



Curso de Especialização
Educação, Pobreza e
Desigualdade Social



Alba Valéria Freitas Dutra

QUALIDADE E PERMANÊNCIA:
um olhar sobre o Programa Mais Cultura nas Escolas

Almenara
2016

Alba Valéria Freitas Dutra

QUALIDADE E PERMANÊNCIA:
um olhar sobre o Programa Mais Cultura nas Escolas

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção de título de especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social.

Orientador: Profa. Jurema Faria

Almenara
2016

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação – UFMG/FaE

Trabalho de conclusão de curso intitulado: Qualidade e Permanência: um olhar sobre o Programa mais Cultura nas Escolas, de autoria de Alba Valéria Freitas Dutra, aprovado em 10 de janeiro de 2017, pela banca examinadora constituída pelos/as seguintes professores/as:

Professor/a Orientador/a - Jurema Ribeiro Faria

Professor/a Examinador/a - Maria de Fátima Almeida Martins

AGRADECIMENTOS

Agradeço à vida a oportunidade de aprendizados que me fazem enxergar a beleza! À professora Dirlene pela oportunidade, pelo acolhimento e pela leitura generosa. À minha filha Lume pela compreensão das muitas ausências, à Claudia Houara e Juana Nunes pelo empenho em me apoiar com a bibliografia, à minha irmã Soraia Dutra e à Carla Dozzi pela leitura e dicas preciosas. Aos amigos Leandro Anton, Dimir Viana, Ronildo Prudente, Paulo Morais, Ellen Perrela, Tião Cardoso, Lauro Lima, Izenir Aguiar pelas ricas contribuições através das entrevistas. À professora e colega Carla Lacerda pela cessão de seus registros e práticas em sala de aula. À Iracema Benevides e Vanessa Rocha pelo empréstimo dos livros e os cuidados. Às colegas do curso pela parceria, ombros e ouvidos. À nossa professora/orientadora Jurema pela pessoa maravilhosa que é. A todas e todos a minha gratidão e amor.

*Essa ciranda não é minha só
É de todos nós
A melodia principal quem guia
É a primeira voz*

*Pra se dançar ciranda
Juntamos mão com mão
Formando uma roda
Cantando uma canção*

Minha Ciranda. Lia de Itamaracá

RESUMO

O presente trabalho buscou analisar o Programa Mais Cultura nas Escolas, que consiste em uma iniciativa interministerial firmada entre os Ministérios da Cultura (MINC) e da Educação (MEC), e tem por finalidade fomentar ações que promovam o encontro entre o projeto pedagógico de escolas públicas contempladas com os programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador e experiências culturais e artísticas em curso nas comunidades locais. Analisou-se o programa considerando que ele foi pensado para contribuir para a melhoria na qualidade da educação, incluindo as camadas empobrecidas no exercício do direito à educação básica de qualidade e na problematização da situação de pobreza como situação que exige equidade nas propostas apontados como caminhos de superação. Apresenta-se algumas considerações a respeito da intersectorialidade no que diz respeito às políticas sociais de transferência de renda e alguns relatos de experiências por parceiros culturais de Pontos de Cultura em Minas Gerais e Porto Alegre. Este estudo apontou que os pressupostos do Programa Mais Cultura em suas especificidades estão em consonância com a literatura aqui citada, e visam interferir na realidade de currículos hegemônicos e moralizantes que reforçam a exclusão e o fracasso escolar dos alunos circunscritos na pobreza. O Mais Cultura, em seus pressupostos, teve em seu cerne a intenção de aproximar áreas que seriam inseparáveis quando se trata de educação integral e de tornar mais real e vivo o cotidiano das escolas, articulando o saber, o fazer, o conhecer e o fruir. Entretanto, o seu curto tempo de existência não permitiu uma análise mais profunda, nem o seu aprimoramento, dada a sua interrupção. No entanto, se pode perceber que apresentava indícios de que percorreria o caminho de enfrentamento das desigualdades no campo do capital simbólico.

Palavras-chave: Pontos de Cultura. Mais Cultura nas Escolas. Mais Educação. Transferência de renda. Território. Direitos fundamentais.

ABSTRACT

The present work sought to analyze the program Mais Cultura nas Escolas (More Culture in Schools), an inter-ministerial initiative implemented by Ministério da Cultura (Ministry of Culture – MINC) and Ministério da Educação (Ministry of Education – MEC), which aims at fostering actions that promote congruence between the pedagogical project in public schools contemplated by the government programs Mais Educação (More Education) and Ensino Médio Inovador (Innovative Middle School) and ongoing cultural and artistic experiences in local communities. The program was analyzed having in mind that it was conceived in order to contribute to the improvement of educational quality, by including the members of the impoverished population into the exercise of their right to quality basic education and into the problematization of poverty as a situation that demands equality in the proposals indicated as paths to overcome it. Considerations are presented here in with regards to inter-sectorial aspects concerning income transfer social policies. Accounts by Cultural counterparts of their experiences in Pontos de Cultura (Culture Spots) in the State of Minas Gerais and in the southern city of Porto Alegre are also contemplated. This study indicated that the assumptions underlying the Programa Mais Cultura in its specificities are in consonance with the literature mentioned herein, which aim at interfering with the reality of hegemonic and moralizing curricula that reinforce exclusion and scholastic failure for students circumscribed by poverty. Mais Cultura had at its core the intention of approaching areas that would be inseparable as to full time education and of making daily life in schools more real and lively, articulating awareness, action, knowledge and enjoyment. However, its short existence did not allow for a deeper analysis, nor its improvement, given that it was interrupted. One can nevertheless perceive the signs it would fulfill its role by tackling inequalities in the field of symbolic capital.

Keywords: Culture Spots. More Culture in Schools. More Education. Income Transfer. Territory. Fundamental Rights.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 Justificativa	15
2 ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA E AS APROXIMAÇÕES REFERENCIADAS POR OUTROS ESTUDOS	26
3 METODOLOGIA.....	32
4 CONCLUSÃO.....	34
REFERÊNCIAS.....	37

1 INTRODUÇÃO

Quando iniciei o processo da escrita deste trabalho, pensava em me dedicar ao estudo do programa Mais Cultura nas Escolas, que consiste em uma iniciativa interministerial firmada entre os Ministérios da Cultura (MINC) e da Educação (MEC), e tem por finalidade fomentar ações que promovam o encontro entre o projeto pedagógico de escolas públicas contempladas com os programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador e experiências culturais e artísticas em curso nas comunidades locais.

[...] os projetos inscritos no Mais Cultura nas Escolas deverão ser uma ação conjunta entre as escolas, artistas e/ou entidades culturais, que elaborarão o Plano de Atividade Cultural da escola, com o objetivo de aproximar práticas artísticas e culturais do fazer pedagógico das escolas. A responsabilidade pela construção e gestão do Plano de Atividade Cultural é mútua, da escola e da iniciativa cultural parceira, e deve ser mantida ao longo do desenvolvimento do projeto. Os projetos inscritos no “Mais Cultura nas Escolas” devem orientar suas ações a partir de pelo menos um dos 9 eixos temáticos e prever duração mínima de seis (6) meses, ainda que não contínuos (MEC; MINC. Manual Mais cultura nas Escolas, 2012)

O programa iniciou contemplando em seu edital as escolas municipais e estaduais da rede pública ativas nos programas “Mais Educação”¹ e Ensino Médio Inovador em 2012, por serem, supostamente, escolas que estavam empenhadas em repensar o tempo e o espaço escolar e já estarem inseridas (por adesão ou por exigência do sistema) em um processo de formação integral do sujeito, e teve como critério prioritário no processo de seleção dos Planos de Atividades Culturais que concorreram ao edital, escolas “Maioria Programa Bolsa Família”, ou seja, cuja maioria dos alunos matriculados (mais de 50%) fossem beneficiários do Programa Bolsa Família.

Esse critério foi estabelecido em Nota Técnica Conjunta entre o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e o Ministério da Cultura, que estabelece parceria intersetorial entre o Programa Mais Cultura

¹ O Programa Mais Educação é uma iniciativa do governo federal que tem por objetivo melhorar o desempenho dos estudantes em situação de pobreza. O Programa constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino visando à criação de uma política pública nacional de Educação Integral nas Escolas Públicas Brasileiras (Centro de Referência em Educação Integral, 2015).

nas Escolas, dos Ministérios da Cultura e da Educação (MinC/MEC), e o Programa Bolsa Família (PBF) do MDS,

com o intuito de oportunizar o acesso dos estudantes integrantes de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família à educação de qualidade, agregando a contribuição das artes e da cultura para tornar os processos de aprendizado mais efetivos, mais criativos e mais proveitosos. (NOTA TÉCNICA. DECON/SENARC/MDS DECC/SPC/MinC).

O curso de especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social propõe estudos e desenvolvimento de novas práticas políticas de administração educacional para a efetivação do direito à educação de populações em situação de pobreza. Tem por objetivo contribuir, no âmbito da Rede Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, para a promoção de novas práticas e de reflexões entre os envolvidos com a gestão das condicionalidades educacionais postas aos participantes do Programa Bolsa Família. O curso visa ainda, à reflexão dos aspectos políticos administrativos, éticos e sociais, que contribuem para a negação dos direitos sociais, dentre eles, a educação básica.

É nesse contexto que surge o tema desta pesquisa, que se propõe a analisar um programa que foi pensado para contribuir para a melhoria na qualidade da educação, incluindo as camadas empobrecidas no exercício do direito à educação básica de qualidade e na problematização da situação de pobreza como situação que exige equidade nos caminhos apontados como caminhos de superação.

Desde 2009 trabalho numa instituição – uma Organização Não Governamental (ONG) – que faz a gestão de um Ponto de Cultura,² na cidade de Rubim – Minas Gerais, intitulado Folias da Cultura. Além disso, trabalho como supervisora numa escola municipal contemplada com o Programa Mais Cultura, do qual sou coordenadora. As duas posições me permitiram um olhar sobre as possibilidades e limites do Programa, suas fragilidades e assimetrias, bem como os limites da escola e do sistema educacional para receber programas que

² De acordo com o Ministério da Cultura (MINC) os pontos de cultura são grupos, coletivos e entidades de natureza ou finalidade cultural que desenvolvem e articulam atividades culturais em suas comunidades e em redes, reconhecidos e certificados pelo Ministério da Cultura por meio dos instrumentos da Política Nacional de Cultura Viva. (Glossário/MINC - O que é um ponto de cultura. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/culturaviva/ponto-de-cultura/apresentacao>>. Acesso em: 6 nov. 2016.

preconizam a criação e seus elementos constitutivos: a liberdade de expressão e a diversidade.

Na coordenação do Programa Ponto de Cultura, na ONG, pude perceber como esses espaços permitem a construção de aprendizados individuais e coletivos em diferentes áreas e permitem o desenvolvimento de potências até então anônimas ou muitas vezes *ameaçadas*.³ Os pontos de cultura têm a capacidade de articular saberes e dispor esses conhecimentos para o coletivo, o que permite a criação de uma rede de saberes e trocas necessárias ao desenvolvimento de uma região.

Como ações, os pontos de cultura são organizações da sociedade que já desenvolviam atividades culturais diversas em suas comunidades, e ganham força e reconhecimento institucional ao estabelecer uma parceria com o Estado. Diante do imenso contingente territorial brasileiro, diverso e carente de políticas públicas, o desafio de assegurar as garantias constitucionais de fruição da cultura e de desenvolvimento é assumido em conjunto pelo Estado (ao reconhecer e fortalecer as práticas culturais das milhares de organizações sociais) e pela sociedade (ao seguir atuando, mesmo diante das adversidades pelas quais passou a política dos Pontos de Cultura). “Daí a necessidade dessa política cultural ganhar escala e articulação com programas sociais do governo e de outros ministérios, para fazer a disputa simbólica e econômica na base da sociedade” (BRASIL, MINC, 2015).⁴

Nesse sentido, as instituições que gerem os pontos de cultura, como a nossa, buscam ampliar suas ações, e, através de outras políticas públicas, fortalecer o ideal do Plano Nacional de Cultura (PNC)⁵ em incluir a cultura como

³ Para dizer de uma situação muito comum aos grupos de cultura popular, que em razão da falta de políticas públicas de manutenção da tradição, do isolamento, do fundamentalismo de grupos religiosos que proíbem aos seguidores a prática cultural, do envelhecimento e morte dos mais velhos e da não apropriação da tradição pela comunidade da prática cultural, acabam morrendo, com toda sua riqueza, por falta de trocas com o meio. O intercâmbio oxigena, renova e mantém vivas e pulsantes as tradições culturais.

⁴ Glossário do MINC – Pontos de Cultura. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/pontos-de-cultura1>>. Acesso em: 6 nov. 2016.

⁵ O Plano Nacional de Cultura (PNC) é um conjunto de princípios, objetivos, diretrizes, estratégias e metas que devem orientar o poder público na formulação de políticas culturais. Previsto no artigo 215 da Constituição Federal, o Plano foi criado pela Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010. Seu objetivo é orientar o desenvolvimento de programas, projetos e ações culturais que garantam a valorização, o reconhecimento, a promoção e a preservação da diversidade cultural existente no Brasil. O Plano tem duração de 10 anos, ou seja, ele é válido até 2 de dezembro de 2020 (BRASIL, MINC, 2013)

fator de desenvolvimento nacional, construindo políticas públicas específicas e intersetoriais. Ele baseia-se em três dimensões de cultura que se complementam: a cultura como expressão simbólica; a cultura como direito de cidadania; a cultura como potencial para o desenvolvimento econômico. Além dessas dimensões, também se ressalta no PNC a necessidade de fortalecer os processos de gestão e participação social. O Plano é composto de 36 estratégias, 275 ações e 53 metas previstas para serem implementadas até o ano de 2020.

A minha experiência na execução do Programa Mais Cultura nas Escolas me permitiu observar como essa conexão interfere na formação escolar e como ela é importante, tal como consta da Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, que reconhece o papel crucial da cultura, da criatividade e da diversidade cultural para resolver desafios do desenvolvimento sustentável (ONU, 2015).⁶ Tal reconhecimento coaduna para a superação das dicotomias e isolamentos das políticas públicas. Nesse sentido, corrobora a iniciativa do Ministério da Cultura de promover a integração de práticas entre educação e cultura estabelecidas nas metas do Plano Nacional de Cultura, assim como do Ministério da Educação, através do Programa Mais Educação, que é parte constitutiva do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

Se de um lado houve um empenho do Ministério da Cultura em qualificar o processo educativo, o Ministério da Educação, por sua vez, antes mesmo do Plano Nacional de Cultura, iniciou o Programa Mais Educação, um programa estratégico para implementação da educação integral no Brasil. Instituído em 2007, o Programa Mais Educação

firmou parceria entre os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, dos Esportes, da Ciência e Tecnologia, da Cultura e do Meio Ambiente, com o objetivo de implementar a educação integral a partir da reunião dos projetos sociais desenvolvidos pelos ministérios envolvidos – inicialmente para estudantes do ensino fundamental nas escolas com baixo Índice

6 Re|pensar as Políticas Culturais – Relatório Global da Convenção de 2005. Título original - Re|shaping cultural policies: a decade promoting the diversity of cultural expressions for development; summary. Publicado em 2015 pela Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura, 7, Paris 07, França. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002430/243029por.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2016.

de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb (pnc.culturadigital).⁷

O Programa Mais Educação tem a perspectiva de articular os programas às principais questões com as quais professores e alunos se defrontam no cotidiano da escola e sugere a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral, por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários. E aponta que “para transformar a escola num espaço onde a cultura local possa dialogar com os currículos escolares, é importante reconhecer que as experiências educacionais se desenvolvem dentro e fora das escolas” (MEC, 2009).⁸

Nessa visão geral, é assertivo dizer que as experiências educacionais não se limitam ao espaço da escola. Também é verdade que as escolas podem e devem se abrir para incorporar estas experiências em seus currículos e que a educação seja tratada em via de mão dupla. Ampliando o olhar sobre o conceito de educação básica conforme o que foi estabelecido nas estratégias do documento apresentado no painel "Nueve Años después de Jomtien", na Conferencia Anual de la Sociedad Internacional de Educación Comparada, em Toronto, 1999, como se pode ler:

Ampliar el alcance y los medios de la educación básica, adoptando una "visión ampliada" de la educación básica que no se reduce ni a un período de la vida (la infancia) ni a una institución particular (la escuela) ni a un único tipo de conocimientos (los contemplados en el currículo escolar prescrito oficialmente), sino que comienza con el nacimiento, es permanente y se prolonga a lo largo de toda la vida de una persona, involucra a niños, jóvenes y adultos, reconoce la validez de los saberes tradicionales y el patrimonio cultural autóctono de cada grupo social, se realiza más acá y más allá del aparato escolar (familia, comunidad, lugar de trabajo, medios de comunicación, etc.) (TORRES, 1999, p. 18).

As escolas precisam se abrir às comunidades, incorporar seus saberes e fazeres e mudar o lugar que vem ocupando, de proprietárias do saber e do conhecimento, para tornar-se um espaço de trocas e produção de conhecimentos, de reconhecimento e apropriação da diversidade cultural

⁷ <http://pnc.culturadigital.br/tema/educacao-e-pesquisa/>

⁸ *Rede de saberes mais educação*: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

brasileira. Sob pena de reforçar as desigualdades, exclusões e aniquilamento das culturas tradicionais como adverte Leite (s/d).

Olhando a necessidade de se pensar a *escolarização* e de se incluir os saberes das culturas tradicionais na escola, Arroyo (s/d), em sua abordagem sobre currículo, discute a importância de se articular currículo e pobreza e a necessidade de se trazer essa discussão para quem de direito, que, segundo ele, “são os milhares de crianças e adolescentes submetidos à pobreza” (ARROYO, s/d). Ele afirma que é preciso reconhecer esses “outros” saberes e romper com os currículos hegemônicos que sulcam as valas das desigualdades sociais, e adotar um currículo que se articula com a pobreza.

Reconhecer os coletivos empobrecidos como sujeitos de saberes, reconhecer esses "outros" saberes, outros modos de pensar, outras leituras de si e de mundo, outras culturas passará a ser central na construção de currículos que se articulem com a pobreza, que dialoguem com os coletivos empobrecidos e seus filhos e filhas no percurso escolar, não como atolados na irracionalidade, mas trazendo outra racionalidade (ARROYO, s/d, p. 22).

Considerando a importância da escola como espaço no qual a vivência democrática pode ser potencializada por meio de atividades artísticas e culturais é que o Programa Mais Cultura nas Escolas surgiu. Em sua origem, foi pensado para fazer esse diálogo entre os saberes, priorizando os Planos de Atividades de escolas “Maioria Programa Bolsa Família” (MEC, 2012).

Diante de tudo isto, achei oportuna a combinação de minha experiência na escola e no Programa mais Cultura com a elaboração de uma monografia para um curso que tem seus olhos voltados para escolas que atendem alunas (os) do Bolsa Família.

A proposta era analisar os pressupostos que fundamentam o Programa Mais Cultura nas Escolas a fim de verificar em que medida estes programas contribuem para a transformação do espaço escolar num território educativo de inclusão e cidadania voltado aos alunos beneficiários do Programa Bolsa Família, ou se eles se circunscrevem no que Pedro Demo (2011) afirma ser apenas mais do mesmo. Segundo ele, o aumento dos dias letivos não garantiu o aumento da proficiência, ao contrário, até piorou o desempenho.

Minha hipótese é que o aumento de aula implicou estragos notáveis no desempenho, primeiro, porque, nesta série histórica,

não se notou jamais qualquer efeito positivo do aumento de aula, e, segundo, porque, sendo aula em geral um procedimento de marcante mediocridade escolar, seu aumento acarreta uma piora no desempenho (DEMO, 2011, s.p.).⁹

Para encontrar respostas, tinha como proposta ir a campo e realizar entrevistas como base para a pesquisa. E até iniciei alguns contatos. Mas, considerando o tempo para a elaboração da monografia, as condições para fazer pesquisa de campo (burocráticas e econômicas) e as mudanças políticas na condução do programa, reduzi as expectativas. Focarei na análise dos pressupostos teóricos que fundamentam os programas (Mais Cultura e Mais Educação) analisando suas especificidades na aplicação concreta. A fim de perceber sua potencialidade em promover inclusão social, integração e desenvolvimento, possibilitando a melhoria da qualidade na educação ofertada aos mais pobres, estimulando a permanência e continuidade dos estudos. Serão objetos dessa análise alguns relatos de experiências desenvolvidas por parceiros culturais e pontos de cultura de cidades mineiras e uma do Rio Grande do Sul.

1.1 Justificativa

[...] formular políticas públicas para a cultura é, também, produzir cultura (GIL, 2003, s.p.).

[...] não é possível pensarmos a educação em separado dos processos culturais, dos processos históricos e do contexto onde se realiza (CANDAU, 2009, p. 48).

Esta pesquisa se desenvolve no âmbito do curso de especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social e tem como objetos o programa de transferência de renda Bolsa Família (PBF), o Programa Mais Educação e o Programa Mais Cultura, sobre o qual buscaremos aprofundar nossa compreensão.

O Mais Cultura nas Escolas tem por finalidade:

fomentar ações que provoquem o encontro entre experiências culturais e artísticas em curso na comunidade local e o projeto político pedagógico de escolas públicas; promover a escola

⁹ Essa citação também pode ser encontrada em vídeo no link: <https://www.youtube.com/watch?v=t8Z0_d7Oc-Q>. Último acesso em outubro de 2016.

como espaço de circulação e produção da diversidade cultural brasileira; fortalecer e consolidar territórios educativos, valorizando o diálogo entre saberes comunitários e científicos, no intuito de promover o reconhecimento do processo educativo como construção cultural em constante formação e a transformação capazes de potencializar a afetividade e a criatividade existentes no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, MINC, 2013).

Baseia-se também nas metas estabelecidas no Plano Nacional de Cultura (2011) e no Plano Nacional de Educação (2011), nos quais a aprendizagem em artes é apontada como ferramenta estratégica para a plena cidadania cultural e qualidade de ensino, assim como o fortalecimento das relações entre cultura e educação na escola. Pressupõe também a incorporação pela educação brasileira do conceito de território, aqui entendido como preceitua Santos (2002, p. 10):

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O **território usado** é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.¹⁰

Percebe-se pela fala de Santos “que é na dimensão territorial que as raízes dos sujeitos se nutrirão, alimentando assim sua identidade, seu sentimento de pertença além de criar sentido em seu estar no mundo” (SANTOS, s.d. p. 3). A incorporação desse conceito para se pensar a escola hoje é fundamental diante da crise no sistema escolar que não dá conta da complexidade da sociedade representada na diversidade de seus alunos. Ao não se incorporar a dimensão territorial em que “as raízes dos sujeitos” se nutrem, cria-se um abismo entre a cultura escolar e a cultura dos sujeitos, resultando em fracasso e abandono da escola. Assim, a escola vai excluindo os que não se enquadram nos padrões estipulados, expulsando a população mais pobre.

De um lado a escola quer dividir a responsabilidade da educação com as instituições e a família por se sentir limitada nas questões relativas à disciplina e ao interesse do aluno. Não obstante esse limite, como afirma Casa da Arte de Educa (2012) “parte dos técnicos e professores do sistema escolar

¹⁰ SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2000.

compreendem que a escola é de seu domínio e não estão interessados nas contribuições que a população possa formular” (CASA DA ARTE DE EDUCAR, 2012, p. 8). De outro lado, a comunidade se divide entre os que pensam que a responsabilidade de mudar a escola é do estado e os que querem romper com o modelo escolar hegemônico, por não sentir acolhidos seu conhecimento e sua cultura e por sentirem negado seu território. Esse conflito está expresso nas palavras do lavrador Ciço, para quem “para os pobres a escola ensina um mundo como ele não é”.¹¹

Numa circunstância tão diversa e até mesmo contraditória, não há possibilidade de se construir uma proposta ampla de forma isolada. Mas como incluir toda essa diversidade a fim de que todos os atores possam participar e contribuir a seu modo e com a sua parcela possível?

Será necessário um grande esforço de articulação, comunicação e participação entre Estado, sociedade civil organizada e indivíduos, que abarque toda essa diversidade e considere a riqueza que nasce em meio às diferenças. Mas é essencial reconhecer essas diversidades e dar-lhes visibilidade legitimando seus conhecimentos, como afirma o professor Miguel Arroyo (s/d). Para Casa da Arte de Educar “a escola, quando compreendida como parte de um projeto democrático, segue o princípio de que a cidadania e a cultura nascem das relações entre sujeitos” (CASA DA ARTE DE EDUCAR, 2012, p. 8). E a cultura tem papel definitivo na formação de políticas de base comunitária e de inclusão da diversidade cultural brasileira, dando vez e voz aos que eram apenas números. Na direção do que afirmam Leão Rego e Pinzani, é essa formação que o protege das manipulações: “manipulação religiosa, ideológica, em especial a da demagogia política mais perigosa e deformadora de qualquer sentido republicano da vida coletiva” (LEÃO REGO; PINZANI, s/d, p. 27).

O reconhecimento da identidade cultural de um grupo o coloca na perspectiva de sujeito e a valorização de sua história, de sua diversidade é o próprio exercício da cidadania. Embora as políticas de inclusão social tenham

¹¹ Trecho retirado da versão impressa da entrevista do lavrador Antônio Cícero de Sousa sobre educação, publicada como prefácio e posfácio do livro *A questão política da educação popular* (1980) pelo educador Carlos Rodrigues Brandão. Antônio Cícero de Souza, lavrador de sítio na estrada entre Andradas e Caldas, no sul de Minas, responde a questões voltadas para a educação. Dentre as questões, “Ciço, como é que o povo daqui aprende?” e “O que é educação?”. O texto apresenta um confronto entre a educação no meio urbano e a educação no meio rural, com alguns elementos narrativos (THEODORO, 2008).

permitido mais acesso aos pobres, a realidade sociológica na qual se circunscreve a prática escolar tem sido a mesma: a discriminação dos pobres por valores moralizantes. Sobre esse conceito merece destaque a seguinte frase do professor Miguel Arroyo (s/d): “As representações sociais pesam sobre as representações pedagógicas.” Toda a realidade escolar brasileira de currículos, leis, pareceres, materiais didáticos e programas socioeducativos é moralizante.

Recentemente eu observava o funcionamento do Programa de Educação em Tempo Integral (PROETI)¹² numa escola pública municipal em uma cidade do interior de Minas Gerais e percebi alguns aspectos que me fizeram questionar a efetividade do que se considerava educação em tempo integral. As atividades propostas pareciam mais uma forma de preencher o tempo das crianças e mantê-las sob o controle da instituição do que permitir o estímulo de outras habilidades e inteligências. Procurei ver o projeto pedagógico do programa e não havia. Os monitores selecionados para trabalhar com as crianças não tinham formação pedagógica ou artística e nem reconhecimento artístico cultural na comunidade. Perguntei à diretora da escola sobre a questão e ela informou que o valor disponível para a ajuda de custo dos monitores era muito baixo e que os “profissionais” não se interessavam. Informou que a forma de seleção dos alunos era em razão da carência econômica ou risco social e o número de atendidos era de 25 crianças. O funcionamento se limitava, nesse caso, a ofertar o almoço e em seguida as atividades em sala de aula, ministradas por duas monitoras que se revezavam nos cinco dias da semana. Os alunos estavam ali num tempo estendido mas não detectei qualquer ação que ampliasse suas aprendizagens nos campos da educação escolar ou do repertório cultural, como preconiza o programa. E o tempo a mais passou a causar um extremo cansaço – a oferta do mesmo produto que já não estava funcionando anteriormente.

¹² O PROETI – Projeto Escola de Tempo Integral – foi implantado em 2005 pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, inicialmente como Projeto Aluno de Tempo Integral, componente do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa, criado pelo governo do estado em 2003, voltado para o fortalecimento de escolas em áreas urbanas, com população de vulnerabilidade social e sujeitas a índices expressivos de violência. O desafio deste projeto consiste em repensar a escola, tornando-a mais aberta à participação da comunidade e mais inclusiva.

Essa escola refletia fielmente aquela descrição do Arroyo (2012), qual seja, o que foi criado para ser uma solução tornava-se mais do mesmo. Para esse autor:

[...] se limitarmos-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra –, ou mais educação do mesmo tipo de educação seria uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito à escolarização e uma forma de perder o significado político da educação em tempo integral (ARROYO, 2012, p. 33).

O Programa de Educação em Tempo Integral foi criado para ampliar as oportunidades educativas e formativas e também para atender às demandas dos usuários do PBF e, principalmente, para oportunizar às crianças necessitadas de atenção uma alternativa de desenvolvimento de suas aprendizagens.

O Programa Mais Cultura, por sua vez, foi implementado com vistas a assegurar a realização das atividades culturais de modo a potencializar as ações do Mais Educação, conforme reza a Resolução n. 7, de 12 de abril de 2012. O programa incentivava iniciativas artísticas e culturais (coletivos ou pessoa física) a construir um Plano de Atividades Culturais para ser desenvolvido durante o ano letivo, em parceria com uma escola que já estivesse implementando a educação integral. A gestão deveria ser conjunta entre escola e iniciativa cultural parceira. Cada plano de atividade cultural poderia contemplar um ou mais dos nove eixos temáticos (conforme gráfico abaixo) e ser orçado em até 22 mil reais, recurso que seria repassado à escola através do PDDE. O Tabela 1 a seguir mostra o Mapeamento Inicial do Programa Mais Cultura nas Escolas (MinC/MEC) realizado com base nos dados processados no SIMEC/MEC até o dia 17/01/2014.

Tabela 1 – Mapeamento Inicial do Programa Mais Cultura

Eixos Temáticos	Número de Planos de Atividade Cultural
Criação, Circulação e Difusão da Produção Artística	10070
Cultura Afro Brasileira	3937
Promoção Cultural e Pedagógica em Espaços Culturais	2890
Educação Patrimonial	2386
Tradição Oral	1685
Cultura Digital e Comunicação	1580
Educação Museal	982
Culturas Indígenas	834

Quantidades de Escolas x Quantidade de Eixos

Escolas		Qtd. Eixos	%
8.854	Optaram Por	1	63,17
2.566	Optaram Por	2	18,31
1.169	Optaram Por	3	8,34
595	Optaram Por	4	4,24
352	Optaram Por	5	2,51
177	Optaram Por	6	1,26
105	Optaram Por	7	0,75
80	Optaram Por	8	0,57
119	Optaram Por	9	0,85
14.017			100,00

Fonte: Realizado com base nos dados processados no SIMEC/MEC até o dia 17/01/2014.

Em tese, um programa complementar a outro dando a garantia de eficácia desse tempo estendido na escola, tanto para os alunos, quanto para a escola, que teria, em seus quadros, contribuições advindas de outro setor e de outro conhecimento. Se por um lado o Programa Mais Educação induzia as escolas a repensarem o uso do tempo e do espaço escolar, o Mais Cultura, ao induzir e viabilizar a presença do artista na escola, potencializaria essa reorganização interna na medida em que aproximasse o processo pedagógico aos saberes artísticos e culturais do território em que a escola estivesse inserida. Dessa maneira, ao vivenciar o encontro entre experiências culturais e artísticas em curso nas comunidades em que estão inseridas e seus projetos políticos pedagógicos, as escolas tenderiam a reconhecer a prática artística e os processos culturais locais como algo indissociável do processo educativo.

Não é objetivo desse estudo tratar das questões da Educação de Tempo Integral; os problemas nesse campo não são novos e refletem o processo de escolarização citado por Leite e Arroyo (s/d), onde lemos que apenas a ampliação do tempo não garante os resultados esperados por seus currículos

não estarem comprometidos com as questões da pobreza. Entretanto, citei o programa em razão de estar inserida nessa política educacional. Nessa proposição, o tempo ampliado visa uma integração com o território através das atividades artísticas e culturais reconhecidas na comunidade a serem desenvolvidas na escola pelos protagonistas de sua produção. Muito embora não tenhamos garantias de que as premissas que sustentam o Programa mais Cultura tenham sido tomadas como inspiração para os projetos políticos pedagógicos (PPP) das escolas contempladas. Parte-se do pressuposto de que uma escola quando concorre a um edital tem pleno conhecimento do mesmo e está de acordo com as suas exigências. Nesse caso, a escola que aprovou seu projeto ao receber o recurso, se compromete a cumpri-lo em observância a todos os quesitos do edital. De acordo com o mapeamento realizado com base nos dados processados no SIMEC/MEC até o dia 17\01\2014, o programa recebeu 15 mil Planos de Atividades Culturais, dos quais 5 mil foram selecionados. Na Etapa I da Avaliação dos Planos de Atividades Culturais foram priorizadas as escolas cuja maioria dos alunos matriculados são beneficiários do Programa Bolsa Família.

Tabela 2 – Distribuição dos Planos de Atividades Culturais Selecionados por Eixos Temáticos nos Estados

Planos de Atividades Culturais Selecionados / UF (17/01/2014)	
UF	Total/ UF
AC	2
AL	83
AM	43
AP	12
BA	12
CE	0
DF	0
ES	27
GO	39
MA	0
MG	114
MS	6
MT	27
PA	0
PB	110
PE	30
PI	94
PR	26
RJ	77
RN	100
RO	7

RR	2
RS	83
SC	8
SE	112
SP	29
TO	45
Total	1088

Fonte: Mapeamento: Etapa I - Programa Mais Cultura nas Escolas (MinC/MEC).

Mas o que aconteceu em oito escolas dos 10 parceiros entrevistados para fins dessa pesquisa é que elas desconheciam o programa bem como sua fundamentação, seus pressupostos e seu objetivo final. Portanto, na maioria das experiências observadas nem a escola deu conta de estabelecer o diálogo entre os programas e o parceiro cultural, nem os programas tiveram as garantias preconizadas para sua implementação.

Em relação ao Mais Cultura, o lapso de tempo entre o depósito da primeira e da segunda parcela do valor total do incentivo interrompeu as atividades e descontinuou os processos. Faltou orientação e monitoramento às escolas, que tinham que lidar com um programa novo, por vezes sem o conhecimento de seus objetivos ou do alcance político de seus pressupostos. E talvez por isso sem a dimensão do que representava a presença do artista no interior na escola. Houve parceiros culturais que relataram um certo alheamento da escola em relação à integração do projeto ao PPP, restringindo sua relação com o projeto, apenas, para fazer o pagamento das oficinas e ceder o espaço ao artista para que este conduzisse, solitariamente, as oficinas. Aqui surgem algumas perguntas: Até que ponto essas escolas compreenderam a importância do programa e o seu processo? As escolas tinham condições tanto formativas quanto estruturais para implementar o programa? É possível o acompanhamento de uma política federal por entes do estado e ou do município sem o devido monitoramento? Dois dos parceiros com os quais conversei disseram que em nenhum momento do projeto os gestores das escolas os procuraram para falar do programa e estabelecer os termos de sua execução.

Houve também o relato de dois parceiros que disseram que, em certa medida, a escola dificultou a ação dos parceiros culturais, por desconhecerem as necessidades do grupo, inclusive de trajes e certas “liberdades” de ir e vir. Um

parceiro relatou que a escola não compreendeu o processo e que teve muitas dificuldades na realização do seu trabalho que era de teatro e iniciação circense.

Foi uma experiência árdua, minha atuação como parceiro deparou-se com uma inesperada desatenção acerca do fazer artístico cultural no interior da escola. E a relação do programa com o território dependeu de modo especial do nosso esforço. Percebi que os gestores normalmente têm uma relação muito imediata e menos ideológica em relação aos editais. Percebe-se que eles têm a intenção de acessar recursos para incrementar as atividades artísticas na escola, sobretudo porque ela é historicamente sucateada do ponto de vista econômico, mas desconhecem os pressupostos do programa (Parceiro cultural de uma escola da região metropolitana de Belo Horizonte/MG, 2016).

Observa-se, nesses casos, que a falta de mobilização das escolas para intensificar o fazer artístico comprometeu a sua aceitação em relação aos professores e, por conseguinte, a construção da ponte escola x comunidade no compartilhamento de saberes. Como esse quesito estava estabelecido no edital, a escola deveria ter em seu PPP a previsão da inclusão do trabalho com arte. Ficam algumas perguntas: podemos aqui considerar esta atitude como fruto de um alijamento político, ocorrido nos anos de ditadura, da arte em relação ao currículo e aos processos educativos das escolas públicas, e da primazia de um currículo tecnicista, onde todo processo criativo e construtor de liberdades foi excluído da escola? Se é por meio da arte que o sujeito torna-se consciente de sua função social, como a escola tem cuidado dessa relação nos tempos atuais? Qual o papel que a arte ocupa nos currículos hegemônicos? Como o currículo trata a questão da arte e das classes empobrecidas? Qual o lugar da arte na escola? Que visão de arte tem prevalecido: arte entretenimento, promoção de eventos e festividades, relaxamento e equilíbrio psíquico? Um fenômeno natural e espontâneo ou um conjunto de ações intencionais e sistemáticas? Barbosa (2007) sustenta que o ensino de arte na escola não está em busca de soluções, mas de questionamentos. E nesse sentido cabe outra pergunta: a escola estava disposta a provocar e/ou promover tais questionamentos?

Esse mesmo artista relata ainda que os gestores, muitas vezes, se restringiram a questões administrativas e burocráticas, deixando os parceiros isolados na execução de suas atividades e não os “aproveitou” como potenciais agentes de mudanças e transformação. E eu me pergunto até que ponto aos

gestores é possibilitado ou permitido o exercício desse olhar para a escola e para a forma de gerir?

Um parceiro relatou que o sucesso de seu projeto deveu-se em parte a uma coordenadora que acreditava no projeto e o priorizava, que enquanto ela permaneceu na escola o trabalho deslanchou; e quando ela saiu, em razão de uma licença, o trabalho se perdeu dentro da escola.

A desarticulação entre atores, a exigência de condições, tanto ideológicas e formativas quanto estruturais, para o pleno funcionamento da proposta, as contradições que o próprio sistema cria ao transferir para a escola responsabilidades que são de outros setores e não cobrar dos mesmos o seu cumprimento, interferem nos resultados da qualidade da educação em geral e desse programa em particular. Circunstâncias que suscitam outras questões: Como se pretende uma educação de qualidade com falta de prioridade, de acompanhamento, de monitoramento, de formação? São muitos os elementos a serem considerados. E, talvez, um deles seja que há inúmeras fragilidades na implementação de políticas públicas para as classes empobrecidas, porque o sistema que gera a miséria continua intocável. A superação dessa dicotomia exige mais que eficiência, exige humanidade e um outro olhar para a pobreza, e, ainda, a percepção de que também as pobres são diversas!

Mas o programa apresenta ganhos e superações. De um lado, o fato de o programa conseguir remunerar o artista com recursos pelos quais a própria escola é responsável é uma conquista que necessita continuidade! De outro lado, a inclusão de atividades que estão no centro do interesse do aluno de classes empobrecidas, e a transformação da escola em equipamento cultural a partir do programa, conforme relato da diretora e dos parceiros culturais de uma escola no Vale do Jequitinhonha, são conquistas a serem exaltadas.

[...] a gente percebeu que os alunos estavam interessados, estavam comprometidos, tinha pais comprometidos também, tanto deu certo que o projeto se estendeu para outro horário da escola que não é o do funcionamento regular e passou a atender outras crianças e jovens da comunidade. (Fala da diretora da escola LG)

[...] a escola abriu as portas no horário em que ela está fechada, nós estamos atendendo os alunos da escola e da comunidade de dois bairros. Esse projeto foi criado a partir do Mais Cultura nas Escolas. As mães vinham pedindo a continuidade do trabalho e a escola abriu as portas pra nós. São mais de

cinquenta alunos participando. Mesmo os alunos que não estudam nessa escola vêm pra participar do projeto que é de capoeira, ritmo e cantos típicos. A escola deu a base e eles estão aperfeiçoando agora. (Parceiro Cultural, mestre de capoeira, professor de ritmos, dança e percussão da escola LG)

[...] eu consigo enxergar essa conexão da escola com o aluno quando eu passo no bairro, os alunos e as mães me abordam e perguntam se o projeto vai continuar. (Parceiro Cultural, professor de violão da escola LG)

É nessa perspectiva que esse estudo visa ampliar o debate acerca da permanência na escola quando se trata de crianças e jovens em situação de pobreza (aqui entendida em seu aspecto mais amplo como negação de sua cultura, de suas raízes, do seu conhecimento, do capital simbólico dessa enorme parcela da população que, para além de seu direito de estudar, requer outro olhar sobre o conteúdo desse estudo). O que e como ensinar a essas crianças, adolescentes e jovens que não se veem representados nos currículos hegemônicos e no formato excludente do sistema educacional formal.

A seguir procuro trazer alguns dados da realidade a partir da análise das entrevistas realizadas com parceiros culturais do projeto que revelam entraves e potencialidades para promover inclusão, integração e desenvolvimento no território, em consonância com os pressupostos do Programa Mais Cultura, referenciado através de uma revisão de literatura.

2 ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA E AS APROXIMAÇÕES REFERENCIADAS POR OUTROS ESTUDOS

Considerando os descompassos entre a proposta e a sua execução, pode ficar a impressão de que o programa não alcançou seus objetivos. E essa impressão pode tomar vulto em razão de sua interrupção. Mas de outro lado, é completamente unânime a aceitação por parte das crianças e jovens das propostas culturais ofertadas, assim como a necessidade de se garantir a presença das artes (e, portanto, dos artistas) como parte constitutiva do processo educativo. Os poucos casos de evasão das oficinas com o público jovem têm mais relação com a falta de “habilidade artística” ou gosto do que com a não aceitação do programa. De quase todos os parceiros com os quais conversei, a relação dos (as) alunos (as) com a proposta criou vínculos com o fazer cultural e/ou com o ponto de cultura ou com o parceiro cultural. Fortalecendo, nesse caso, a relação com o território, que incorpora a vida daquelas crianças. Alguns pontos de cultura relataram a ampliação desse vínculo a partir do programa e a atração desse público para outras atividades no Ponto de Cultura. O que reflete a assertividade e o alcance do programa em relação aos interesses dos mesmos. E a constatação de que o programa tem resultados diferentes quando executado em espaços e condições que acolhem suas necessidades ideológicas, formativas e estruturais.

[...] teve escola que não teve tanto interesse, que não deu tanta importância ao projeto e ele ficou solto. [...] aqui nessa escola ele teve uma diferença, nós tivemos assistência para o projeto acontecer. [...] teve escola que eu tive que lutar muito. Para eles se não tivesse aula não fazia diferença, aqui não ficamos sem aula nenhum dia. [...] teve escola que eu não consegui fazer uma mostra. [...] aqui foi positivo, os meninos conseguiram mostrar várias vezes dentro e fora da escola e hoje eu consigo fazer uma roda de capoeira e ter as mães assistindo, mas teve escola que não teve interesse, não teve a visão do que é esse projeto Mais Cultura. Eu acho que os gestores tinham que ter um olhar mais voltado para o projeto. Eles tinham que acreditar mais, porque ele faz a diferença dentro de uma escola. Eu trabalhei em três escolas e senti a diferença de uma escola pra outra. Talvez para alguns o projeto vinha e era como se fosse para ocupar o tempo da criança, mas eu vejo que o projeto é muito além disso aí, não é só ocupar o tempo, é a criança descobrir e a gente descobrir os talentos, eles apresentarem o que aprenderam e conhecerem mais a sua cultura. Aqui nessa escola a gente vê que os meninos passaram a ter mais interesse com os estudos pra poder estar no projeto. Eu acho legal que cada diretor que receba esse

projeto que o estude e conheça mais pra poder dar assistência e ter melhores resultados” (Parceiro Cultural, mestre de capoeira, professor de ritmos, dança e percussão da escola LG)

[...] principalmente nessa escola eu me encontrei com pessoas comprometidas com o programa. Todos se empenharam em dar certo, professores, coordenação e direção. Acho que o programa deu certo porque teve a interação de todos. Todos vestiram a camisa do programa e a relação foi muito boa. Deu certo porque da coordenação até os professores e os agentes culturais todos abraçaram a causa (Parceiro Cultural, mestre de capoeira, professor de ritmos, dança e percussão da escola LG).

A escola deixou a gente à vontade para fazer o trabalho, cumpriu com o compromisso do programa e foi uma troca em que todos saíram ganhando: escola, parceiros e alunos no geral. E uma parte muito importante foi descobrir o talento dos alunos e estimular a criatividade (Parceiro Cultural, professor de violão da escola LG).

Analisando as diferenças entre a abordagem dos programas Mais Educação e os pressupostos estabelecidos pelo Mais Cultura, um aspecto que me pareceu ser um diferencial entre os programas é que no Mais Cultura as Atividades Culturais desenvolvidas na escola deveriam ser executadas por um parceiro cultural cujo trabalho (tanto validado pelo conhecimento tradicional quanto pela formação) fosse reconhecido na comunidade. Presume-se, portanto, que a escola tenha em seu PPP e em sua prática a proposta de se abrir para a comunidade, através desse interlocutor, o artista parceiro. Já no Mais Educação não há essa garantia, tanto pela forma de pagamento – ajuda de custo – quanto pela não exigência de ser um parceiro cultural reconhecido na comunidade. As duas ações, tanto a de trazer o artista para o interior da escola quanto a de se apropriar dos conhecimentos não escolares implicam uma postura de “aprendiz” na medida em que a instituição reconhece e valida esses saberes e se dispõe a estabelecer uma troca com a comunidade. A observância desse quesito tem mais garantias de promover a apropriação, pela escola, dos conhecimentos e saberes comunitários estabelecidos como metas do programa. Conceitualmente ela estaria cumprindo os objetivos do programa, explícitos em seu manual:

[...] integrar a realidade escolar às potencialidades educativas do território em que está inserida. Promover, fortalecer e consolidar territórios educativos, valorizando o diálogo entre saberes comunitários e escolares; ampliar a inserção de conteúdos artísticos que contemplem a diversidade cultural na vivência escolar, assim como o acesso a diversas formas das linguagens artísticas. Proporcionar o encontro da vivência escolar com as

manifestações artísticas desenvolvidas fora do contexto escolar. Fomentar o comprometimento de professores e alunos com os saberes culturais locais. Integrar experiências artísticas e culturais locais no projeto político pedagógico das escolas públicas, contribuindo para a ampliação do número dos agentes sociais responsáveis pela educação no território (BRASIL, MINC, 2013).

Para cumprir com esses objetivos a escola precisará se localizar nesse espaço/território que insere e promove a implantação de equipamentos culturais em seu interior. Porque se a escola é espaço público e um local onde as culturas se intercambiam e se entrelaçam, ela precisa reconhecer esse aluno sujeito, cidadão e ir além da ampliação de tempos e espaços.

Essa visão encontra sustentação em Geertz (2001), que trabalha com a ideia de que a cultura se dá entre grupos e não no seu interior. E reforça o conceito de cidadania defendido por Leão Rego & Pinzani (s/d) de que uma escola, como espaço público democrático ou não, estrutura processos sociais, e, portanto, precisa se perguntar quais processos está reforçando. Mas a pergunta que fica é se a escola tinha ou tem dimensão dessa perspectiva de transformação implícita na proposta. Quando ela se inscreveu no edital seu objetivo era buscar soluções para os grandes desafios enfrentados pela escola pública que recebe toda sorte de problema social que o Estado não dá conta e/ou não quer resolver? Ou, como relatou um parceiro anteriormente, ela está tão sucateada e vai apenas buscar um dinheiro para incrementar suas ações, tentar atrair e seduzir seu aluno, ter uma certa mobilidade e melhorar seus índices de desempenho? São questões que podem ser aprofundadas numa continuidade desta pesquisa. Mas podemos perceber que ao indagar-nos sobre quais processos sociais ela estrutura, retomamos a essência do curso, de estudar os caminhos de superação das enormes desigualdades sociais que retroalimentam o ciclo intergeracional da pobreza.

Vemos por meio de Leão Rego e Pinzani (s/d, p. 27) que o aspecto mais afetado pela desigualdade social e que, ao mesmo tempo, contribui para perpetuá-la, é a educação. Eles citam que “o sociólogo e cientista político Jessé Souza salienta que, em sociedades com alto nível de desigualdade, o processo de transmissão de saber e de conhecimento superiores permanece restrito às elites.” Isso fica confirmado nos dados fornecidos pelos sistemas de avaliação de desempenho dos alunos do sistema público, que apontam um alto índice de

analfabetismo funcional. Segundo dados do IBOPE (2005), o analfabetismo funcional atingiu cerca de 68% da população. E a população cujo fracasso é maior é coincidentemente a parcela mais empobrecida. Vemos que o fracasso escolar está diretamente relacionado à condição de origem e que não basta a frequência à escola, como se pode ver nessa citação de Leão Rego e Pinzani.

Portanto, convém ressaltar que a permanência das crianças na escola não é suficiente para que sua formação as ajude a sair do círculo vicioso da pobreza. A frequência escolar é uma condição necessária, mas não suficiente para garantir uma boa educação: sem escola de qualidade, sem boas condições de estudo em casa, sem apoio de pais e professores, as crianças de famílias pobres muito dificilmente conseguem obter bons resultados e alcançar um nível de instrução suficiente para ter mais chances profissionais na vida. (LEÃO REGO, PINZANI, s/d, p. 25).

Se a maioria das(os) alunas(os) que fracassam são pobres e se esse fracasso está relacionado com sua origem, com suas condições, além do programa de transferência de renda que oferte o mínimo de condições necessárias para a(o) aluna(o) frequentar a escola, será necessário criar melhores condições para essa permanência. E a proposta do Mais Cultura de se trabalhar a *inserção de conteúdos artísticos que contemplem a diversidade cultural na vivência escolar*, pressupõe que a cultura, enquanto política pública, seja compreendida como uma das condicionantes para a superação da condição de pobreza e, assim sendo, deve ser entendida como um processo dinâmico e em constante transformação como o exige a própria arte. De acordo com Casa da Arte de Educar (2012):

Por meio da experiência artística, o sujeito altera sua condição no mundo, pois ele se transforma e transforma seu entorno simultaneamente, através de uma vivência experimental com seu território e contexto. [...]. A experiência com a arte é algo avesso a classificações, inimiga implacável de todo pensamento dominador fechado a transformações; ela é também uma guardiã de possibilidades que não há como predeterminar. Talvez uma de suas maiores contribuições para a educação esteja na dimensão de liberdade (CASA DA ARTE DE EDUCAR, 2012, p. 5).

A inclusão de atividades artísticas e significativas para o aluno torna possível as aprendizagens e o currículo mais real, ou seja, que corresponda à realidade em que o estudante está inserido e, assim sendo, seja capaz de dialogar com a vida. Estes seriam, no âmbito da perspectiva cultural, aspectos

favoráveis à permanência e qualidade. Um aluno que chega a sua escola e sente “em casa”, no sentido amplo de acolhimento, sente-se respeitado pela sua origem, pela sua cultura e pelo seu saber e tem mais chances de aprender e desenvolver-se.

Em seu estudo sobre pobreza e cidadania os autores Leão Rego e Pinzani (s/d) abordam um estudo empírico citado por Wilkinson e Pickett, que estabelece, até mesmo, relações entre o ambiente das crianças e sua atividade neurológica, afirmando:

“[...] aprendemos melhor em ambientes estimulantes, quando somos confiantes de ter sucesso”, uma vez que, “[...] quando nos sentimos felizes ou confiantes, nossos cérebros se beneficiam da liberação de dopamina, uma substância gratificante, que ajuda também a memória, a atenção e a solução de problemas”. Ademais, a liberação de serotonina “[...] melhora o ânimo, e de adrenalina, que nos ajuda a alcançar performances ótimas”; por outro lado, “[...] quando nos sentimos ameaçados, desamparados e estressados, nossos corpos são afetados pela liberação do hormônio cortisol, que inibe nossa capacidade de pensar e nossa memória” (ZULL, 2002 *apud* WILKINSON; PICKETT, 2010, p. 115 *apud* LEÃO REGO; PINZANI, s/d, p. 25).

Os estudos das Políticas Sociais no Brasil 2003-2013 apontam que o PBF contribuiu para o acesso e para a frequência do aluno na escola, mas o grande desafio é a qualidade do ensino que ela desenvolve. Além disso, as escolas continuam oferecendo o mesmo currículo enquanto a sua clientela sofreu significativas modificações. Como afirma Sacristán (2013):

Se por um lado o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 10 *apud* ARROYO, s/d, p. 6)

Quando a educação se afasta da cultura ela perde sua alma, como afirma Turino (2006). Para ele a educação integral é importante sim, mas não necessariamente dentro da escola. Ele acredita que a “cidade educadora” pode ser uma realidade muito próxima no Brasil, que já conta com algumas experiências. “Aplicando-se menos em prédios e mais em pessoas e se dispondo de tudo e de todos para educar”, diz. E cita que:

Os melhores resultados em educação apontam para outro caminho. O ensino de xadrez nas escolas eleva em 20% o aproveitamento do estudante, comprovam pesquisas realizadas

no Leste Europeu; por isso lá o ensino de xadrez é obrigatório. Ver cinema, fazer arte, visitar museus, brincar, tudo é educação. E educação não pode se restringir a um período da vida, precisa ser entendida enquanto um processo permanente; em que todos participam e invertem papéis, ora educando, ora educador. Como fazer isto para além das intenções? A “cidade educadora” é um bom caminho. Uma educação que vai além da sala de aula, dos muros da escola. Uma educação que se faz na rua, nas praças, ocupando todos os equipamentos disponíveis. E todas as pessoas. [...] E só a cultura está presente em tudo e em todos (TURINO, 2010, p. 195).

3 METODOLOGIA

No desenho inicial deste projeto idealizei a realização da metodologia pesquisa-ação A Mandala de Saberes¹³ que vem sendo utilizada como “ferramenta para colaborar com a ampliação do diálogo entre escolas e comunidades, valorizando a integração entre os saberes locais e os saberes acadêmicos” (CASA DA ARTE DE EDUCAR, 2012, p. 11). Por me sentir parte do processo de desenvolvimento dos programas e porque vejo no cotidiano da escola que a natureza da proposta é complexa e a articulação entre o formal e o não escolar exige a compreensão da prática pedagógica e portando das subjetividades, interessava-me ver no cotidiano da escola como as propostas vinham sendo implementadas. No entanto, considerando que o tempo e a natureza desse programa de especialização não permitiam tal aprofundamento empírico me utilizei de uma pesquisa bibliográfica para responder às questões de natureza conceitual que norteavam os dois programas. Nessa medida, a pesquisa bibliográfica tornou-se o caminho metodológico que me permitiu acessar os pressupostos teóricos e conceituais que norteiam os dois programas.

Segundo Fonseca (2002):

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Num primeiro momento, os estudos para produção desse projeto de pesquisa transitaram pela leitura dos módulos do curso Educação, Pobreza e Desigualdade Social e pelos autores dos documentos de referência produzidos pelo MINC e MEC, e ainda de autores que foram referência em tais documentos. No decorrer da pesquisa incluí outros autores e busquei me valer das análises

¹³ A metodologia das Mandalas integra a Coleção Mais Educação Rede de Saberes (MEC, 2007) e vem sendo utilizada de forma distinta por diversos sistemas sociais. *Caderno arte de educar: mandala dos saberes metodologia / Associação Casa das Artes de Educação e Cultura*. Rio de Janeiro : Casa da Arte de Educar, 2014.

dos resultados dos atores, pontos de cultura e parceiros culturais das escolas que narram suas experiências e processos.

Assim, para sustentar meu processo de escrita, fui a busca de dados, resultados e publicações de outros Pontos de Cultura e parceiros culturais de escolas que desenvolveram o Programa Mais Cultura em outros municípios. Entretanto, a maioria deles não tinha sistematizado ou publicado esses dados. Então elaborei questões norteadoras e enviei a cada um dos escolhidos. Eles(as) me responderam por escrito e através de áudios. O critério de escolha dos parceiros para responderem às questões foi de diversidade de projetos (por áreas) e de localização geográfica em dois estados brasileiros. Tal decisão se deveu ao fato de que este tema ainda não dispõe de grande acervo bibliográfico por ser ainda muito recente e a sua implementação ter sido interrompida em razão do impeachment (golpe de estado) da presidenta Dilma Rousseff (agosto de 2016) e por não haver sido publicada a avaliação do mesmo, sob a coordenação da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (informação que obtive ao contactar as antigas idealizadoras do programa que trabalhavam no MINC).

4 CONCLUSÃO

Os pressupostos do Programa Mais Cultura em suas especificidades estão em consonância com a literatura aqui citada, no interesse de interferir na realidade de currículos hegemônicos e moralizantes que reforçam a exclusão e o fracasso escolar dos alunos circunscritos na pobreza. Conceitualmente teríamos o caminho para a inclusão e consolidação de objetivos preconizados para superação de desigualdades no campo do capital simbólico. Entretanto, esse programa foi interrompido e com ele um projeto de educação de inclusão de minorias em seu estágio inicial. Há várias questões acerca do programa que precisam ser ponderadas.

Em primeiro lugar, precisamos avaliar o monitoramento do mesmo desde o seu lançamento, se houve, qual periodicidade e quais as condições para sua implementação. Em segundo, qual o nível de conhecimento dos(as) gestores(as) acerca do programa e qual a sua formação cultural para compreender a natureza da proposta. Em sua maior parte os(as) gestores(as) estão ocupados com as exigências do sistema e com questões burocráticas das escolas, que desconhecem tais projetos e continuam com sua formatação, muitas vezes contraditória ao programa.

O Mais Cultura, em seus pressupostos, teve em seu cerne a intenção de aproximar áreas que seriam inseparáveis quando se trata de educação integral, e de tornar mais real e vivo o cotidiano das escolas, articulando o saber, o fazer, o conhecer e o fruir. Entretanto, não passou de seu estágio inicial de implantação, e toda “infância” carrega em si suas fragilidades. O curto espaço de existência do Mais Cultura não permitiu uma análise mais profunda, nem seu aprimoramento a partir das primeiras avaliações, dada a sua interrupção, entretanto se pode perceber que apresentava indícios de que percorreria o caminho de enfrentamento das desigualdades no campo do capital simbólico no que diz respeito aos pressupostos, como se pode ver no depoimento desta parceira:

A proposta do Mais Cultura é muito boa! Em outro projeto do qual participei, na cidade Y, com minhas alunas do curso de Pedagogia, professores de uma escola estadual da cidade receberam capacitação para se tornarem contadores de histórias e as crianças ouviram histórias e assistiram à apresentações teatrais, uma vez por semana, durante quase

todo o ano. São resultados positivos, importantes, impactam positivamente sobre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e estético das crianças. No entanto, resultados assim somente se conseguem com o pleno e autêntico engajamento da escola. No caso do projeto Y, a escola mudou o calendário para incorporar a sessão de contação de histórias todas as sextas-feiras. Da mesma forma, nossas alunas participavam como capacitadoras das reuniões de Módulo II da escola. Ou seja, completa associação entre a escola e as agentes culturais, numa iniciativa que colaborou imensamente para a formação das nossas acadêmicas (Parceira Cultural de uma escola do norte do estado de Minas Gerais, 2016).

A experiência aqui relatada reflete o sucesso do programa quando a escola e o(a) parceiro(a) se articularam a favor dos processos e primaram pelas garantias dos resultados. Mas de um modo geral, entre o programa idealizado e sua realidade de implantação nas escolas foi desconsiderada a relatividade dos conceitos de formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação e ainda a construção do projeto pedagógico, criando uma distância entre teoria e prática. Onde havia melhor configuração entre escola e parceiros(as), considerando conhecimento, nível de abertura da equipe pedagógica, empenho dos gestores e afinidade cultural da equipe com o projeto mesmo sem os requisitos anteriores, houve bons resultados.

Entretanto, com o abortamento do programa, a saída do corpo técnico dos órgãos responsáveis, as mudanças políticas nos respectivos Ministérios da Educação e Cultura e as mudanças políticas no país, fica quase impossível fazer uma avaliação mais profunda, fiel e detalhada desta experiência. Somando-se a isto a nova orientação do Mais Educação, que retorna com conteúdos de Português e Matemática, prioritariamente, em seu horário estendido, enfraquece a proposta do Mais Cultura. Dessa forma, vejo com preocupação o sucesso dos programas de tempo integral para permanência de alunos(as) pobres na escola e das políticas de superação da pobreza. A questão da qualidade não está sendo considerada e como se pode esperar permanência se as condições sociais e culturais não estão sendo observadas e garantidas? E se não se interfere de fato na questão social, através de políticas públicas efetivas e de largo espectro, não se minimizam as diferenças sociais e os conflitos relativos às desigualdades que inevitavelmente esbarram na escola e causam insucesso.

O século XXI trouxe para os países da América Latina grande preocupação social e avanços históricos na criação de políticas públicas de

inclusão de minorias, alterando a posição desses países ante suas misérias. Mas o grande império que se levanta de novo e com novas formas para derrubar as duras conquistas sociais e humanitárias que vislumbramos. A educação como direito social está em risco. Carecemos de novo e de novo de descobrir outras forças para nos conectarmos com o sentido da vida em comunidade e das noções mais primárias de respeito às diferenças, à diversidade e à igualdade. Sem superar essas grandes questões não haverá superação da miséria e da pobreza. E com elas não construiremos a sociedade justa, democrática e sustentável que almejamos. E para construir essa sociedade precisamos de novos valores. E essa construção passa pela educação e pela cultura, porque se a educação é o corpo, a cultura é a alma, como nos lembra Turino (2010):

Da mesma forma que os movimentos populares e sindicais estiveram para a redemocratização do Brasil há 30 anos, a cultura pode estar para a nova política do século XXI. Com uma diferença essencial. Enquanto os movimentos associativos/reivindicativos são movidos por interesses (legítimos, mas, mesmo assim, interesses), a cultura se move por valores. Política movida por interesses facilmente resvala para a política interesseira. Não é o que vemos na política parlamentar dos tempos atuais? Uma política do bem comum tem que ser movida por valores (TURINO, 2010, p. 241).

Nessa medida, consideramos que os pressupostos do programa, fundados nesses valores, apresentam potencialidades para promover a inclusão social, integração e desenvolvimento, mas a sua implantação exige um cuidado maior com o trabalho desenvolvido nas escolas, desde a sensibilização desta, da compaixão para com os mais pobres, como cita Arroyo, até a construção conjunta e efetiva de melhorias da qualidade na educação ofertada à população. Tais requisitos passam necessariamente pelo currículo e pela disposição da escola de dialogar com o território através da arte e da cultura, de forma a estimular a permanência e a continuidade dos estudos desses coletivos empobrecidos. Nesse campo, ainda há muito que pesquisar e espero, através desse estudo inicial, dar continuidade a esta pesquisa que poderá contribuir tanto com a escola quanto com os parceiros culturais no desenvolvimento de programas dessa natureza: movidos por valores e voltados para o bem comum.

REFERÊNCIAS

ARANTES, V. A., GHANEM, E.; TRILLA, J. (Org.). Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/educacao-formal-e-nao-formal-pontos-e-contrapontos-tem-o-trxto-do-trilla.html>>. Acesso em: 20 set. 2016.

ARROYO, M. G. *Módulo Introdutório: Pobreza, desigualdades e educação*. Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2015.

ARROYO, Miguel González. *Módulo IV - Pobreza e Currículo: uma complexa articulação*. Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. 2016. Disponível em: <<http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-4/>>. Acesso em: 08 dez. 2016.

ARROYO, Miguel González. O Direito a Tempos-Espaços de Um Justo e Digno Viver. In: MOLL, J. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2007

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

CÂMARA, Adriane P.; COELHO, Clayton L.; DUARTE, Marisa R.T. *Direito à educação: frequência com permanência nas escolas*. Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. MEC/SECADI. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2015.

CANCLINI, Nestor G. *Culturas híbridas*. São Paulo: EDUSP 2000.

CANCLINI, Nestor G. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CANDAU, Vera Maria. *Didática/questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática em questão*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

CANÊDO, Letícia Bicalho. Escola versus cultura? *Revista da Faculdade de Educação da USP*, v. 35, n. 3, 2009.

CASA DA ARTE DE EDUCAR. UM PLANO ARTICULADO ENTRE EDUCAÇÃO E CULTURA - Documento Referência - *Pesquisa-ação realizada nos municípios de Campo Grande, Porto Alegre, Porto Velho, Recife e Rio de Janeiro*, 2012. Coordenação: Casa da Arte de Educar - Sueli de Lima – Pesquisadora GEPEFE – USP.

CHUVA, Márcia. Por uma História da noção de Patrimônio Cultural no Brasil – *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Numero%2034.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

DUARTE, Marisa R T, MAIA, Lorena. *Dimensões do Direito a Educação e pobreza: Acesso à escola pública e gratuita*. Curso de especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2015.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2007.

GOULART, Elias Estevão, PERAZZO, Priscila Ferreira e LEMOS, Vilma. Memória e cidadania nos acervos de história oral e mídia digital. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 153-166, jan./jun. 2005.

GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2001.

LEITE, Lucia Helena Alvarez - *Módulo III - Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza*. Curso Educação, Pobreza e Desigualdade Social, UFMG, s/d

LERNER, Delia. Enseñar em la diversidad – Conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de La Provincia de Buenos Aires, Argentina: *Género, generaciones y etnicidades em los mapas escolares contemporáneos*. Dirección de Educación Intercultural, La Plata, Argentina, 28 de junio de 2007.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Módulo II – Pobreza, Direitos Humanos, Justiça e Educação. *Catálogo de materiais do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social*. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo1.pdf>>. Acesso em: 22 de maio 2016.

PINZANI, Alessandro; REGO, Walquíria Leão. Módulo I - Pobreza e Cidadania - Curso Educação, Pobreza e Desigualdade Social, UFMG, s/d.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. Políticas culturais no Brasil: tristes tradições. *Revista Galáxia*, São Paulo, n. 13, p. 101-113, jun. 2007.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. Políticas Culturais entre o Possível e o Impossível. O público e o privado. *Revista do PPG em Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará – UECE*. Disponível em: <<http://seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=158&path%5B%5D=0>>. Acesso em 10 abr. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. São Paulo: Ed Graal, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente*. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Ed Cortez, 2009.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2000.

SILVA, Frederico A. Barbosa da; ABREU, Luiz Eduardo; TELES FILHO, Eliardo; PATURY, Luiz. *As políticas públicas e suas narrativas: o estranho caso entre o mais cultura e o sistema nacional de cultura*. Brasília, 2011

SOUSA, Antônio Cícero de. Prefácio. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *A questão política da educação popular*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 7-10.

TORRES, Rosa María. *Educación para Todos: La propuesta, la respuesta*. (1990-1999). Documento presentado en el Panel "Nueve Años después de Jomtién", Conferencia Anual de la Sociedad Internacional de Educación Comparada, Toronto, 14-18 abril, 1999.

GIL, Gilberto. Discurso na solenidade de transmissão do cargo, em Brasília, a 2 de janeiro de 2003. *Folha online*, São Paulo, 2 jan. 2003. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u44344.shtml>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). *Saberes e incertezas do currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. In: Módulo IV - *Pobreza e Currículo: uma complexa articulação* - Miguel G. Arroyo, 2013.

WILKINSON, Richard; PICKETT, Kate. *The spirit level: why equality is better for everyone*. London (UK): Penguin, 2010.

ZULL, James. *The art of changing the brain: enriching the practice of teaching by exploring the biology of learning*. Sterling (UK): Stylus Publishing, 2002.

TURINO, Célio. *Ponto de cultura : o Brasil de baixo para cima*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2010.

REVISTA URUTÁGUA. Revista acadêmica multidisciplinar. Maringá, Paraná, n, 17, dez. 2008; jan.-fev.-mar. 2009.

UNICEF, 2008, *Redes de Aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender*, Brasília, 2008.