concluir que o significado de cultura mais recorrente entre os/as parceiros/as culturais seja o “Social/Antropológico”. Afinal, no momento em que a escola se abre para receber estas iniciativas culturais, um novo espaço de atuação é criado. E isso favoreceu a participação de empresas que trabalham, especificamente, com “cultura para a escola”. Assim, as visões dos artistas “populares” e das empresas que trabalham com cultura são diferentes, inclusive na condução das atividades. Percebe-se certa esquematização das empresas, que trazem um produto pronto, uma cultura “enlatada”, que foi motivo de crítica por parte de um dos parceiros culturais.

Como foi possível notar, os diferentes significados atribuídos à cultura por parte dos/as envolvido/as com o programa coexistiram no âmbito escolar, influenciando as opiniões e condutas dos/as diversos/o participantes. Enquanto, em certos momentos houve ênfase nos aspectos sociais, em outros foi dada maior importância à formação das crianças, ou mesmo à possibilidade de oferecer-lhes oportunidades para conhecerem e desfrutarem de atividades artísticas. Isso indica que os significados de cultura não se restringem a concepções específicas, mas conjecturais. Dessa forma, a fim de sintetizar os elementos analisados no decorrer da pesquisa, apresentam-se algumas ponderações que compõem as Considerações Finais apresentadas a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como principal objetivo investigar os significados de cultura no âmbito do programa Mais Cultura nas Escolas. Dentre os objetivos específicos, buscou analisar os significados de cultura expressos pelos/as envolvidos/as com programa, iniciando pela proposta do programa, passando pelos documentos elaborados pelas escolas, até chegar aos relatos dos/as responsáveis por desenvolver o programa nas escolas.

Certamente, identificar os significados de cultura presentes na sociedade não é tarefa fácil. Mesmo porque, diante da polissemia desta palavra, consideram-se como cultura diversas coisas. Nos próprios objetivos do programa Mais Cultura nas Escolas é possível identificar a existência de sentidos diferentes para cultura: ora ela estaria associada às questões sociais e comunitárias; ora, a cultura está atrelada às experiências artísticas. Dessa forma, como mencionado na introdução deste trabalho, aqui se tomou como premissa de que cultura é um sistema composto por inúmeros significados compartilhados, ou seja, a cultura não é algo dado, mas percebido, experimentado, vivido. É através da cultura que é dado sentido ao mundo, às ações, aos bens materiais etc. E todos/as possuem cultura. Assim, quando são propostas ações voltadas a “oferecer cultura” a alguém, na realidade, o que se oferece são possibilidades de vivências que possuem significados específicos dentro de um sistema cultural. E isto vale para todos os tipos de manifestação da cultura – seja nas artes, nas tradições, nos costumes, na organização de modos de vida – tudo possui um significado construído e compartilhado socialmente.

Então, pode-se concluir que o programa Mais Cultura nas Escolas, mais do que oferecer cultura, representou uma possibilidade de abertura do ambiente escolar para que as manifestações da cultura das comunidades nas quais as escolas estavam inseridas pudessem ser vivenciadas pelos/as participantes da comunidade escolar. No entanto, a partir dos resultados obtidos no decorrer da pesquisa, foi possível concluir que esta integração entre as manifestações da cultura da comunidade e a escola não se concretizou plenamente, ou seja, sendo esta integração um dos principais objetivos do programa, é possível afirmar que, na maioria das escolas investigadas, este objetivo não foi alcançado.

Por outro lado, ainda que não tenha havido uma efetiva participação de pessoas das comunidades como promotoras de atividades culturais – como previsto na Resolução do programa – de maneira geral, houve um ganho, por parte das escolas, ao desenvolverem o Mais Cultura nas Escolas, especialmente em relação às práticas artísticas. Nesse caso, objetivos como que previam a inserção de conteúdos artísticos nas escolas, mencionados na Resolução, foram atingidos.

Considerar a cultura como um sistema de significados demanda o entendimento de que ela está atrelada a contextos específicos, sejam eles históricos, sociais, econômicos, físicos, temporais, espaciais etc. Em vista disto, ao observar quais significados prevalecem e quais ficam em segundo plano, é possível identificar as complexas relações de poder existentes na sociedade. A frequência a espaços consagrados à arte, por exemplo, tais como museus ou teatros, ainda serve como parâmetro de nivelamento cultural, mesmo que o hábito de frequentar tais espaços não seja tão disseminado, nem mesmo nas camadas mais abastadas da população. E isto coloca em xeque alguns elementos observados na pesquisa. A Resolução do programa, por exemplo, apontava a existência de equipamentos culturais como elementos importantes para o desenvolvimento de atividades. Tanto assim que uma das informações divulgadas à época do lançamento do programa foi a localização dos equipamentos culturais existentes no entorno das escolas. Entretanto, a existência dos equipamentos não implica, necessariamente, sua utilização tendo em vista que a frequência a esses espaços não faz parte dos hábitos da grande maioria da população e sim representam uma visão, por vezes, elitizada de cultura. Então, ao contrário daquilo que foi classificado como “atividade cultural” por muitas pessoas – inclusive por profissionais da educação – na realidade, são atividades atreladas a concepções de cultura enraizadas na sociedade, que associam cultura à erudição.

A existência do contraponto entre cultura como erudição e cultura popular seria uma possível explicação para a resistência, por parte de algumas pessoas entrevistadas, em aceitar as manifestações culturais surgidas nas comunidades como, por exemplo, o *Funk*. Em muitos relatos, foi mencionado que a predileção das crianças pelo *Funk* é grande. Nesse sentido, o caso da escola em que a professora tentou “adaptar” o *Funk* para o ambiente escolar, e que as crianças não o aceitaram porque queriam utilizar “a letra” das músicas, é emblemático. Percebeu-se que os

significados atribuídos ao *Funk* pelos dois grupos de pessoas eram distintos. De um lado estava a professora, que entendia o *Funk* como um tipo de música que poderia ser usado pela escola, apenas tirando a letra. De outro, estavam as crianças que pareciam atribuir ao *Funk* um significado mais complexo, no qual ritmo e letra são vistos como um todo e que, uma vez alterado, não possui o mesmo significado. Assim, um dos reflexos do pouco conhecimento acerca da cultura da comunidade – em relação aos gostos musicais, a festas, tradições, hábitos etc. – foi percebido na proposição das atividades que, em alguns casos, mostraram-se alheias à cultura da maioria das crianças. E isto suscita questionamentos acerca da percepção dos/as profissionais da educação em relação às comunidades nas quais trabalham, sendo um possível assunto para estudos futuros.

Aqui, também existe outro fator a ser considerado: o público atendido pelo programa é da periferia. Além disso, o pressuposto para desenvolvimento do programa é a existência da educação integral. Isso traz alguns desdobramentos que foram identificados no decorrer da pesquisa, como a falta de opção das crianças atendidas em escolher as atividades culturais de seu interesse – por passarem o dia inteiro na escola – ou a falta de acesso aos bens culturais – ou porque a família não tem recursos financeiros, ou por não ter tempo, ou, ainda, por não ter interesse. Nesse ponto, a cultura tem, na visão de alguns/as entrevistados/as, a função de resgate social, ou correção de desvios de conduta ou comportamento. Em alguns casos, a cultura/arte foi vista como uma forma de doutrinação – de gostos e costumes – e contenção – de atitudes inapropriadas ao ambiente escolar. Como todos os entrevistados/as demonstraram consciência de que a população atendida no programa era da periferia, seria interessante refletir sobre qual a concepção dessas pessoas acerca das atividades culturais destinadas a essas populações, principalmente quando se destaca a ideia de que estas atividades não teriam somente a função de distrair, mas de informar, desenvolver, oferecer algo que as crianças não possuem. Nesse caso, a escola surge como redentora e socializadora (e, nas opiniões de alguns/as parceiros/as culturais, doutrinadora) das camadas menos favorecidas.

Nas entrevistas foi possível aferir que, na visão dos/as entrevistados/as, a “periferia” possui uma linguagem cultural própria. Independente de que parte da periferia se está considerando. Porém, é importante lembrar que as escolas

investigadas possuem algumas características comuns, mas também peculiaridades que as distinguem entre si. Algumas se localizam em pontos mais bem localizados do bairro, junto a comércios, postos de saúde, transportes. Outras, no entanto, situam-se em regiões isoladas, até mesmo de difícil acesso. Essas diferenças permitem concluir que a homogeneização da periferia como um “bloco” coeso e homogêneo pode representar um equívoco³⁵. Neste caso, este seria um possível desdobramento da presente pesquisa, pois para um entendimento da dinâmica da periferia, seria necessário um estudo mais aprofundado acerca de seu “território”, ou seja, uma análise que pudesse relacionar este espaço e suas características sociais, econômicas, culturais etc.

Segundo a maioria das pessoas vinculadas às parcerias culturais, a escola possui um “formato engessado” (expressão utilizada por um dos parceiros culturais entrevistados) que dificulta a adaptação da proposta dos/as artistas que buscam “quebrar regras” para melhor se exprimir. Isso porque, a arte na escola possui uma função “pedagógica” e os rigores da pedagogia, por vezes, dificultam a expressão artística que demanda liberdade. Desta maneira, o formato de integração das atividades culturais como aulas e a necessidade da “apresentação de final de ano” como forma de apresentação de resultados foi motivo de crítica de alguns dos/as parceiros/as culturais que discordaram da necessidade de apresentar resultados “concretos” de sua ação. Segundo eles/as, o processo é mais importante do que o produto. Aqui se identifica não somente uma diferença dos significados de cultura, mas também sobre concepções de atividades pedagógicas e mesmo de escola.

O enquadramento das atividades culturais propostas ao “formato” pré-estabelecido (alvo de críticas de alguns/as parceiros/as culturais) pode ser explicado pela estrutura da educação integral em Curitiba, que existe desde a década de 1980. Dessa forma, as atividades propostas pelos programas federais (Mais Educação e Mais Cultura nas Escolas) foram integradas à rotina da escola dentro das oficinas que já estavam estruturadas na escola. E essas oficinas são desenvolvidas em formato de aula. Portanto, as atividades culturais do Mais Cultura nas Escolas tiveram que ser adaptadas/enquadradas ao formato já existente. Por exemplo, as aulas de circo, de uma das escolas, foram desenvolvidas nas aulas de Educação

³⁵ No APÊNDICE E são apresentados alguns dados acerca dos bairros onde se localizam as escolas e no APÊNDICE F é apresentado um levantamento das rendas encontradas nestes bairros.

Física; e as de produção de vídeo, de outra escola, nas oficinas de educação ambiental. Esse enquadramento pode ser considerado uma forma de obter apoio da equipe pedagógica das escolas. Como foi mencionado em alguns relatos, o apoio dos/as professores/as teve que ser “conquistado” por meio de reuniões pedagógicas e oficinas de arte oferecidas pelos/as próprios/as parceiros/as culturais.

Em parte, a vinculação do significado de cultura à arte, disseminado, principalmente, nas escolas, evidenciou uma possível explicação para a resistência de alguns/as professores/as em aceitar atividades culturais na escola: a falta de formação do/a professor/a para o desenvolvimento de atividades culturais. Nos relatos oriundos das pessoas vinculadas às escolas, ficou evidente que para desenvolvimento de atividades culturais na escola – entendam-se aqui, atividades culturais como sinônimo de atividades artísticas – faz-se necessário um preparo específico, que os/as professores/as não possuem. E isso, em muitos momentos, torna-se um obstáculo ao desenvolvimento de atividades culturais, acarretando uma dependência, por parte da escola, de participações de pessoas externas ao ambiente escolar.

Entende-se que os objetivos iniciais da pesquisa foram atingidos, dentre os quais aquele voltado à análise dos significados de cultura encontrados nos documentos oficiais. Depois das análises empreendidas observou-se que a ênfase desses documentos recai sobre os significados sociais da cultura, ou seja, aqueles que têm na comunidade sua maior expressão e que podem ser enquadrados na categoria em que cultura possui significado “Social/Antropológico”.

O segundo objetivo, que era o de conhecer a maneira como foram desenvolvidas as atividades nas escolas e os significados de cultura que perpassaram tais atividades, também foi alcançado. Tal intuito foi possível mediante a análise dos relatos das diversas pessoas envolvidas na organização e desenvolvimento das atividades nas escolas. Essa análise permitiu a identificação da existência de diferentes significados de cultura que coexistiram durante a vigência do programa e que se desdobraram na forma como as atividades foram realizadas e os objetivos de cada atividade. Os/as parceiros/as culturais, de forma similar aos formuladores do programa, compartilhavam da perspectiva de cunho social, mas também destacaram os aspectos da cultura referentes ao significado “Intelectual”, enfatizando a importância dos sentimentos, sensações, reflexões e

ludicidade oportunizadas pelas atividades culturais. Grande parte dos/as parceiros/as culturais desenvolveram atividades voltadas a dar bem-estar às crianças. No entanto, para esses atores, as ações tinham um caráter mais imediato, momentâneo. Os significados predominantes nas escolas estavam, igualmente, associados à formação das crianças, ou seja, também enquadrados na categoria da cultura no seu significado “Intelectual”. Porém, enquanto para os/as parceiros culturais a categoria “Intelectual” voltava-se a percepções de natureza mais imediata, na visão das pessoas vinculadas às escolas a importância da cultura não se restringe a aspectos de curto prazo, mas se relaciona à aquisição de conhecimentos e conteúdos voltados a mudanças de comportamentos e atitudes de longa duração.

A investigação da participação de pessoas alheias ao ambiente escolar – terceiro objetivo da pesquisa – favoreceu o conhecimento de diferentes maneiras de articular atividades culturais no ambiente escolar. Também viabilizou um conhecimento acerca de diferentes visões acerca das práticas pedagógicas e do próprio papel da escola na comunidade. Enquanto na visão das equipes pedagógicas e gestoras é função da escola formar culturalmente as crianças, na visão das pessoas vinculadas às parcerias culturais, é necessário que a escola se abra pra comunidade e busque nela o sentido das práticas culturais. Essas duas visões, antes que excludentes poderiam ser consideradas complementares já que os conhecimentos de dentro e fora da escola são essenciais na formação das crianças.

Enfim, considerando o último objetivo da pesquisa que era o de analisar as possíveis tensões decorrentes das diferenças dos significados de cultura por parte dos envolvidos em desenvolver o programa nas escolas municipais de Curitiba, pode-se afirmar que elas existiram e indicaram o grau de complexidade dos estudos acerca da cultura.

Os resultados obtidos nesta pesquisa abrem inúmeras possibilidades de estudos acerca das relações entre educação, cultura e comunidade. Também favorece discussões importantes acerca do papel da escola, da família e da sociedade na formação do universo cultural de crianças e adolescentes. Pode-se, ainda, aprofundar a participação de pessoas vinculadas a parcerias culturais no ambiente escolar. Ou seja, independentemente da temática escolhida, um estudo que envolva cultura é sempre complexo, desafiador e fascinante.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Presidência da República**, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<https://goo.gl/OomfDy>>. Acesso em: 31 de mar. De 2016.

BRASIL. **Resolução CEB nº2**, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: <<https://goo.gl/yij989>>. Acesso em 31 de mar. 2016.

BRASIL. **Portaria Interministerial MinC/MEC nº 268 de 9 de setembro de 2004**. Instituição do Grupo de Trabalho entre MinC e MEC. Disponível em: <<http://goo.gl/cZpc9p>>. Acesso em: 10 de jun. 2016.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 1442 de 10 agosto de 2006a**. Institui o Programa Nacional do Livro e Leitura. 2006a. Disponível em: <<http://goo.gl/Yprdan>>. Acesso em: 15 de jun. 2016.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 1536 de 31 de agosto de 2006b**. Institui a Câmara Interministerial de Educação e Cultura e dá outras providências. 2006b Disponível em: <<http://goo.gl/TR7McG>>. Acesso em: 18 de jun. 2016.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial MEC/MinC/ME/MDS nº17**. Institui o Programa Mais Educação. 2007a. Disponível em: < <https://goo.gl/Em4fPD> >. Acesso em: 20 de jun. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.226, de 4 de outubro de 2007**. Institui o Programa Mais Cultura. 2007b. Disponível em: <<https://goo.gl/8G8MiE>>. Acesso em: 20 de mar. 2016.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial MinC/MEC nº 1 de 4 de outubro de 2007c. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial MinC/MEC nº 1 de 04/10/2007**. Institui o Acordo de Cooperação para o Programa Mais Cultura da Agenda Social. 2007d. Disponível em: <<https://goo.gl/fz03MS>>. Acesso em: 20 de mar. 2016.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa de Informações Básicas Municipais**. Perfil dos Municípios Brasileiros – Cultura 2006. Rio de Janeiro, 2007e. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

BRASIL. **Manual de Educação Integral 2008**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Portaria nº 971**. Instituição do Ensino Médio Inovador, de 9 de setembro de 2009 (2009a). Disponível em: <<https://goo.gl/fhqyeu>>. Acesso em: 20 de jun. 2016.

BRASIL. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, Secad, 2009. (2009b). Disponível em: <<https://goo.gl/ROKtf6>>. Acesso em: 20 de jun. 2016.

BRASIL. **Programa Mais Educação**: gestão intersetorial no território. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. (2009c). Disponível em: <<https://goo.gl/RTJmQZ>>. Acesso em: 20 de jun. 2016.

BRASIL. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. Brasília: Ministério da Educação, 2009. (2009d). Disponível em: <<https://goo.gl/ezdDD7>>. Acesso em: 20 de jun. 2016.

BRASIL. **Manual de Educação Integral 2009**. (2009e) Disponível em: <<https://goo.gl/e8sGOI>>. Acesso em: 20 de jun. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010**. Institui o Programa Mais Educação. (2010a). Disponível em: <<https://goo.gl/XSaHxh>>. Acesso em: 18 de jun. de 2016.

BRASIL. **Manual de Educação Integral 2010**. (2010b). Disponível em: <<https://goo.gl/67t226>>. Acesso em: 20 de jun. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.343 de 02 de dezembro de 2010. (2010c) **Plano Nacional de Cultura**. (2010b). Disponível em: <<http://goo.gl/pSxTpU>>. Acesso em: 5 abr. 2016.

BRASIL. **Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos. (2010d) Disponível em: <<https://goo.gl/XeZ2r1>>. Acesso em: 5 de abr. De 2016.

BRASIL. **Acordo de cooperação técnica nº001/2011 entre os Ministérios da Educação e da Cultura**. (2011a). Disponível em: <<http://goo.gl/Qu0TUF>> Acesso em: 15 mar. 2016.

BRASIL. **Manual de Educação Integral 2011**. Brasília, 2011. (2011b).

BRASIL. **Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador**. (2011c). Disponível em: <<http://goo.gl/qyrUjN>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

BRASIL. FUNDO PARA DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Resolução nº 7, de 12 de abril de 2012**. (2012a). Disponível em: <<https://goo.gl/j8HFDp>>. Acesso em: 20 de abr. 2016.

BRASIL. **Manual de Educação Integral 2012**. (2012b). <<https://goo.gl/hOmZMo>>. Acesso em: 20 de jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

BRASIL. **Manual de Educação Integral 2013**. (2013b). <<https://goo.gl/wrFwpt>>. Acesso em: 20 de jun. 2016.

BRASIL. **Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador**. (2013c). Disponível em: <<https://goo.gl/HkW1Hc>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

BRASIL. FUNDO PARA DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Resolução nº 4 de 31 de março de 2014**. (2014a). Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br> > Acesso em: 20 de abr. 2014.

BRASIL. **Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador**. (2014b). Disponível em: <<https://goo.gl/HkW1Hc>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: < <http://goo.gl/t1soaa> >. Acesso em: 5 abr. 2016.

BRASIL. **Manual de Educação Integral 2014**. (2014c) <<https://goo.gl/d5AdWn>>. Acesso em: 20 de jun. 2016.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa de Informações Básicas Municipais**. Perfil dos Municípios Brasileiros – Cultura 2014. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

BOAS, F. **Science. New Series**, Vol. 4, No. 103 (Dec. 18, 1896), pp. 901-908.

BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. pp. 693-732. Petrópolis: Vozes, 2002.

BURKE, P. **O que é história cultural?**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CADERNO PEDAGÓGICO. EDUCAÇÃO INTEGRAL. Prefeitura de Curitiba, 2012.

CHARTIER, R. Cultura Popular: revisitando um conceito historiográfico. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 8, nº 16, 1995, pp. 179-192.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas, poderes oblíquos**. In: CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

_____. A cultura extraviada nas suas definições. In: CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais, desconectados: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

CANDAU, V. M. F. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**. v. 11, nº 2, pp. 240-255, Jul/Dez. 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/PDiAEV>>. Acesso em: 20 de jan. de 2017.

Carta das cidades educadoras, sem paginação. Disponível em: <<https://goo.gl/dQ7Trk>>. Acesso em 25 de mai. 2016.

COSTA, M. V. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 3-4, Ago. 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/UrC3ka>>. Acesso em: 30 de set. 2016.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

DA MATTA, R. **Você tem cultura?**. Disponível em <<https://goo.gl/VoKdFo>>. Acesso em 30 de mar. 2017.

ESCOSTEGUY, A. C. D. **Cartografias dos estudos culturais – Uma versão latino-americana** – Ed. on-line. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/qcZqfQ>>. Acesso em: 30 de set. 2016.

ELIAS. N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

ELIOT, T.S. **Notas para uma definição de cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FERREIRA, S. P. **Políticas Educacionais de ampliação do tempo e espaço para a infância em territórios urbanos**: uma análise a partir do bairro do Pilarzinho da cidade de Curitiba. 2016. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FORQUIN. J.C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec**, 2006. n. 1. P. 133-139. Disponível em: <<http://goo.gl/ahgR1h>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

GEERTZ, C. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 2014.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

GIL. G. **Discurso de posse do ministro Gilberto Gil**. Disponível em: <<https://goo.gl/Wcye1q>>. Acesso em: 3 de jun. 2016.

GRINER, A.; ALBRECHT, C. A. M.; LOPES, F. D. **Ampliação da cultura às escolas públicas: das metas do PNC às vias de fato**. Educação, Ciência e Cultura. v. 20, n. 2 (2015) Disponível em: <<http://goo.gl/D9pgpX>>. Acesso em dez. 2015.

HAESBAERT, R. Da desterritorialização a multiterritorialização. **Boletim Gaúcho de Geografia**. Porto Alegre. pp. 11-24. 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/HNcgTN>>. Acesso em: 15 de mai. 2016.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília, Representação da UNESCO no Brasil, 2003a.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

_____. **Cultura e Representação.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HOGGART, R. **As utilizações da cultura.** Vol. 1 e 2. Santos: Martins Fontes, 1973.

INOJOSA, R. M. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersectorialidade. **Cadernos Fundap.** n. 22, 2001, p. 102-110. Disponível em: <<http://goo.gl/vhLEK8>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA (IPPUC). Curitiba, 2016. Disponível em: <<http://www.ippuc.org.br/>>. Acesso em: 8 abr. 2016.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico.** Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

MACIEL, P. G. **Sair da margem, vivenciar travessias propostas de mediação com espectadores de teatro.** Dissertação (Mestrado em Artes cênicas) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2015. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/115182>>. Acesso em: dez de 2015.

MALINOWSKI, B. **Uma teoria científica da cultura.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MATTELART, A.; NEVEU, E. **Introdução aos Estudos Culturais.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, Ago. 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/KdCGvO>>. Acesso em: 5 de dez. 2015.

MAUSS, M.; DURKEIM, E. Note sur la notion de civilisation, Année Sociologique n. 12, 1913, p. 46- 50 In: **M. Mauss, Oeuvres 2.** Paris: Les Éditions de Minuit, 1969.

NELSON, C.; TREICHLER, P.A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T.T. (Org.) **Alienígenas na Sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 2012.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

PORTAL CULTURAEDUCA. Disponível em: <<http://culturaeduca.cc/>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

RUBIM, A. A.C. **Políticas Culturais no governo Lula.** Salvador: EDUFBA, 2010.

SANTAIANA, R. S. **Educação Integral no Brasil: a emergência do dispositivo de intersectorialidade.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/cgaJ5p>> Acesso em nov. 2015.

SANTANA, M. S.S. O programa Mais Cultura nas Escolas: gerando o processo de resgate cultural. In: **8º Encontro Internacional de Formação de Professores e o 9º Fórum Permanente de Inovação Educacional.** 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/rkFt6r>>. Acesso em jan. 2016.

SANTOS, J. L. **O que é cultura.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

SEMPERE, A. M. As relações entre políticas culturais e políticas educacionais: para uma agenda comum In: COELHO, T. **Cultura e Educação.** [Org.]. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2011.

SILVA, F.A. B. ABREU, L. E. **As políticas públicas e suas narrativas: o estranho caso entre o Mais Cultura e o Sistema Nacional de Cultura.** Brasília: Ipea, 2011.

SOWA, A.; ROSA, R. **Programa Mais Cultura nas Escolas: desafios e possibilidades para a construção de sujeitos inter/transculturais.** In: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul – Palhoça - SC – 8 a 10/05/2014. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS Disponível em: <<http://goo.gl/beXMhX>>. Acesso em dez. 2016.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987

THOMPSON, A.; SOUZA, I.A.N. A educação patrimonial no âmbito da política nacional de patrimônio cultural. **Políticas Culturais em Revista.** v. 8, n. 1 (2015). Disponível em: <<http://goo.gl/xZN37V>>. Acesso em dez. 2016.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Rev. Bras. Educ.,** Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, Aug. 2003. Disponível em: <<http://goo.gl/rTLzpw>>. Acesso em 5 de dez. 2015.

VICENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, nº 33, jun/2001.

VIÑAO FRAGO, A. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. **Asociación de Historia contemporánea. Congreso (3º.1996. Valladolid) Culturas y civilizaciones** / III Congreso de la Asociación de Historia contemporánea – Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidade

de Valladolid, 1998. P.167-183. Disponível em: <<https://goo.gl/0udxOG>>. Acesso em: 10 de dez. 2016.

WILLIAMS, R. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. **La Larga Revolución**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

_____. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **Cultura e Sociedade**: de Coleridge a Orwell. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

YÚDICE, G. **A conveniência da cultura**: usos da cultura na era global. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG. _____ estou sendo convidada (o) a participar da pesquisa “Relação entre Educação e Cultura nas Políticas Intersectoriais Educacionais: o caso do Programa Mais Cultura nas Escolas (título provisório)”, desenvolvida pela mestrandia Rojanira Roque dos Santos, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, com orientação da Profa. Dra. Valéria Milena Rohrich Ferreira. O objetivo principal desta pesquisa é analisar as políticas educacionais que associam educação e cultura, utilizando como procedimentos de coleta de dados a análise documental e entrevistas.

Minha participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista de perguntas abertas relativas ao Programa Mais Cultura nas Escolas em desenvolvimento na unidade de ensino ao qual estou vinculada (o). Assim, os possíveis riscos inerentes ao processo relacionam-se à possibilidade de constrangimento, embaraço ou cansaço mental durante a realização da entrevista. Se houver a ocorrência de qualquer um destes estados, a entrevista será suspensa imediatamente. Além disso, posso me recusar a responder uma ou mais perguntas, independente de justificativa, e interromper ou suspender a entrevista a qualquer tempo.

Fui avisada (o) pela entrevistadora que meu depoimento integrará os resultados da pesquisa e, por isso, estou ciente de que os dados fornecidos por mim poderão ser divulgados no texto da dissertação, em artigos científicos e demais meios de publicação dos resultados da pesquisa. A divulgação dos dados será realizada de forma a inviabilizar minha identificação, resguardando, dessa forma, minha opinião, identidade e privacidade.

Também fui avisada (o) que, caso julgue necessário, a qualquer tempo e sem justificativa prévia, posso me recusar a dar meu depoimento, pois minha participação não é obrigatória e isto não implicará em nenhum tipo de prejuízo na minha relação com a pesquisadora responsável ou com a instituição da qual ela faz parte. É importante salientar que minha participação na pesquisa não acarretará nenhum tipo de custo financeiro.

Diante da necessidade de uma posterior transcrição, **(concordo/não concordo)** _____ que a entrevista seja gravada. Estou ciente de que, se houver a gravação, o áudio e a transcrição estarão a minha disposição a qualquer momento em que forem solicitados.

Todas as informações acerca do andamento da pesquisa bem como a realização das entrevistas são de responsabilidade da pesquisadora Rojanira Roque dos Santos. Confirmando que estou recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone e o email da referida pesquisadora para que possa sanar possíveis dúvidas sobre a pesquisa.

Declaro que entendi tudo o que foi exposto acima e que concordo em participar da pesquisa.

Curitiba, _____, _____ de 2016.

Assinatura

Rojanira Roque dos Santos
Pesquisadora Responsável
Email: rojanira@gmail.com

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA NAS ESCOLAS

Respondente:
Função:
Relação com o PMCE*:

*PMCE – Programa Mais Cultura nas Escolas

BLOCO I – DADOS DA ESCOLA

Nome da Escola:		
Regional:		Bairro:
Ano de Inauguração:		
Nº de Discentes Por Período	Manhã:	Tarde:
Tipo da Escola (Cei/Uei/Salas Integrais)		
Há quanto tempo possui PME*?		Nº de discentes atendidos no PME?
Informações Complementares (Tempo de trabalho da equipe gestora e pedagógica)		

*PME – Programa Mais Educação

BLOCO II – DADOS DA COMUNIDADE/ENTORNO

Nº.	QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
1.	Existem equipamentos culturais no entorno da escola (teatros, museus, cinemas, praças etc.)?	
2.	Existem pontos de cultura na região?	
3.	O bairro possui alguma manifestação (tradição) cultural e/ou artística (Ex. festividades religiosas, shows, feiras etc.)? Qual a frequência desse evento?	
4.	A escola está situada em região de vulnerabilidade ou subnormal (assentamento, invasão etc.)?	
5.	Qual o perfil da comunidade atendida pela escola? (nível socioeconômico, empregabilidade, nível de instrução etc.)?	
6.	Você sabe se os alunos desenvolvem alguma atividade vinculada à cultura e/ou à arte fora do da escola?	

BLOCO III – DADOS SOBRE O PROGRAMA

Nº.	QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
7.	Por que vocês inscreveram a escola no PMCE?	
8.	Que atividade cultural/artística foi desenvolvida (artes visuais, música, dança, artes circenses etc.)?	
9.	Quem elaborou o Plano de Atividade?	
10.	Por que foi escolhida esta atividade?	
11.	Quem participou da escolha da atividade a ser desenvolvida?	
12.	Qual foi a parceria cultural firmada pela escola para desenvolvimento das atividades?	
13.	Como a escola ficou sabendo da existência dessa parceira cultural?	
14.	A parceira cultural já havia realizado alguma atividade cultural na escola? Qual? Com que frequência?	
15.	Como as atividades do programa foram integradas à rotina da escola (local, horários, frequência etc.)?	
16.	Qual foi a participação da equipe pedagógica no desenvolvimento das atividades (docentes, pedagogas etc.)?	

17.	Foi utilizado algum espaço do bairro ou da cidade para desenvolvimento das atividades?	
18.	Os familiares dos alunos e alunas participaram das atividades? De que forma?	
19.	A comunidade externa participou das atividades? De que forma?	
20.	Houve algum produto resultante do desenvolvimento do programa (vídeo, peça teatral, exposição etc.)?	
21.	Como foram investidos os recursos do programa?	
22.	Que resultados a escola obteve com o desenvolvimento do programa (pedagógico, social, cultural etc.)?	
23.	Em linhas gerais, quais seriam os pontos positivos do programa e suas fragilidades?	

BLOCO IV – DADOS SOBRE A VIVÊNCIA ARTÍSTICA E CULTURAL DA ESCOLA

Nº.	QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
24.	A escola já desenvolvia algum projeto cultural/artístico antes do PMCE? Qual (Quais)?	
25.	A escola possui outras parcerias culturais/artísticas? Quais?	
26.	Excetuando-se o PMCE, de que forma as atividades culturais e artísticas são integradas ao cotidiano da escola?	
27.	Na sua visão, a escola deve desenvolver atividades culturais e artísticas? Por quê?	

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS/AS PARCEIROS/AS CULTURAIS

Respondente:
Profissão:
Relação com o PMCE*:

*PMCE – Programa Mais Cultura nas Escolas

Nome do responsável/grupo:	
Trata-se de pessoa física ou jurídica?	

Escola em que desenvolveu as atividades:		
Nº de Discentes atendidos:	Manhã:	Tarde:
Tipo da Escola (Cei/Uei/Salas Integrais)		
Informações Complementares		

BLOCO I – DADOS SOBRE A INICIATIVA CULTURAL

Nº.	QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
1.	Qual é o tipo de atividade desenvolvida por você (vocês)? (<i>teatro, música, dança, performance, contação de histórias etc.</i>)	
2.	Há quanto tempo você (vocês) trabalha (<i>trabalham</i>) com esse tipo de atividade?	
3.	Qual a sua formação? (<i>Formação dos integrantes do grupo</i>)?	
4.	Antes do PMCE, você (vocês) já havia (<i>havam</i>) realizado alguma atividade em alguma escola? Em caso afirmativo, qual atividade? E com que frequência?	
5.	Poderia citar algum trabalho já realizado por você (vocês)?	
6.	Você (Vocês) já havia (<i>havam</i>) trabalhado com escolas com jornada ampliada (<i>escolas de tempo integral</i>)? Qual?	

BLOCO II – DADOS SOBRE A COMUNIDADE/ENTORNO

Nº.	QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
7.	Existem equipamentos culturais no entorno da escola em que você (vocês) trabalhou (<i>trabalharam</i>)?	
8.	Existem pontos de cultura na região?	
9.	O bairro possui alguma manifestação (tradição) cultural e/ou artística (Ex. festividades religiosas, shows, feiras, saberes locais etc.)? Qual a frequência desse evento?	
10.	A escola estava situada em região de vulnerabilidade ou subnormal (assentamento, invasão etc.)?	
11.	Qual o perfil da comunidade atendida pela escola? (<i>nível socioeconômico, empregabilidade, nível de escolaridade etc.</i>)?	
12.	Em sua opinião, como era o perfil cultural dos alunos que participaram do programa?	

BLOCO III – DADOS SOBRE O PROGRAMA

Nº.	QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
13.	Como você (vocês) ficou (ficaram) sabendo da existência do PMCE?	
14.	Quem elaborou o Plano de Atividade Cultural?	
15.	Você (Vocês) participou (participaram) da escolha das atividades a serem desenvolvidas?	
16.	Por que foi escolhida esta atividade? (<i>Por que essa linguagem? Por que essa forma de trabalho etc.</i>)?	
17.	Que critérios foram utilizados para a elaboração e desenvolvimento das atividades (<i>A idade das crianças, o perfil socioeconômico da comunidade, o perfil da escola...</i>)?	
18.	Foi utilizado algum espaço do bairro ou da cidade para desenvolvimento das atividades? (<i>Por quê?</i>)	
19.	Os familiares dos alunos e alunas participaram das atividades? De que forma?	
20.	Houve algum produto resultante do desenvolvimento do programa (<i>vídeo, peça teatral, exposição etc.</i>)?	
21.	Como foram investidos os recursos do programa?	
22.	Em linhas gerais, quais seriam os pontos positivos do programa e suas fragilidades?	

BLOCO IV – DADOS SOBRE A EXPERIÊNCIA NA ESCOLA

23.	Você (Vocês) já havia (havam) trabalhado nesta escola? Que atividade foi desenvolvida?	
24.	Como as atividades do programa foram integradas à rotina da escola (<i>local, horários, frequência etc.</i>)?	
25.	Qual foi a participação da equipe pedagógica no desenvolvimento das atividades (<i>docentes, pedagogas etc.</i>)?	
26.	Como se deu a relação entre a equipe pedagógica, a equipe gestora e você (vocês)?	
27.	Foi possível identificar alguma alteração de estado (<i>pedagógico, interpessoal, cognitivo, emocional, social, cultural</i>) com o desenvolvimento das atividades?	
28.	Qual (<i>Quais</i>) foi (<i>foram</i>) a (<i>as</i>) principal (<i>principais</i>) dificuldade (s) enfrentada (s) por você (<i>vocês</i>) para o desenvolvimento das atividades?	
29.	Em sua opinião, a escola deve desenvolver atividades culturais e artísticas? Por quê? De que forma?	

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DE RESPOSTAS

RESPOSTAS OBTIDAS JUNTO À EQUIPE ESCOLAR PARA A PERGUNTA: “EM SUA OPINIÃO, A ESCOLA DEVE DESENVOLVER ATIVIDADES CULTURAIS E ARTÍSTICAS? POR QUÊ? DE QUE FORMA?”.	
Escola 01	<i>O papel principal, que a gente entende é desenvolver na criança o senso da estética, o senso do observar, desse olhar... Como posso colocar? Esse olhar artístico mesmo, né? Então, aprimorar isso, em lapidar isso nas crianças. A gente acha isso fundamental. Esse olhar, crítico também da cultura. Então, a arte é uma forma de expressão, do homem enquanto, o seu papel na sociedade [...].</i>
Escola 02	<i>Nós temos alunos que ficam oito, nove horas nessa escola. Então, você imagina... Você pensa no teu filho, no... No teu neto, né? Aí, quando você traz coisas agradáveis... Coisas que ele vai ficar feliz... Ele ficando feliz, então está bom. Pra mim, já estou feliz [...].</i>
Escola 03	<i>Com certeza. Deve. Deve. Como eu falei pra você. Apesar de todos os obstáculos que ela [escola] enfrenta, de burocracia. De falta de estrutura, né? É... Sempre há uma maneira de a gente oferecer alguma coisa para as crianças. Porque, eles não têm acesso. Ou por já os pais não terem essa formação cultural, né? Daí, quando não se tem a formação, não se dá importância pra ela, né? Estão muito envolvidos com o profissional, com o trabalho, com o sustento da família, né? Todas as áreas contribuem demais para a aprendizagem das crianças. Que se a criança tem uma dificuldade na área da escrita, pelas artes, pela música, pela dança, o professor arranja brechas pra chamar a atenção dela pra aquilo e ensinar da mesma maneira.</i>
Escola 04	<i>Eu acredito... Assim, que elas [atividades culturais] ajudam muito no desenvolvimento dos alunos, das crianças principalmente na faixa etária que a gente trabalha com o Fundamental I, né? É... O estar em contato com é... Expressões artísticas diferentes, né? Formas de... De... De se expressar mesmo, é... Diversificadas e diferentes, eu acho que só contribuem pra... Para o desenvolvimento, pra formação do... Das crianças mesmo. Para o cidadão, né? Então, é... Contato com a música, com as artes visuais com o teatro, é... Eu acho, assim, que a criança acaba é... Ampliando mesmo. Conhecendo, vendo e ao mesmo tempo, é... Vendo que ela também pode... Que são formas que ela também pode usar pra se expressar, né? Pra passar uma ideia, então, acho que é nesse sentido, assim.</i>
Escola 05	<i>Eu acho que sim. Porque é uma maneira, né? Vendo aqui os nossos alunos. Deles terem um olhar, pra outra coisa, né? Porque se dependesse, por exemplo, só da família, como eu disse que, né, eles nunca sairiam daqui.</i>
Escola 06	<i>Muito. Pra desenvolver na criança essa sensibilidade. Desenvolver na criança essa questão que a arte traz que... Se não for a escola que trabalha, ficar esperando vir da família, não vem, né? Então, pra eles criarem essa... Essa... Verem essa importância da arte, assim... Importância da cultura tem que ser a escola. Porque senão... [...]</i>

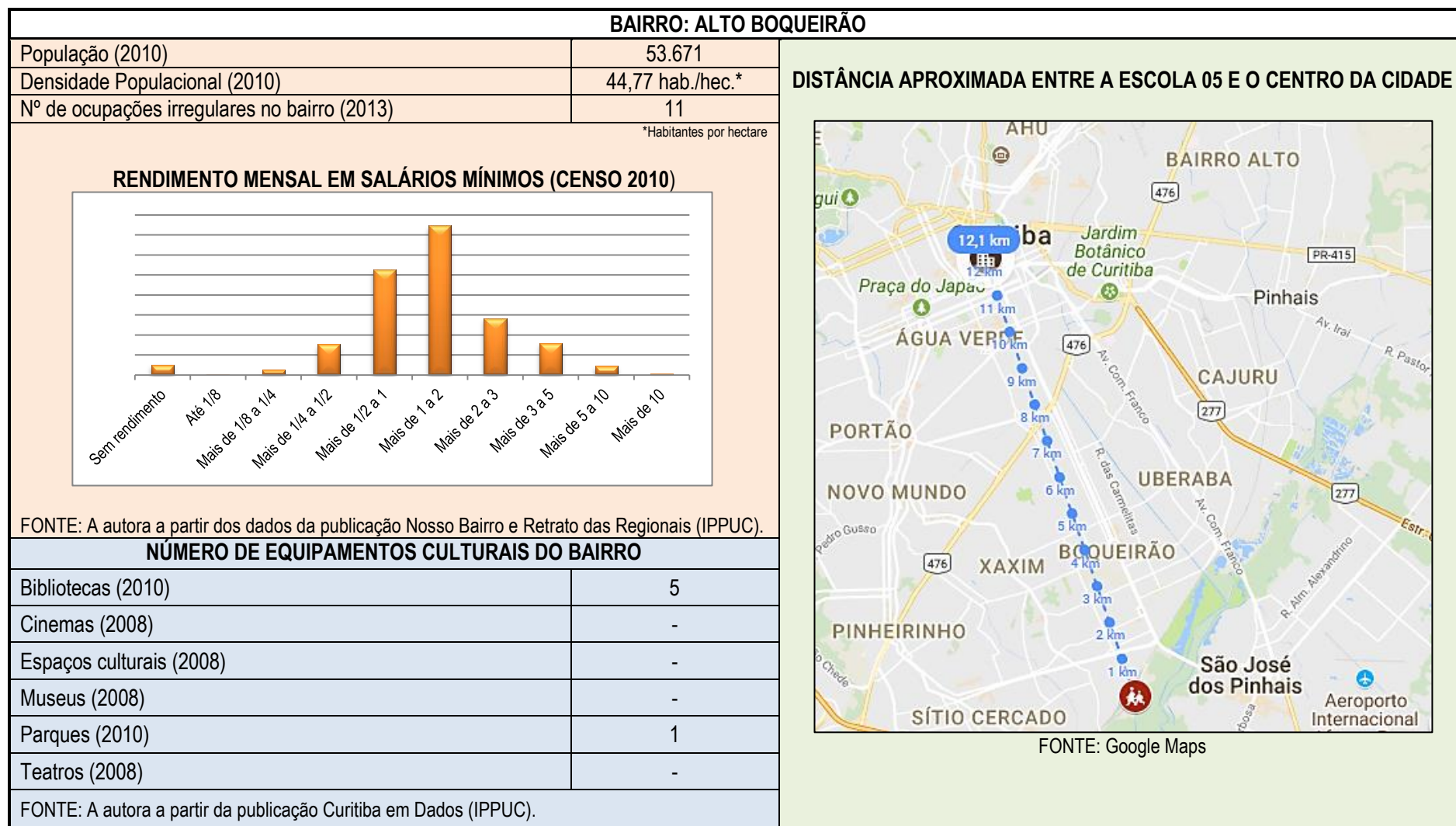
	<i>Pra eles eu acho que é importante pra... eu acho que eles veem isso não sei te dizer, assim, pra eles pessoa, né?. A gente incentiva pela questão da desenvoltura. Pela questão de criar neles essa... Essa coisa social.</i>
Escola 07	<i>Deve, com certeza. Deve. É... Pela própria experiência que eu tive de... De... De presenciar aquelas crianças participando. Se interessando, né? Pelo projeto do Mais Cultura. Desenvolveram com eles, né, a questão do cinema. Eu acho fundamental. Aquilo para o aprendizado das crianças. Para o futuro deles. É uma coisa excepcional.</i>
Escola 08	NÃO HOUVE GRAVAÇÃO DE ENTREVISTA
Escola 09	<i>Acho que deve... Deve... Prover para os alunos. Porque eles... Muitos dos nossos alunos, por exemplo, não tem acesso a nenhum tipo de atividade cultural. Nenhum espaço cultural, né? Eles têm que ter esse... Esse contato. Pra ampliar os horizontes. Para ampliar a... A vida deles. Tem que ter. Tem que conhecer todos os espaços, todos os... Tudo que é da cultura mesmo, né?</i>
Escola 10	<i>Sim. Assim, é... Eu acho que é uma forma diferente da criança aprender. A criança aprende de uma forma diferente. Do que ela está só naquela base, né? Português, Matemática, Geografia, que é importante, mas é... Tem criança que tem dificuldade de aprendizagem e ela trabalhando ritmo, a música, né? A dança. Até o esporte ela vai se interessar por aquilo e vai aprender também. Auxiliar ela na aprendizagem. Na coordenação motora. Na sua atenção. Na sua concentração, vai auxiliar ela. Então é importante sim.</i>
Escola 11	<i>Eu acho que sim por conta daquele acesso que eu falei pra você. Talvez as crianças não tenham o acesso de estar se deslocando, né, para outros lugares onde estão acontecendo os... Esses momentos culturais. E a gente estar podendo trazer pra dentro da escola a gente garante que eles terão acesso. Porque a escola é o lugar onde eles vão estar obrigatoriamente ali dentro, né? Então não tem como falar que eu não quero ir ao teatro se o teatro está ali e a professora está levando a turma então ele... É... É... É uma certeza de que eles vão ter acesso àquele momento cultural, né? [...]</i>

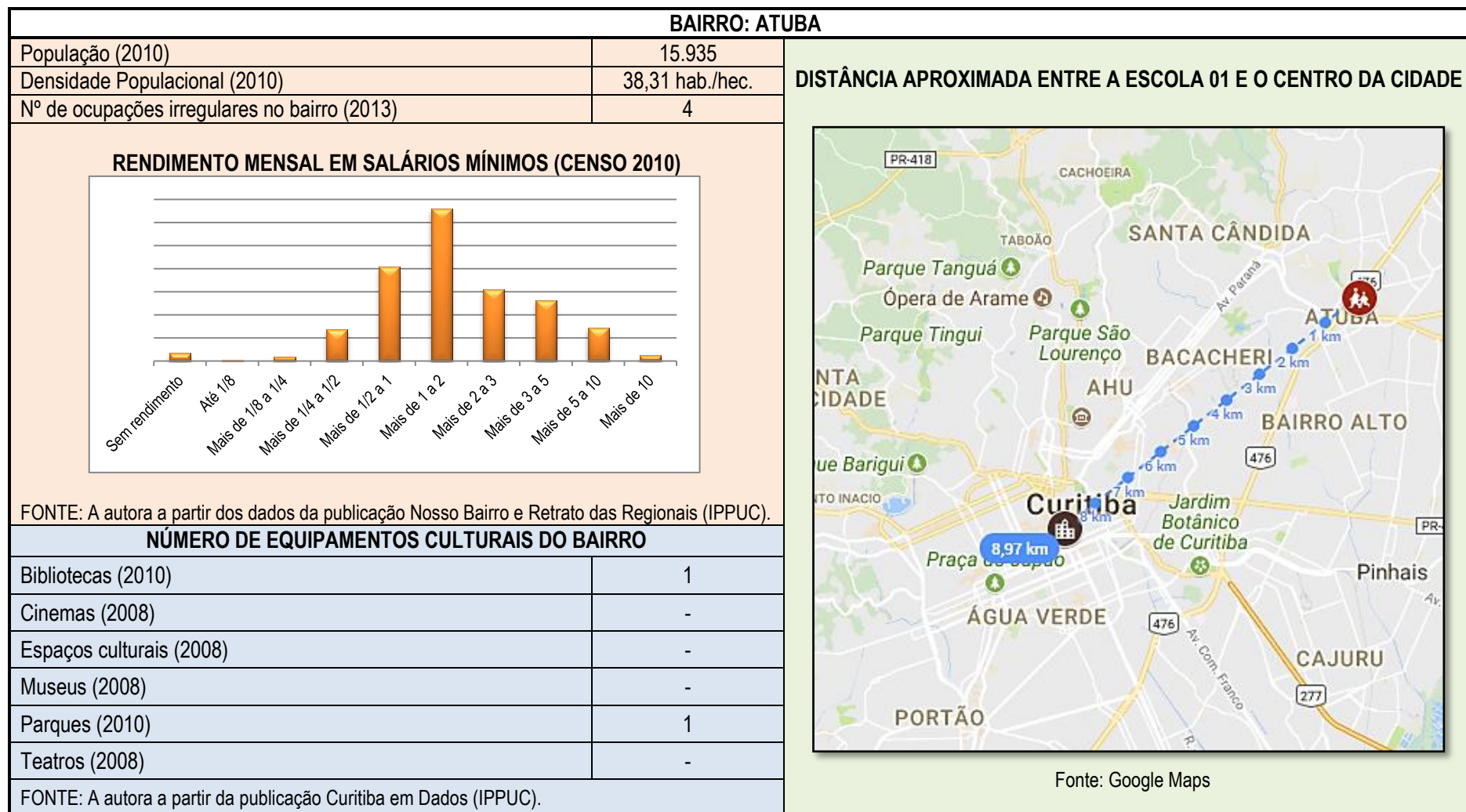
RESPOSTAS OBTIDAS JUNTO ÀS PARCERIAS CULTURAIS PARA A PERGUNTA: “EM SUA OPINIÃO, A ESCOLA DEVE DESENVOLVER ATIVIDADES CULTURAIS E ARTÍSTICAS? POR QUÊ? DE QUE FORMA?”.

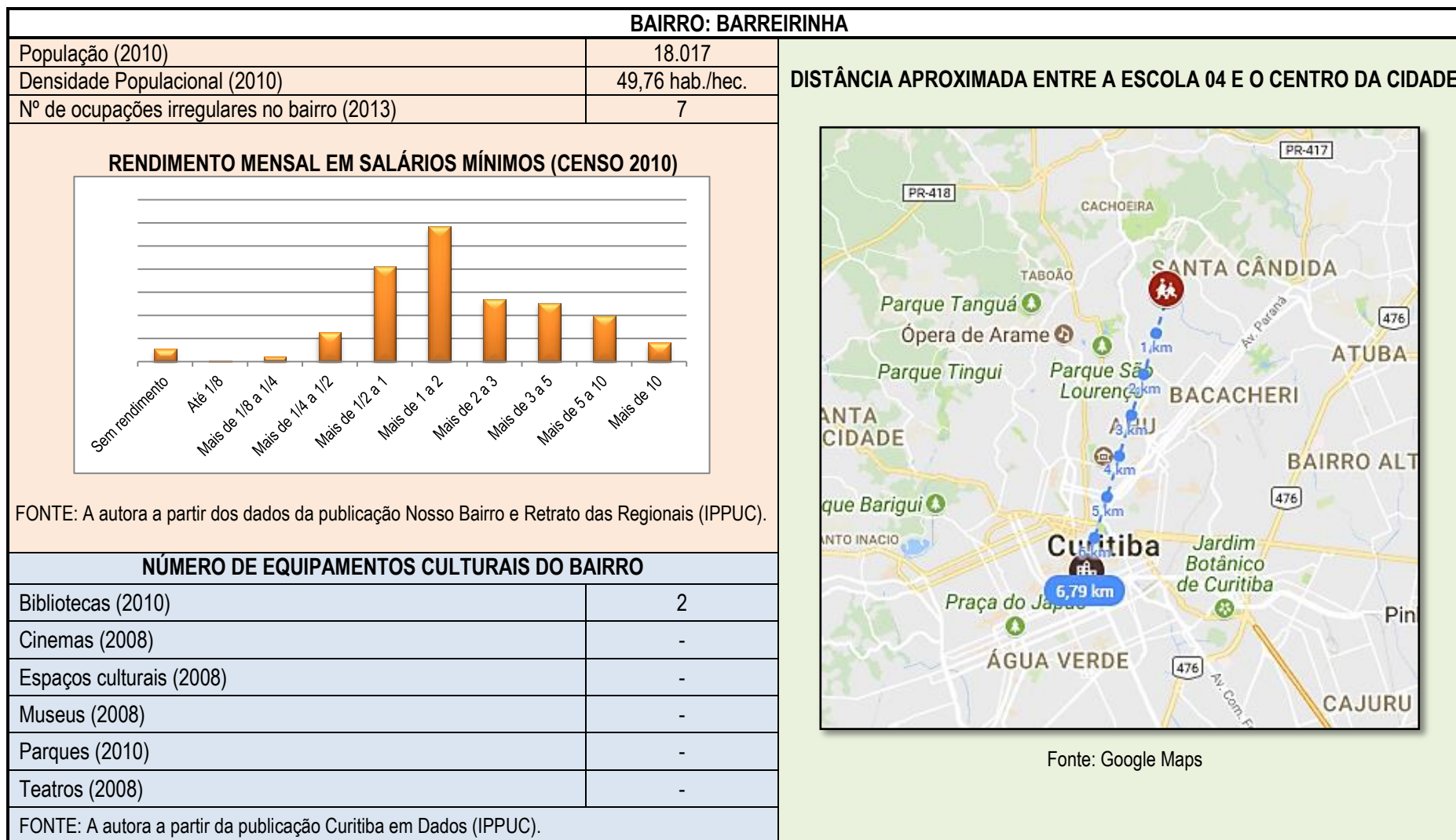
<p>Escola 01</p>	<p><i>Mas o que eu acho, assim, mais importante, é que essa atividade cultural ela faça parte de um programa pedagógico, assim, um pouco mais embasado, né? [...] Eu acho que, de alguma maneira, isso reflita dentro de... De... Uma prática de renovação mesmo. Da atuação dos professores. De... De uma consciência de que as crianças, a partir dessa vivência, com certeza, vão ter uma um incremento na sua formação. Não sei, uma coisa assim que eu posso dizer. [...] Onde o Estado pode apoiar as atividades. E as escolas tão nos bairros. Tão em todos os lugares. Então a escola desenvolver pra seu público de alunos e também pra comunidade. Pra ser um ponto de referência pra comunidade.</i></p>
<p>Escola 02</p>	<p><i>Ela deve desenvolver. Não há sombra de dúvida que ela deve desenvolver [...]. Porque isso faz parte da nossa estrutura vital, né? A forma, as mais variadas possíveis, né? Tendo... Tendo o cuidado pra não se fechar num... num... num único olhar. [...] Pensar na arte não algo que vai direto só para o aluno, mas algo que atinja a estrutura do social e esses professores também.</i></p>
<p>Escolas 03 e 04</p>	<p><i>[...] Esse é o grande questionamento. Eu acho que a arte, o educador popular, a arte, tem essa função. De ensinar de uma forma diferente, né? De mostrar que a escola não deve ser... Não deve ser maior que a comunidade, que ela é parte da comunidade. Portanto ela deve ser aberta, né? E a cultura, ela traz muito isso. Um olhar diferenciado sobre as coisas. Eu, como poeta, eu costumo chamar esse olhar de olhar da poesia. Mas dê o nome que quiser. Mas é o olhar por um outro ângulo, né? [...] Então, com a arte, a gente consegue fazer isso. Provocar as crianças, através de uma contação de histórias. Escutar os seus avós. Escutar histórias dos seus antepassados. Escutar, historinhas, mesmo, do nosso folclore. E com isso fazer uma... Uma leitura do mundo que a gente vive hoje, né? É aquela coisa que passa a ser clichê. Se você não conhece o tem passado, você não tem presente, e não... E não construirá o seu futuro. Mas é certo isso mesmo, né? A gente tem que conhecer a nossa... a nossa... as nossas raízes. A nossa ancestralidade. Saber como pensavam, o que discutiam. Pra poder comparar como o que a gente tá vivendo hoje. E pra gente poder projetar aquilo que a gente quer pros nossos filhos. Eu acho que a função da cultura, nesse aspecto, ela é... maravilhosa. [...]. Na realidade, é... A cultura, ela está presente hoje na escola, mas não na sua plenitude, né? Por conta das caixinhas de conhecimento que se criam. Quando você rompe essa caixinha do conhecimento e permite que essa cultura que está lá fora, de alguma forma através de suas crenças, de seus saberes, de seus cheiros, de seus sabores, permite que isso se exponha através de uma contação de histórias de uma criança, ou através de uma música que você cria junto com a criança, ou através de uma dança que ela queira dançar, você tá fazendo com que essa expressão, efetivamente, tome conta da escola, né?</i></p>

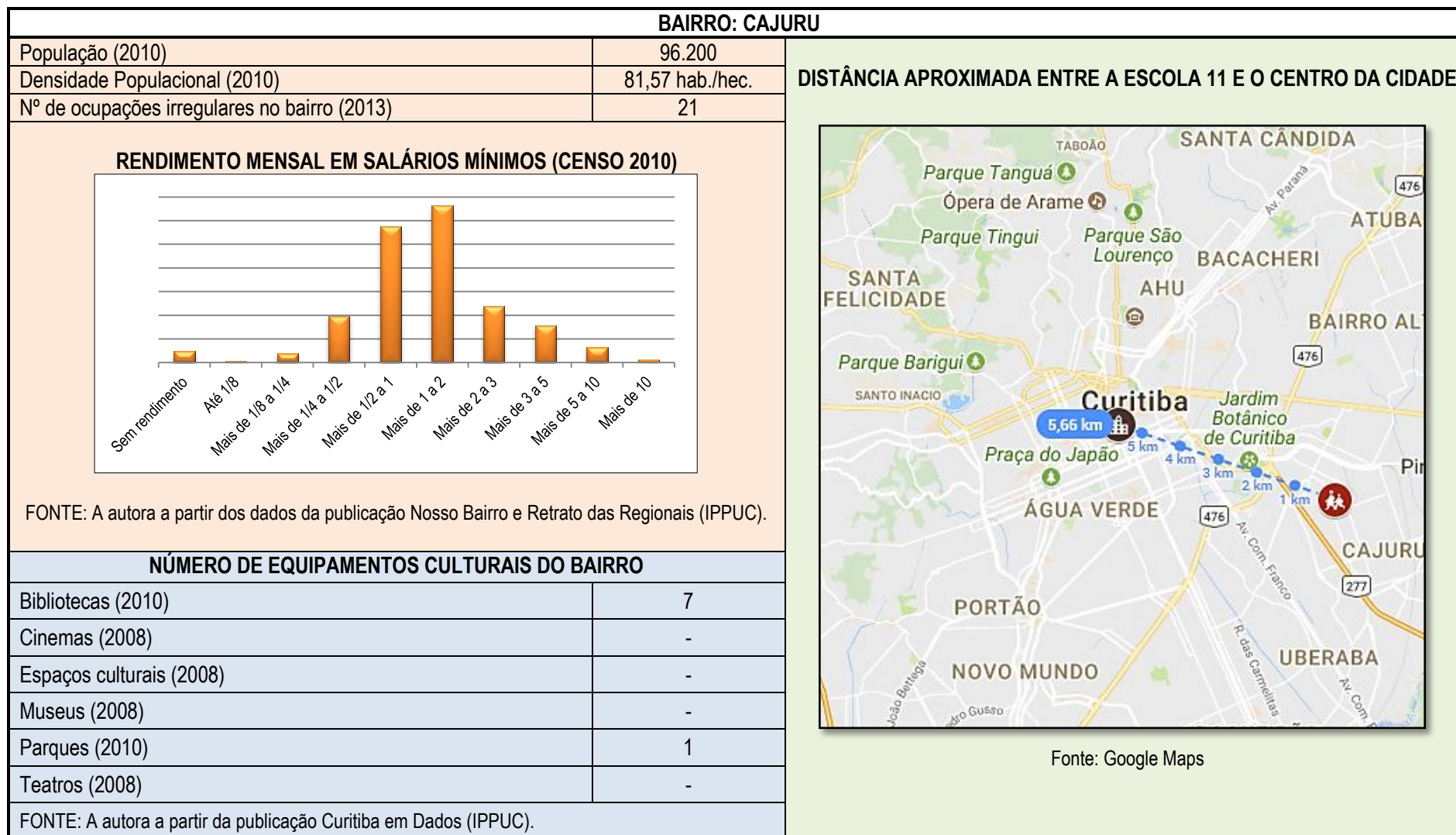
<p>Escola 05</p>	<p><i>Eu acho que... Eu tenho certeza de que isso influencia muito na vida do... da criança. Do cidadão em geral. É...E tem uma influência muito positiva que você tem a construção, né, completa mesmo de todos os conhecimentos e mais as atividades culturais também que é uma forma de conhecimento e uma forma de desenvolver-se, né?</i></p>
<p>Escola 06</p>	<p><i>Eu acho que não é participar. É junto. Não é participação [da cultura]. [...] Por exemplo, você perguntou como é a cultura lá do Boqueirão tem essas, essas coisas todas, mas é muito forte nas comunidades o Rap, o Funk, a Capoeira. Por que isso não está na escola? Por que não se pesquisa isso? Acho que tem, tem evolução sim. Na década de 90, até a década de 90 a gente não via isso [...].</i> <i>[Atividades culturais] Tendo relação com a comunidade. É, valorizando o repertório histórico, né? Cultural, mesmo, né? Da família. Da comunidade. Isso tem que estar dentro da escola. Não tem que vir de outro lugar pra dentro da escola pra ir pra lá. Isso é... Tem que estar junto lá. Sendo trabalhado junto. Descoberto junto. Valorizado junto.</i></p>
<p>Escola 07</p>	<p><i>Eu acho que com certeza. Com certeza, porque é... através da arte e da cultura que o jovens, eles tem uma possibilidade de se expressar e de... e se expressando eles... eles estão entrando em contato consigo mesmo, né? [...] Então, a gente buscava fazer um pouco essa... Essa mágica de... De ir buscar na bagagem deles, né? Ver a partir daquilo que eles trazem em si como bagagem pra poder... Estar trabalhando algumas outras questões, ou mesmo... Ou mesmo reflexões sobre aquela realidade.</i></p>
<p>Escola 08</p>	<p><i>Cada vez mais. Eu acho que a escola teria que ter espaço para todas as manifestações. [...] Como eu disse pra você, a questão cultural é tão difícil!</i> <i>Eles [alunos] tão... Têm tão poucos refúgios culturais ou de poder ver uma coisa legal, assim. É tão pouco. Então, começa na escola, sabe? Eu acho que tem... E tem aquela outra da diversidade. Se a escola hoje falou... No ano passado falou do negro. Esse ano fala do japonês. E como que é essa cultura. Como chegou no Brasil. As pessoas vão vendo. Vão conhecendo [...].</i> <i>Eu acho que, às vezes, a escola deixa de fazer. Que não adianta pegar um livro e dizer "O negro tem o direito de treze de maio". Ah, o japonês entrou aqui, né? Não. Acho que a gente tem que trazer mais próximo a experiência mesmo. A experiência diferenciada, né?</i> <i>Então, se conversar, acho que também é cultura. Cultura de um mundo melhor. Cultura de uma mulher mais... mais fortalecida. Acho que tudo isso é cultura.</i> <i>E através do lúdico, acho que falta na escola. O lúdico, a coisa menos conservadora. Mais aberta. Mais... Eu acho que traz mais experiências positivas. Que é menos impositivo.</i></p>

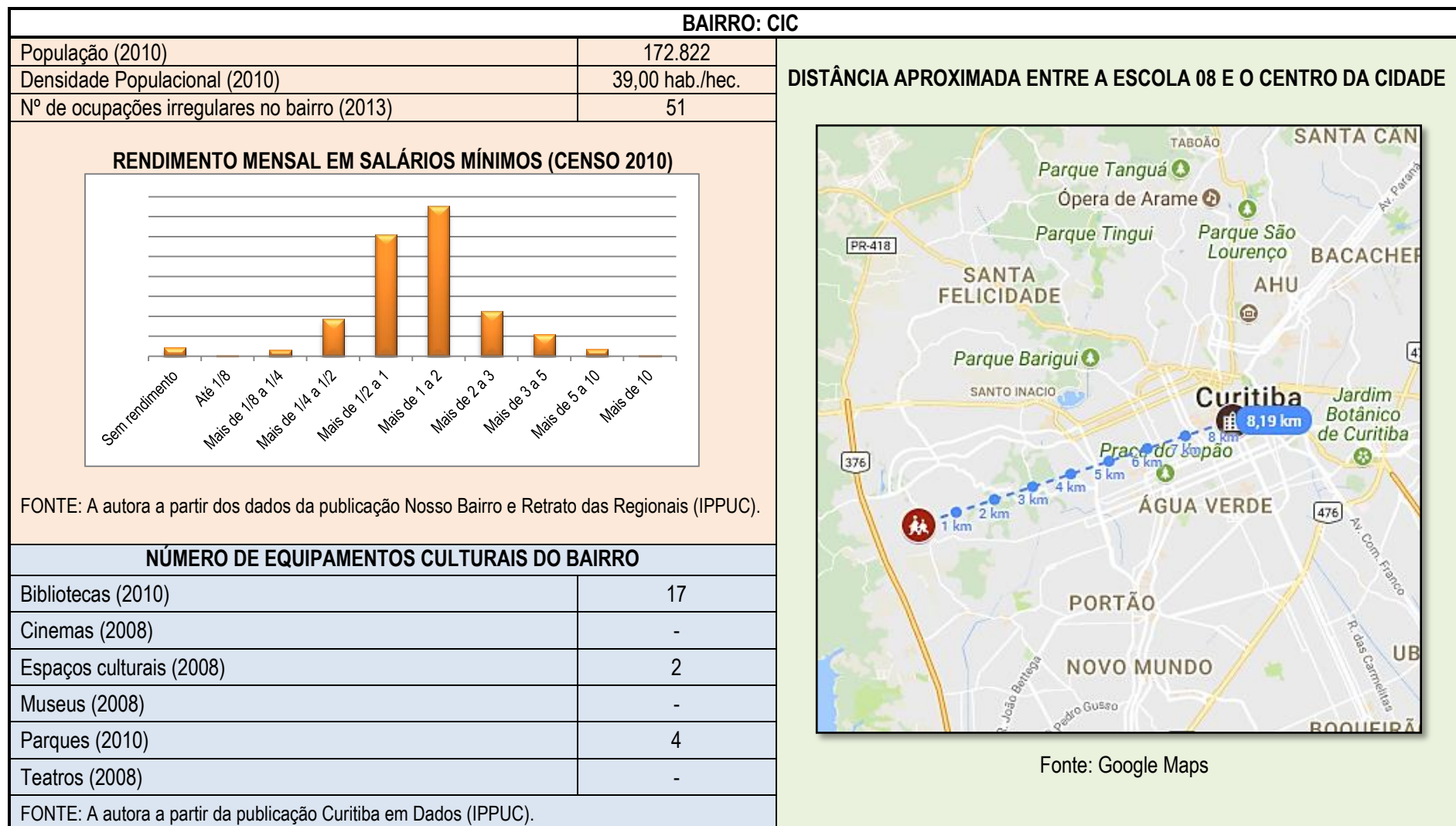
APÊNDICE E – DADOS GERAIS SOBRE OS BAIRROS ONDE SE LOCALIZAM AS ESCOLAS PESQUISADAS

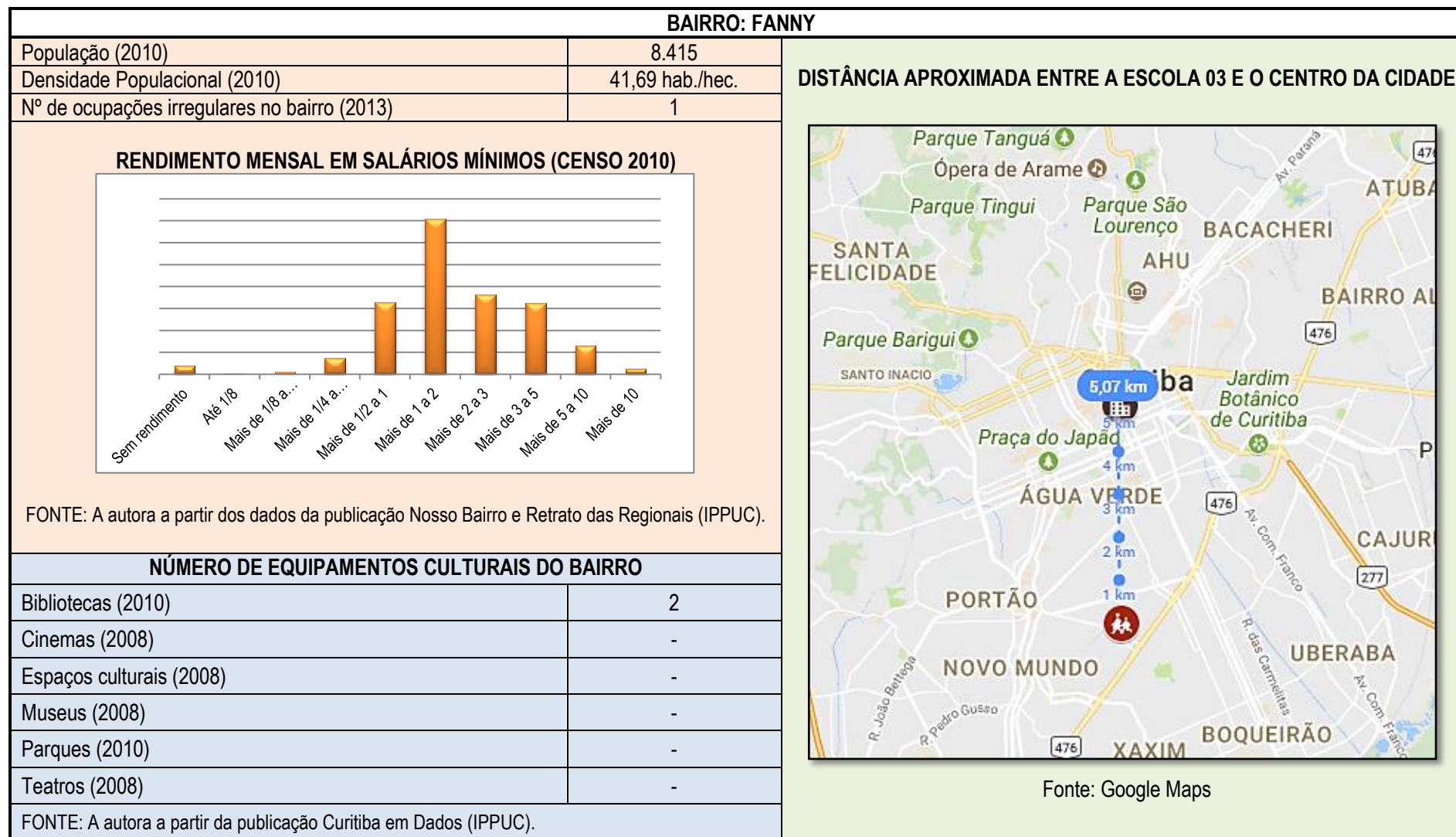


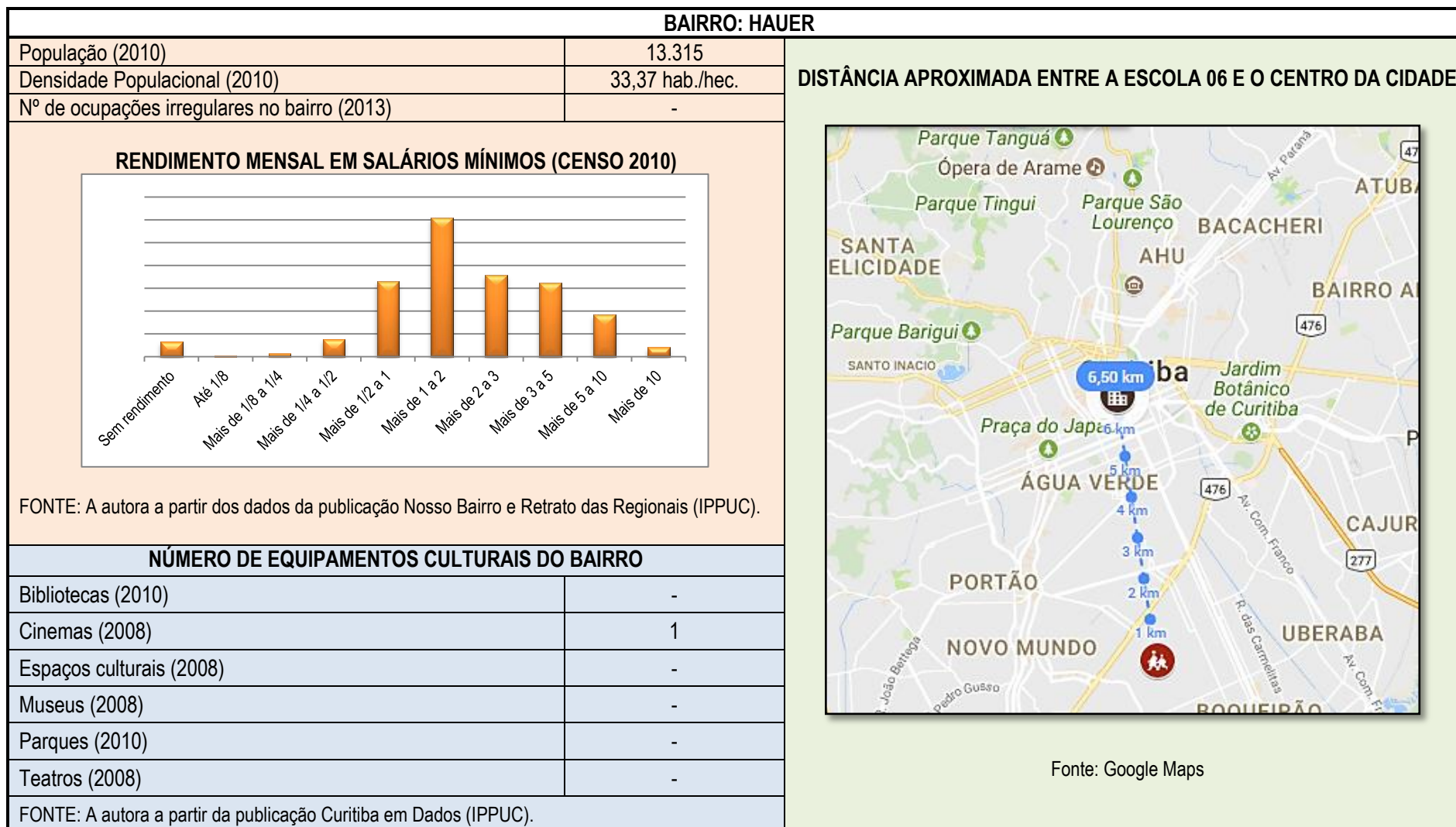






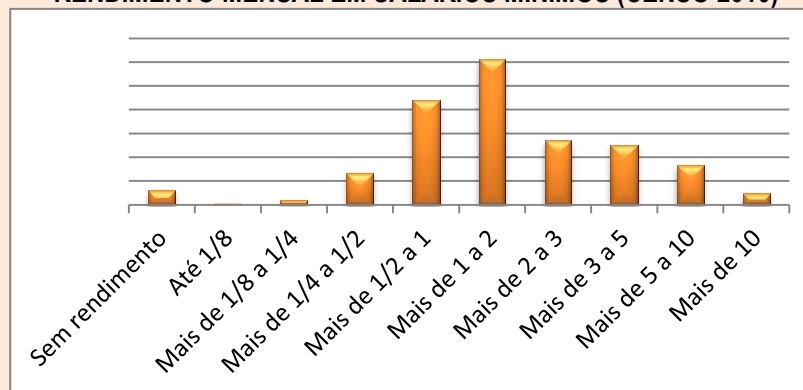






BAIRRO: PILARZINHO

População (2010)	28.480
Densidade Populacional (2010)	40,09 hab./hec.
Nº de ocupações irregulares no bairro (2013)	9

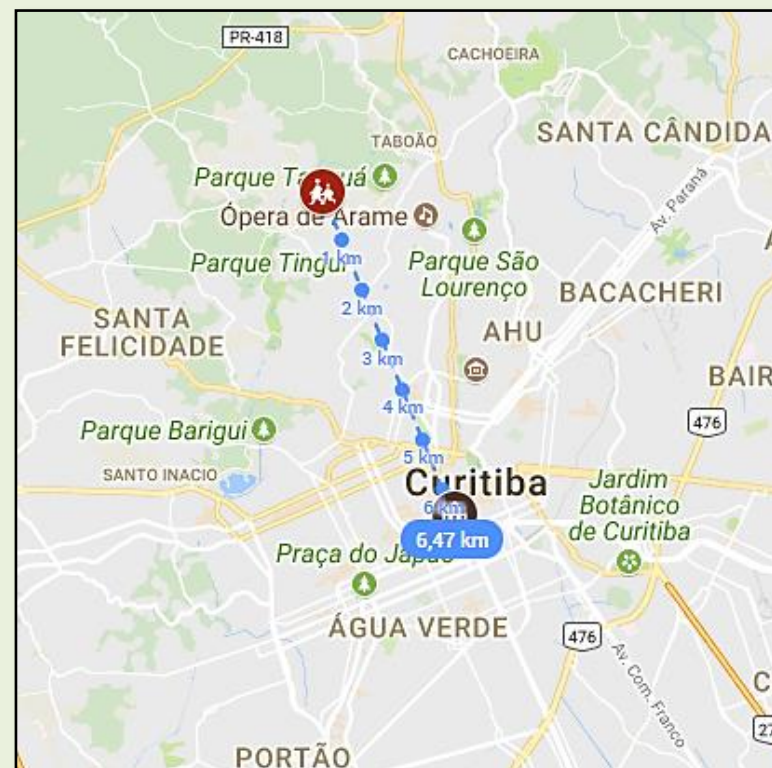
RENDIMENTO MENSAL EM SALÁRIOS MÍNIMOS (CENSO 2010)

FONTE: A autora a partir dos dados da publicação Nosso Bairro e Retrato das Regionais (IPPUC).

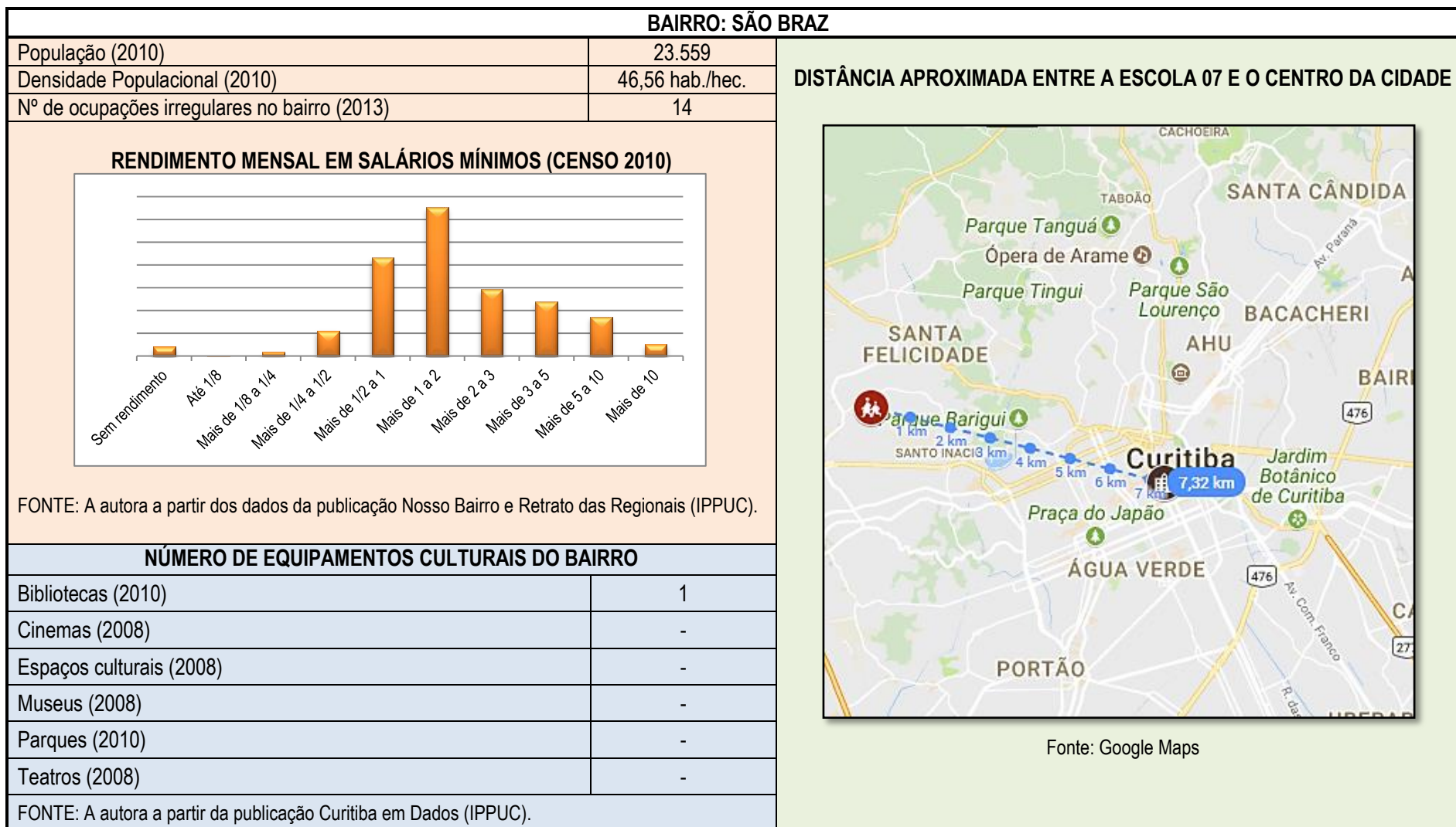
NÚMERO DE EQUIPAMENTOS CULTURAIS DO BAIRRO

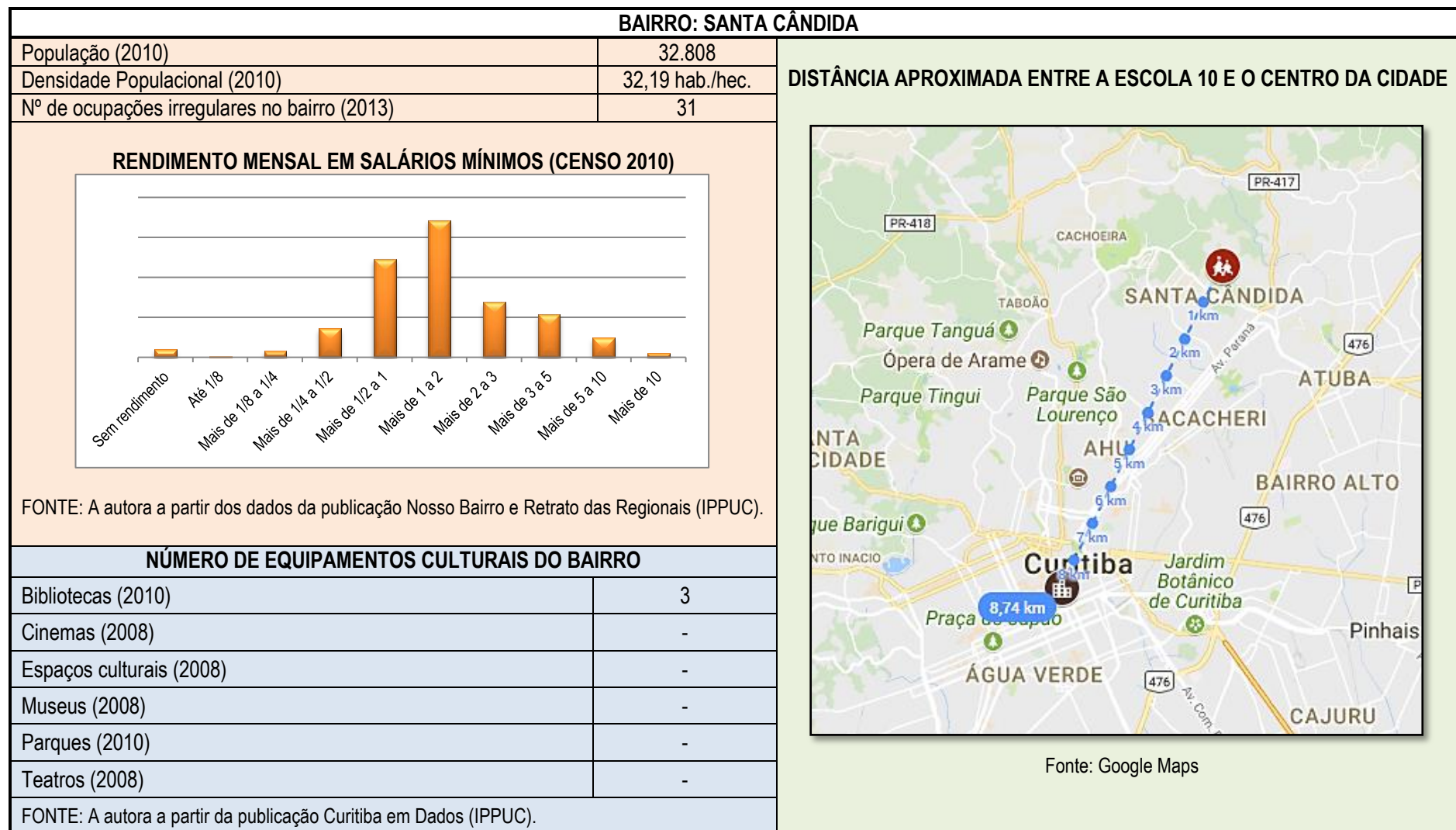
Bibliotecas (2010)	1
Cinemas (2008)	-
Espaços culturais (2008)	1
Museus (2008)	1
Parques (2010)	1
Teatros (2008)	-

FONTE: A autora a partir da publicação Curitiba em Dados (IPPUC).

DISTÂNCIA APROXIMADA ENTRE A ESCOLA 02 E O CENTRO DA CIDADE

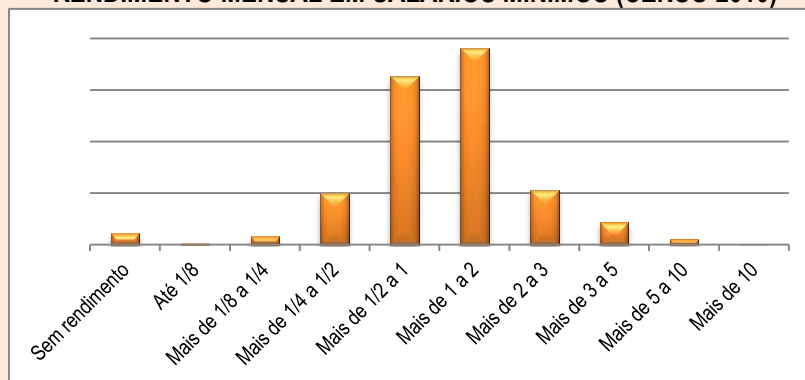
Fonte: Google Maps





BAIRRO: SÍTIO CERCADO

População (2010)	115.525
Densidade Populacional (2010)	103,15 hab./hec.
Nº de ocupações irregulares no bairro (2013)	19

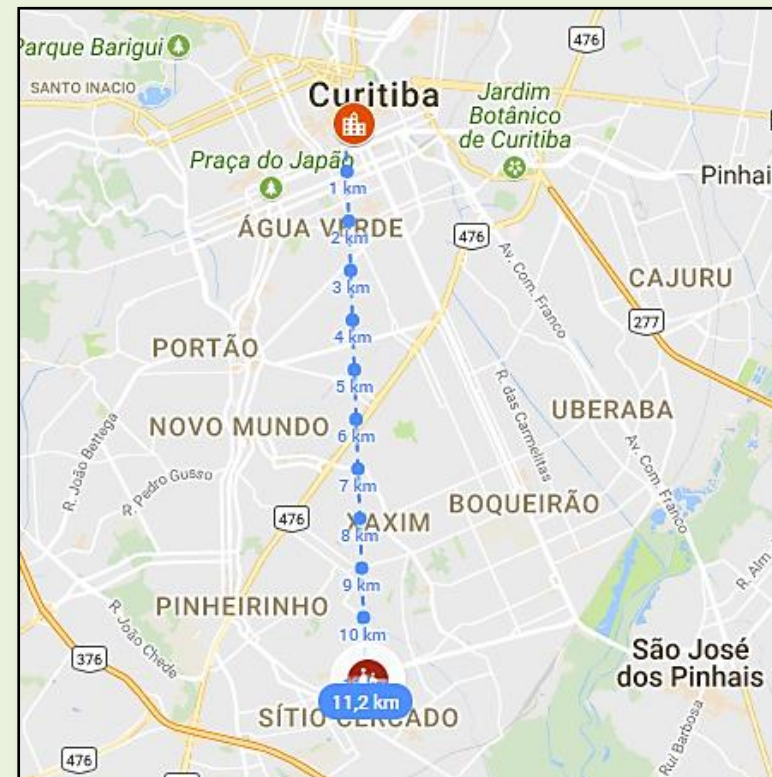
RENDIMENTO MENSAL EM SALÁRIOS MÍNIMOS (CENSO 2010)

FONTE: A autora a partir dos dados da publicação Nosso Bairro e Retrato das Regionais (IPPUC).

NÚMERO DE EQUIPAMENTOS CULTURAIS DO BAIRRO

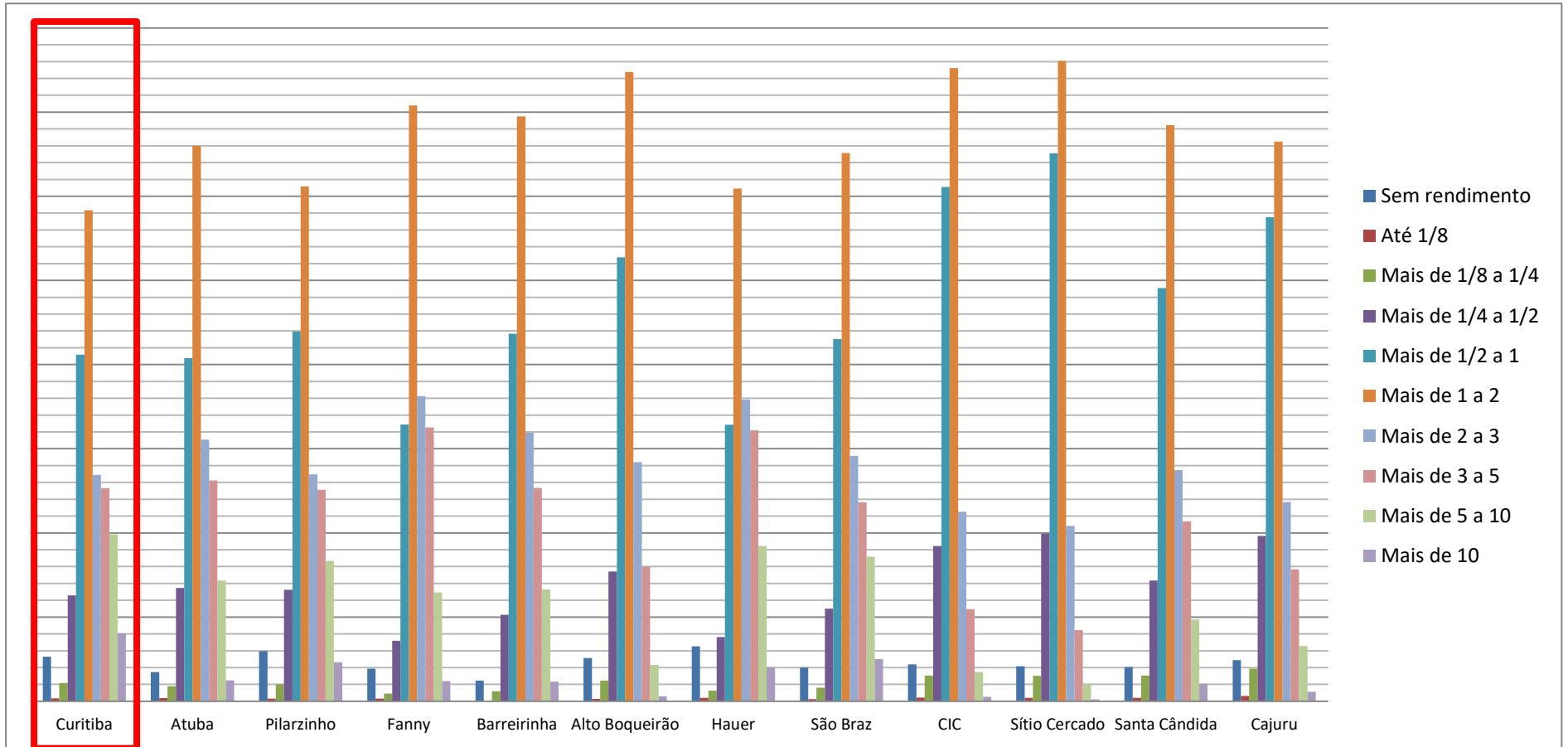
Bibliotecas (2010)	13
Cinemas (2008)	-
Espaços culturais (2008)	-
Museus (2008)	-
Parques (2010)	-
Teatros (2008)	-

FONTE: A autora a partir da publicação Curitiba em Dados (IPPUC).

DISTÂNCIA APROXIMADA ENTRE A ESCOLA 09 E O CENTRO DA CIDADE

Fonte: Google Maps

APÊNDICE F – GRÁFICO COMPARATIVO DAS RENDAS ENCONTRADAS NOS BAIROS ONDE SE LOCALIZAM AS ESCOLAS PESQUISADAS



FONTE: A autora com base nos dados do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC).

*Referência: Salário mínimo de R\$ 510,00.

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA



Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Ensino Fundamental
Av. João Guelberto, 623 7º Andar Torre A
Alto da Glória - 80030-000 Curitiba PR
Tel.: 41 33503023/33503027

Curitiba, 13 de junho de 2016.

AUTORIZAÇÃO

Informamos que a pesquisadora, **Rojanira Roque dos Santos**, aluna do Mestrado, do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Paraná, vinculada à linha de Políticas Educacionais orientada da Profa. Dra. Valéria Milena Rôhrich Ferreira, está autorizada a pesquisar sobre "**Relação entre Educação e Cultura nas Políticas Educacionais Intersectoriais: Caso do Programa Mais Cultura nas Escolas**".

O objetivo geral da pesquisa é:

- Analisar as políticas educacionais intersectoriais que associam educação e cultura.

Os objetivos específicos são:

- Identificar a concepção de cultura predominante no Programa Mais Cultura nas escolas;
- Analisar as diretrizes do programa relacionando-as com as atividades desenvolvidas nas escolas;
- Investigar a relação das atividades artísticas e culturais desenvolvidas e a realidade das comunidades nas quais as escolas se encontram;

A pesquisadora pretende coletar dados referentes ao tema de estudo por meio de análise documental com consulta aos Planos de Atividades Culturais elaborados pelas treze escolas que tiveram os projetos selecionados para desenvolvimento do Programa "Mais Cultura nas Escolas" e entrevistas a serem concedidas pela equipe gestora e equipe diretiva das treze escolas selecionadas, conforme relação em anexo.

Informamos que, no caso de participação de estudantes na pesquisa, estes deverão ter autorização de participação e livre consentimento, assinada pelos pais ou



CURITIBA



Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Ensino Fundamental
Av. João Gualberto, 623 7º Andar Torre A
Alto da Glória - 80030-000 Curitiba PR
Tel.: 41. 33503023/33503027

responsáveis. Caso sejam realizadas filmagens ou fotografias, os/as estudantes também deverão ter autorização dos pais ou responsáveis para uso e cessão de imagens, específica para essa pesquisa. No caso da participação dos professores, a pesquisa deverá acontecer no dia de permanência do (da) profissional.

Informamos ainda que a decisão final de participar da referida pesquisa caberá aos profissionais envolvidos.

Ressaltamos que o pesquisador deverá entregar uma **cópia salva em cd** dos resultados da investigação para a escola e outra para o Departamento de Ensino Fundamental – Assistência.

Atenciosamente,



Leticia Mara de Meira
Diretora
Departamento de Ensino Fundamental

Leticia Mara de Meira
Decreto 534 - Mat. 52460
Diretora do Departamento de Ensino Fundamental