

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MONA DE MELO SPINASSÉ

**EDUCAÇÃO, CULTURA E PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS: O CARÁTER
CONTRADITÓRIO DO PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS NO
MUNICÍPIO DE MACEIÓ (2013-2016)**

Maceió

2018

MONA DE MELO SPINASSÉ

**EDUCAÇÃO, CULTURA E PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS: O CARÁTER
CONTRADITÓRIO DO PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS NO
MUNICÍPIO DE MACEIÓ (2013-2016)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Educação Brasileira.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Georgia Sobreira dos Santos Cêa.

Maceió

2018

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho

S757e Spinassé, Mona de Melo.

Educação, cultura e parcerias público-privadas: o caráter contraditório do programa Mais Cultura nas Escolas no município de Maceió (2013-2016) / Mona de Melo Spinassé – 2018.

188 f.: il. color.

Orientadora: Georgia Sobreira dos Santos Cêa.

Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2018.

Bibliografia: f. 160-173.

Apêndices:174-185.

Anexos:186-188.

1. Programa Mais Cultura nas Escolas (Brasil). 2. Educação.
3. Cultura. 4. Parceria público-privada. 5. Educação – Maceió. 6. Integração escola-estado-sociedade. I. Título.

CDU: 37.057(813.5)

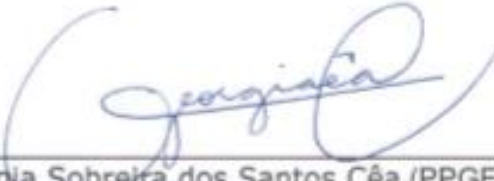
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

EDUCAÇÃO, CULTURA E PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS: O CARÁTER
CONTRADITÓRIO DO PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS NO
MUNICÍPIO DE MACEIÓ (2013/2016)

MONA DE MELO SPINASSÉ

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de
Alagoas e aprovada em 25 de setembro de 2018.

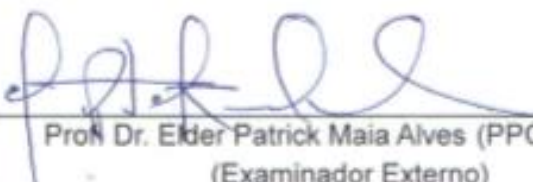
Banca Examinadora:



Prof. Dra. Georgia Sobreira dos Santos Cêa (PPGE/UFAL)
(Orientadora)



Prof. Dra. Edna Cristina do Prado (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)



Prof. Dr. Elder Patrick Maia Alves (PPGS/UFAL)
(Examinador Externo)



Prof. Dra. Isaura Mônica Souza Zanardini (UNIOESTE)
(Examinadora Externa)

AGRADECIMENTOS

A minha formação foi construída socialmente. Constituí-me enquanto sujeito a partir dos outros presentes em minha vida e não isoladamente. É o sentimento de alteridade que compõe o meu eu. O processo de dois anos e cinco meses do mestrado não foi diferente. Só consegui concluir essa etapa acadêmica por causa dos vários outros que me possibilitaram realizar tal feito. Então, neste espaço demonstro minha eterna gratidão:

À minha mãe, Jovanka de Melo, e ao meu pai, Marcos Spinassé, pela vida e pela educação baseada nos princípios bahá'ís, que evidenciam a importância da cultura na formação do sujeito.

Aos meus irmãos, Raul Cavalcanti e Sara Spinassé, por repartirmos uma vida regada de criatividade, rebeldia e muito amor às artes, bem como ao pequeno Daniel Spinassé que tem alegrado nossas vidas.

Às minhas famílias alagoana, pernambucana e a capixaba por todo apoio incondicional, seja como plateia, seja nos bastidores, me apoiando na minha vida dançante.

Ao meu amado companheiro, Emanuel Lucas de Barros, que demonstra o verdadeiro significado de companheirismo ao se fazer presente nos meus momentos bons, ruins e normais.

Às três bailarinas que me formaram enquanto ser dançante: Maria Emília Clark, que me formou bailarina; Eliana Cavalcanti, que me formou professora de ballet clássico, e Telma César, por ter apresentado novos horizontes possíveis de se dançar.

Aos meus companheiros de luta, com os quais aprendi a entender o mundo e suas mazelas sociais e, por isso, juntos lutamos “pelo bom, pelo justo e pelo melhor do mundo”.

À minha orientadora, Georgia Cêa, pela paciência e o carinho de me formar como pesquisadora desde a graduação até o mestrado, bem como por me formar como pessoa a partir do seu exemplo de uma mulher aguerrida e de uma excelente profissional.

A todos os sujeitos entrevistados, inclusive os participantes do pré-teste, por compartilhar as suas experiências e concepções tanto do Programa Mais Cultura nas Escolas como da educação e da cultura, criando as possibilidades de compreensão dos múltiplos sentidos do objeto de estudo desta pesquisa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação (GP-TESE), por ter contribuído com a minha formação acadêmica, a partir das longas discussões de conceitos complexos e simples.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufal (PPGE), em nome do professor Walter Matias, pelas discussões dos distintos temas que envolvem a educação tanto nas disciplinas como nos eventos.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por ter financiado, por meio da

bolsa, os sete meses finais do mestrado, possibilitando a minha dedicação exclusiva para a realização da pesquisa de campo e análise dos dados.

Às mulheres da banca examinadora, Sandra Regina Paz e Olinda Evangelista, pelas importantes contribuições a minha pesquisa, que me proporcionaram um olhar mais ampliado do meu objeto de estudo.

À professora Edna Cristina do Prado pelo aceite em compor a banca de defesa e por contribuir com o aperfeiçoamento deste trabalho.

Ao professor Elder Alves, examinador da banca, por compartilhar do seu conhecimento a respeito do tema da cultura, especificamente, da política cultural do Brasil, bem como por ter me apoiado com as indicações bibliográficas, enriquecendo minhas reflexões sobre a cultura na pesquisa.

Ao povo brasileiro, por financiar, por meio dos seus impostos, a existência da Universidade pública e gratuita, possibilitando a minha formação acadêmica.

“A gente não quer só comida
A gente quer comida
Diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída
Para qualquer parte”

Comida (ANTUNES; BRITTO; FROMER, 1987)

RESUMO

O Programa Mais Cultura nas Escolas (PMCE) foi uma iniciativa do Ministério da Cultura (MinC) e da Educação (MEC), envolvendo escolas públicas em todo o país. Articulado ao Programa Mais Educação e ao Programa Ensino Médio Inovador, o Programa Mais Cultura nas Escolas objetivou integrar atividades artísticas e culturais aos projetos pedagógicos de escolas públicas. Para tanto, obrigatoriamente, foram firmadas parcerias público-privadas (PPP) envolvendo escolas públicas municipais e agentes culturais da sociedade civil. Considerando esta especificidade do programa, o estudo buscou responder à seguinte problemática central na pesquisa: que determinações do Programa Mais Cultura nas Escolas podem ser apreendidas em função das parcerias público-privadas firmadas para sua execução? O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar as parcerias público-privadas como um tipo específico de execução da política educacional, tomando como referência a implementação do Programa Mais Cultura nas Escolas na rede pública de Maceió, no período de 2013 a 2016. O método dialético orientou a investigação, buscando identificar contradições presentes nas relações entre educação e cultura, bem como entre Estado e sociedade civil na execução do programa. O recorte empírico do estudo incluiu as 11 escolas da rede pública municipal de Maceió participantes do Programa Mais Cultura nas Escolas no período de 2013 a 2016. Para a apreensão do movimento entre teoria e prática, a metodologia incluiu os seguintes procedimentos: revisão de literatura, estudo documental e levantamento de dados. A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para o tratamento dos dados empíricos que foram coletados por meio de entrevistas e de grupo focal. A amostra da pesquisa foi formada por 27 sujeitos representantes de todas as instâncias envolvidas no programa: 1 representante da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED), 9 representantes de escolas municipais, 5 agentes culturais e 12 alunos, oriundos de 2 escolas municipais participantes do PMCE. A compreensão da dinâmica de adesão e execução do Programa Mais Cultura nas Escolas foi um processo que possibilitou indicar que o PMCE foi permeado por múltiplas contradições. Dentre elas, uma contradição básica ganhou evidência: as parcerias envolvendo agentes de cultura em escolas públicas municipais valorizaram experiências com alguma relação com a cultura popular, ao contrário de reforçarem entidades da sociedade civil ligadas aos interesses do mercado; ao mesmo tempo, esse aspecto de valorização da manifestação cultural local no espaço escolar serviu para a legitimação, em outras áreas das políticas sociais, de parcerias público-privadas de outro caráter, em especial aquelas que reforçam a direção gerencial, pautada na lógica neoliberal, das políticas públicas do Estado brasileiro.

Palavras-chave: Cultura e educação, Programa Mais Cultura nas Escolas, Parcerias Público-Privadas, Estado e sociedade civil, Educação em Maceió.

ABSTRACT

The More Culture in Schools Programme [Programa Mais Cultura nas Escolas (PMCE)] was an initiative of the Ministry of Culture (MinC) and Ministry of Education (MEC) in Brazil, involving public schools in the whole country, from 2013 to 2016. The research object was the experience of PMCE in public schools located in the city of Maceió, in Alagoas, in the northeast part of Brazil. More Culture in Schools Programme was linked both to the More Education Programme [Programa Mais Educação] and the Innovative Secondary Education Programme [Programa Ensino Médio Inovador]. PMCE aimed at embodying artistic and cultural activities into pedagogical projects of public schools. To achieve this, public-private partnerships (PPP) must be established between municipal public schools and cultural agents of civil society. In consequence of such specificity of the PMCE, the study pursued to answer the following research problem: which determinations can be identified in the public-private partnerships signed for the execution of the More Culture in Schools Programme? The main research objective is to analyze public-private partnerships as a specific way of education policy implementation, taking as reference the PMCE experience in the municipal education system of Maceió, from 2013 to 2016. The dialectical method was used to identify contradictions in the relationships between education and culture, as well as between State and civil society in the execution of the programme. The fieldwork, which provided the empirical basis for the research, involved the 11 public schools in Maceió in which the PMCE had been implemented from 2013 to 2016. In order to understand the movement between theory and practice, the methodology included the following procedures: literature review, documental analysis and data collection. The content analysis was the qualitative research technique used for the treatment of empirical data collected by means of interviews and focus group. The research sample included 27 people representing all the social segments involved in the programme: 1 representative of the Municipal Secretariat of Education (SEMED), 9 representatives of municipal schools, 5 cultural agents and 12 students from two municipal schools. The understanding of the dynamics both of the establishment and the execution of the More Culture in Schools Programme made possible to indicate that the PMCE was permeated by multiple contradictions. Among them, a significant one needs to be highlighted: the partnerships involving agents of culture in municipal public schools were able to value experiences linked to the local popular culture, instead of reinforcing civil society entities linked to the interests of the market. In contrast, this same feature served to legitimize market based public-private partnerships in other areas of social policies, including the education field. As a result, by means of the More Culture in Schools Programme, the neoliberal logic of management of the Brazilian state was strengthened.

Keywords: Culture and education, More Culture in Schools Programme, Public-Private Partnership, State and civil society, Education in Maceió.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Associação entre as escolas municipais, agentes culturais e estudantes participantes do PMCE em Maceió que compõem a amostra da pesquisa.....	24
Quadro 2 –	Unidades de análise da categoria Subordinação da Cultura à Educação.....	29
Quadro 3 –	Marco legal das ações conjuntas entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura, no período de 2006-2015 no Brasil.....	49
Quadro 4 –	Escolas municipais de Maceió com projetos aprovados no Programa Mais Cultura nas Escolas, com indicação de eixos temáticos e temas – 2013.....	71
Quadro 5 –	Formação acadêmica e atuação profissional dos 5 representantes das Iniciativas Culturais Parceiras – 2018.....	80
Quadro 6 –	Fontes de informação e iniciativas para o estabelecimento das parcerias do Programa Mais Cultura nas Escolas em Maceió, em 2013.....	99
Quadro 7 –	Dinâmica de construção de projetos e de definição das modalidades artístico-culturais do Programa Mais Cultura nas Escolas em Maceió.....	101
Quadro 8 –	Características gerais dos projetos do Programa Mais Cultura nas Escolas de Maceió – 2014-2015.....	105
Quadro 9 –	Caracterização do público participante dos projetos do Programa Mais Cultura nas Escolas em Maceió – 2014-2015..	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Correspondência entre o valor do repasse para a Unidade Executora Própria e a quantidade de alunos matriculados na sua unidade educacional do Programa Mais Cultura nas Escolas, Brasil.....	64
Tabela 2 – Quantidade de projetos aprovados, em 2013, por dependência administrativa no Programa Mais Cultura nas Escolas no Brasil.....	66

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quantidade de projetos aprovados no Programa Mais Cultura nas Escolas em Alagoas, por mesorregiões e por dependência administrativa, em 2013.....	69
Figura 2 – Contradição entre a cultura escolar e a cultura na escola.....	147

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Quantidade de projetos aprovados no Programa Mais Cultura nas Escolas por região brasileira, em 2013, em %.....	65
Gráfico 2 –	Planos de Atividades Culturais por Eixo Temático – 2015.....	73
Gráfico 3 –	Projeção dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica para o Brasil e Maceió e resultados no país e em 9 escolas participantes do PMCE em Maceió – 2015.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DITEAL	Diretoria de Teatro do Estado de Alagoas
ePPP	Parceria Público-Privada em Educação
e-SIC	Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão
FAT	Faculdade de Tecnologia de Alagoas
FBPS	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FIC	Formação Inicial e Continuada
FMAC	Fundação Municipal de Ação Cultural
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICP	Iniciativa Cultural Parceira
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IMA	Instituto do Meio Ambiente
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LBV	Legião da Boa Vontade
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
ME	Ministério do Esporte
MEC	Ministério da Educação
MinC	Ministério da Cultura
MS	Ministério da Saúde
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PMCE	Programa Mais Cultura nas Escolas
PME	Programa Mais Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNBE/ARTES	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNDU	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNLL	Plano Nacional de Livro e Leitura

PPP	Parceria Público-Privada
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEB/MEC	Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEFAC	Secretaria de Educação e Formação Artística e Cultural
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SESC	Serviço Social do Comércio
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
SNC	Sistema Nacional de Cultura
SPC/MinC	Secretaria de Políticas Culturais do Ministério da Cultura
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEx	Unidade Executora Própria
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Percurso metodológico.....	20
2 O PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS: CONCEITOS E CONTEXTO HISTÓRICO	34
2.1 Cultura e educação como dimensões da formação humana	34
2.2.1 Breve indicação da compreensão de Estado e de políticas sociais	40
2.2.2 Aproximações e distanciamentos institucionais entre educação e cultura	42
2.3 Ampliação dos sentidos de cultura e articulações com o campo da educação nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff.....	44
2.4 A intersetorialidade e a governança como plano de fundo do Programa Mais Cultura nas Escolas	48
3 ESPECIFICIDADES DO PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS NOS CONTEXTOS FEDERAL, ESTADUAL E MUNICIPAL.....	57
3.1 O atrelamento programático e financeiro do Programa Mais Cultura nas Escolas às prerrogativas do MEC	58
3.2 Características básicas dos planos de atividade cultural do Programa Mais Cultura nas Escolas	61
3.3 Dinâmica do repasse de recursos do Programa Mais Cultura nas Escolas e quantidade de projetos aprovados em âmbito nacional.....	63
3.4 O Programa Mais Cultura nas Escolas no estado de Alagoas	67
3.5 O Programa Mais Cultura nas Escolas no município de Maceió.....	71
3.5.1 Perfil da amostra dos sujeitos da pesquisa	78
4 A PARCERIA NO PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS	83
4.1 Relações entre a crise capitalista e o advento das parcerias público-privadas: breves considerações.....	84
4.2 A parceria público-privada como mecanismo da gestão gerencial no âmbito do Programa Mais Cultura nas Escolas em Maceió	88
4.3 A materialização da parceria entre escolas públicas e agentes culturais no Programa Mais Cultura nas Escolas no contexto das escolas municipais de Maceió ..	98
4.3.1 Definição das parcerias, projetos e temas do Programa Mais Cultura nas Escolas no contexto das escolas municipais de Maceió	99
4.3.2 Características dos projetos do Programa Mais Cultura nas Escolas desenvolvidos na rede pública de Maceió.....	105

4.4 Sentidos da parceria público-privada e implicações para a subalternidade dos trabalhadores envolvidos nos projetos do Programa Mais Cultura nas Escolas	110
4.4.1 Dilemas e conflitos das parcerias público-privadas no âmbito do Programa Mais Cultura nas Escolas	115
5 A SUBORDINAÇÃO DA CULTURA ÀS PRERROGATIVAS DA EDUCAÇÃO NO PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS	122
5.1 A exigência da relação entre o Programa Mais Cultura nas Escolas e o Programa Mais Educação como uma das expressões da subordinação da cultura à educação ..	123
5.2 A reprodução da subordinação da cultura à educação no contexto da atuação da Secretaria Municipal de Educação de Maceió no Programa Mais Cultura nas Escolas.....	131
5.2.1 Repercussões do Programa Mais Cultura nas Escolas: a relação da SEMED com a Fundação Municipal de Ação Cultura de Maceió (FMAC)	135
5.3 A realização dos projetos culturais nas escolas municipais de Maceió do Programa Mais Cultura nas Escolas inserida no conflito entre a cultura escolar e a cultura na escola	139
5.4 Diálogo entre os sentidos da cultura revelados pelos sujeitos entrevistados com os documentos do Programa Mais Cultura nas Escolas.	148
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS	160
APÊNDICES	174
ANEXOS	186

1 INTRODUÇÃO

O Programa Mais Cultura nas Escolas (PMCE), criado em 2012, foi uma iniciativa do Ministério da Cultura (MinC) e do Ministério da Educação (MEC) que envolveu escolas públicas em todo o país. Articulado ao Programa Mais Educação e ao Programa Ensino Médio Inovador, o PMCE objetivou integrar atividades artísticas e culturais aos projetos pedagógicos de escolas públicas. Para tanto, obrigatoriamente, foram firmadas parcerias público-privadas (PPP) envolvendo escolas públicas e agentes culturais da sociedade civil. Nesta dissertação, o objeto tratado é a experiência do Programa Mais Cultura nas Escolas em escolas públicas da cidade de Maceió, capital de Alagoas, no período de 2013 a 2016.

O tema desta pesquisa de mestrado surgiu da união de distintos fatores vivenciados ao longo da vida da autora. Estes fatores, em um momento, pareciam completamente antagônicos e foram criando, com o andar do tempo, uma tessitura lógica unindo cultura, educação, política e Estado. Durante os 14 anos de experiência no campo cultural, especificamente, da realidade do *ballet* clássico no município de Maceió, percebeu-se a escassez da oferta pública desta modalidade da dança, seja pelo município, seja pelo Estado. Desta forma, no decorrer destes anos, a autora só pode estar inserida neste meio cultural por ter cursado o *ballet* clássico como bolsista em uma academia de dança privada¹.

A experiência pessoal com a dança ganhou novas reflexões, especialmente a partir do ingresso no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, em 2009. A participação no movimento estudantil, por um lado, e os estudos e pesquisas sobre as redefinições da função do Estado, por outro, foram construindo o entendimento de que o Estado possui o dever de garantir a efetivação dos direitos sociais básicos dos cidadãos, incluindo o direito à educação e à prática cultural. Entretanto, com as transformações econômicas e políticas das últimas décadas, as ações do Estado brasileiro vêm sendo fortemente marcadas pelas relações instituídas entre o setor público e a iniciativa privada. Assim, a parceria público-privada ganhou importância e, conseqüentemente, gerou a necessidade de pesquisar a respeito da temática.

O primeiro estudo a respeito da parceria público-privada ocorreu no Programa de Iniciação Científica, financiado pelo CNPq, no qual a autora desenvolveu o plano de trabalho intitulado “As oportunidades de formação do trabalhador em Alagoas: espaços públicos e

¹ A autora só conseguiu realizar o seu estudo de ballet clássico por ter conseguido, na sua formação inicial, uma bolsa que oferecia desconto na mensalidade do curso. Depois de ter se formado como profissional, continuou os estudos gratuitamente.

espaços privados”, com o recorte temporal de 2011 a 2013. Esta inserção no processo de aprender a pesquisar, bem como a necessidade de aprofundamento da temática da parceria público-privada em outras áreas sociais, encaminhou a autora a realizar o seu segundo estudo por meio do Trabalho de Conclusão de Curso², em 2014. Este trabalho de pesquisa identificou e sistematizou a oferta de atividades de dança em Maceió, vinculadas ou não à educação formal, de modo a permitir a reflexão sobre o caráter público e/ou privado daquela oferta. Tal pesquisa evidenciou, por um lado, que a ação do poder público em ofertar a dança, dependia, em boa medida, da ação da sociedade civil, por meio de parcerias entre o espaço público e o privado; por outro lado, as iniciativas públicas encaminhadas pelo governo municipal eram, na sua maioria, dependentes da ação do Governo Federal. Além disso, a pesquisa revelou que a maior oferta pública das atividades de dança no Município de Maceió estava presente na educação formal, especificamente, em escolas municipais, por meio de dois programas federais: o “Mais Educação” e o “Mais Cultura nas Escolas”.

É a partir da realidade vivenciada pela autora no mundo da dança, especificamente no *ballet* clássico, bem como em função dos estudos teóricos e das pesquisas a respeito da parceria público-privada na educação e na cultura, que surge o interesse pelo aprofundamento do conhecimento do Programa Mais Cultura nas Escolas. Esse interesse se ampliou pelo fato de o PMCE ter oportunizado acesso público da comunidade escolar a manifestações culturais, bem como por ter se utilizado da parceria entre a Unidade Executora Própria (UEX), representante da escola, e as Iniciativas Culturais Parceiras (ICP), representadas por pessoas ou organizações jurídicas da sociedade civil.

O Programa Mais Cultura nas Escolas foi uma iniciativa interministerial envolvendo o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura, criado por meio da resolução CD/FNDE nº 30/2012, e que se desenvolveu em escolas públicas brasileiras entre os anos de 2013 a 2016. Por ser um programa federal que envolveu a relação entre a cultura e a educação e, consequentemente, os respectivos ministérios dessas pastas, bem como por ser uma política que se inseriu na tentativa de implementação da educação integral, o Programa Mais Cultura nas Escolas se tornou objeto de investigação de distintos estudos, porém com recortes analíticos diferenciados (SANTAIANA, 2015; SANTANA, 2015; SANTOS, R., 2017). De acordo com Rojanira Santos (2017, p. 52), “As políticas intersetoriais, a gestão de patrimônio cultural, a relação entre cultura e novas tecnologia [sic], e a educação integral e de tempo

² O trabalho de conclusão de curso (TCC) da autora possuiu como título “A oferta da dança no município de Maceió”, o qual foi apresentado e aprovado no curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, no ano de 2014.

integral foram os temas mais citados nos documentos consultados [...]” sobre o Programa Mais Cultura nas Escolas.

Estudos do PMCE a respeito da temática da intersetorialidade (SANTAIANA, 2015; SANTOS, R., 2017) indicam que a mesma é uma necessidade para a materialização da educação integral e, dessa forma, o PMCE seria um exemplo de ação intersetorial, uma vez que suas atividades deveriam se agregar ao Programa Mais Educação. Assim Santaiana (2015, p. 154) identifica a intersetorialidade do PMCE:

Primeiro, ele emerge, articulando dois Ministérios: Educação e Cultura; posteriormente, ele é constituído tendo como um dos seus objetivos potencializar o PME e/ou Ensino Médio Inovador; por último, ele precisa que sejam estabelecidas parcerias culturais para que possam ser contemplados com as verbas destinadas ao programa.

A presente pesquisa também identifica a intersetorialidade como um aspecto do Programa Mais Cultura nas Escolas. Entretanto, as análises apresentadas neste estudo pretenderam avançar conceitualmente, propondo-se a compreender as dimensões do PMCE em uma perspectiva crítica. Então, a intersetorialidade, além de uma simples colaboração entre segmentos diversos, ganha outros sentidos quando relacionada com o conceito de governança, o qual se insere no contexto político, econômico e social da política neo(liberal).

Nessa mesma perspectiva, outro aspecto do Programa Mais Cultura nas Escolas, anunciado na citação de Santaiana (2015) acima, merece destaque: as distintas parcerias que compõem o programa. Este é indicado como um processo integrante da intersetorialidade, porém, as parcerias – especificamente, as parcerias público-privadas – são um mecanismo complexo que tem ganhado protagonismo nas políticas públicas no mundo contemporâneo. Assim, a sua análise não deve se limitar a compreender tais parcerias em termos simples, como meros arranjos técnicos, mas sim, deve-se ter o olhar atento para suas mediações com as dimensões política, econômica e cultural (CÊA, 2016). A presente pesquisa identifica essa movimentação atual em relação às parcerias público-privadas e, por isso, as mesmas se tornaram as lentes de análise do objeto de estudo desta pesquisa: o Programa Mais Cultura nas Escolas.

O PMCE resultou da parceria entre dois órgãos públicos, os Ministérios da Educação e da Cultura. Nessas áreas, as parcerias público-públicas sempre foram válidas, quando destinadas ao desenvolvimento socioeconômico de ambas as áreas, no intuito de garantir o direito da população de acessar, publicamente, os serviços sociais ofertados. Porém, nos dias

atuais, a parceria tem sido utilizada, estrategicamente, como uma ferramenta de gestão típica do modelo gerencial de Estado.

A problemática desse tipo de gestão estatal, fundada na parceria com entidades privadas, encontra-se em beneficiar o mercado, o qual interpõe uma autoridade privada aos serviços sociais (ROBERTSON; VERGER, 2012). É no intuito de conhecer o mecanismo de funcionamento das parcerias que o tema ganha centralidade nesta pesquisa. Assim, a implementação do Programa Mais Cultura nas Escolas será o alicerce para análise das parcerias público-privadas, como um tipo específico de execução da política educacional e cultural.

As parcerias público-privadas pressupõem a relação entre o Estado e a sociedade civil, predominantemente com o mercado. Apesar de se ter uma participação do Estado em alguns momentos históricos no Brasil, tanto a política educacional quanto a política cultural, ao longo do tempo, tiveram como suporte esta relação. Porém, a partir da década de 1990, as PPP ganham outro sentido e relevância, uma vez que são colocadas como estratégia para a superação da crise do capital. Desta forma, as áreas sociais são transformadas em atividades não exclusivas do Estado, abrindo possibilidade da transferência da oferta dos serviços sociais para parcelas da sociedade civil (BRASIL, 1995).

As parcerias público-privadas se estabelecem entres distintos órgãos, sejam eles públicos ou privados, e adquirem formatos múltiplos (CÊA; PAZ, 2012). Além disso, abrangem as mais variadas áreas socioeconômicas e se constituem como uma política da nova sociabilidade burguesa universal (CÊA, 2016; NEVES, 2005). O Programa Mais Cultura nas Escolas é um dos exemplos de um possível formato de parceria público-privada e que, inclusive, envolve tanto a política educacional quanto a política cultural. Entretanto, considerando como referência o caso do PMCE em Maceió, verificou-se que, diferentemente das parcerias comumente firmadas entre entes públicos e setores do mercado, as parcerias investigadas incluíram pessoas físicas, diretamente envolvidas com atividades culturais, sem perfil empresarial. Ou seja, o PMCE em Maceió foi caracterizado por novidades no formato das PPP estabelecidas, destoando, nesse sentido, da predominância de parceiros privados diretamente vinculados e/ou orientados por setores do mercado, ou seja, de perfil privado mercantil (PERONI, 2018).

O Programa Mais Cultura nas Escolas visou desenvolver atividades que promovessem a interlocução entre experiências culturais e artísticas e o projeto pedagógico de escolas públicas aprovadas pelos programas “Mais Educação” e “Ensino Médio Inovador” (BRASIL, 2013a, 2014a, 2015a). Segundo a resolução do PMCE, uma das condições para a submissão

de propostas era a elaboração de plano de trabalho conjunto entre a escola proponente e pessoas físicas ou jurídicas da área cultural (BRASIL, 2014a). Essa relação, definida como uma parceria, deveria se dar, obrigatoriamente, entre uma escola pública, identificada como Unidade Executora Própria, e um agente privado, denominado de Iniciativa Cultural Parceira (BRASIL, 2014a). Uma vez que o programa foi financiado com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), segundo o qual é vedado o pagamento a agentes públicos (BRASIL, 2015a), a parceria público-privada foi a forma exclusiva de execução do PMCE.

Para viabilizar sua execução, o PMCE determinou a inscrição de um projeto por escola, elaborado, conjuntamente, com uma única Iniciativa Cultural Parceira. As atividades do projeto deveriam ser realizadas no prazo mínimo de 6 meses, ainda que não consecutivos, a contar com o mês de depósito do recurso financeiro. O valor repassado para cada escola, entre 20 e 22 mil reais, foi calculado de acordo com a quantidade de alunos matriculados na unidade educacional. O programa, em 2013, aprovou 5.069 projetos em todo território nacional. No estado de Alagoas foram selecionados 112 projetos, distribuídos entre 35 municípios. O município de Maceió aprovou 21 projetos, sendo 10 na rede estadual e 11 na rede municipal (BRASIL, 2013c).

Destaca-se que o Programa Mais Cultura nas Escolas foi permeado por processos que envolveram relações entre o público e o privado, seja no formato do repasse financeiro, por meio do PDDE/FNDE, que instaurou a gestão privada de recursos públicos (PERONI; ADRIÃO, 2007), seja pela execução dos projetos nas escolas por meio de parcerias, exclusivamente com o espaço privado, conforme estabelecido pela resolução CD/FNDE nº 10/2013 (BRASIL, 2013b). Diante do exposto, delinea-se a problemática desta pesquisa: que determinações do Programa Mais Cultura nas Escolas podem ser apreendidas em função das parcerias público-privadas firmadas para sua execução?

Para tanto, fez-se necessário delinear uma metodologia que conseguisse abranger a totalidade em que o objeto desta pesquisa está inserido, nos revelando possíveis determinações intrínsecas ao mesmo.

1.1 Percurso metodológico

Frente à realidade sociopolítica que contextualiza o objeto de estudo da pesquisa, a busca por uma abordagem que possibilitasse uma ampla investigação de tal realidade demonstrou a abordagem qualitativa como a mais apropriada, por entender que a realidade

social “[...] é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda riqueza de significados dela transbordante” (MINAYO, 2009, p. 14). Para subsidiar a importância de considerar a realidade e conhecê-la na sua complexidade, conforme preconiza a pesquisa qualitativa, a pesquisa se orientou pelo método dialético, que permite observar os contrários na sua unidade, buscando, assim, as contradições essenciais do objeto de estudo (FRIGOTTO, 2000; PRADO JÚNIOR, 1973).

Para a apreensão do movimento entre teoria e prática, a metodologia incluiu os seguintes procedimentos: revisão de literatura, estudo documental e levantamento de dados. Apesar de serem procedimentos distintos em seu caráter, os estudos teóricos e documentais e o levantamento de dados da pesquisa foram realizados de forma concomitante, no entendimento de que a teoria poderia elucidar a compreensão dos documentos e informações encontradas, como de fato se deu.

A revisão de literatura proporcionou a estruturação do arcabouço teórico-metodológico que foi utilizado para conhecer mais detidamente o Programa Mais Cultura nas Escolas, para aprofundar o domínio das categorias centrais da pesquisa e para subsidiar a análise dos dados empíricos. Neste sentido, conforme indicado por Alves (1992, p. 54), a revisão de literatura da pesquisa cumpriu o objetivo de “[...] iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos dados”. Realizar a revisão de literatura promoveu a ampliação e o aprofundamento do entendimento do objeto de estudo desta pesquisa, pois constituiu um momento de levantar, por meio de livros e artigos publicados em distintos espaços de divulgação científica, as discussões e pesquisas teóricas já realizadas, tanto sobre o Programa Mais Cultura nas Escolas, como sobre as categorias centrais da pesquisa, especificamente Estado, sociedade civil, parceria público-privada, educação e cultura.

Alcançar a dimensão praxica da produção do conhecimento torna necessário trabalhar com categorias metodológicas e categorias de conteúdo (KUENZER, 1998), por ser um procedimento que consegue abranger aspectos macro e micro da pesquisa. Ou seja, segundo Kuenzer (1998, p. 66),

[...] a metodologia se define através da expressão das leis universais (categorias metodológicas que definem a forma de investigação) e a sua aplicação ao particular (as categorias do conteúdo específicas para cada pesquisa e determinadas a partir de seus objetivos) [...].

A escolha metodológica de trabalhar com as categorias proporcionou a organização do percurso de investigação do objeto de estudo. Ao invés de dar início à pesquisa abarcando

todas as possibilidades, seja na escolha das técnicas para a pesquisa de campo, seja na revisão de literatura – o que poderia ajudar a lapidar a problemática – foi realizado o trabalho com categorias, o que possibilitou realizar um filtro das leituras selecionadas para o estudo teórico, bem como a escolha da metodologia que melhor elucidasse o problema da investigação. Neste sentido, Kuenzer (1998), ao discutir a respeito das categorias metodológicas e das categorias de conteúdo, define que:

[...] são categorias que servem de critérios de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor e importância (KUENZER, 1998, p. 62).

A revisão de literatura das categorias *Estado, sociedade civil e parceria público-privada* possuiu um caráter de atualização, em virtude de estudos prévios, e de aprofundamento de textos referentes às temáticas, devido à ampliação de estudos e de avanços teóricos destas categorias. Desta forma, foram revisitados e acrescentados textos com a perspectiva de análise crítica das categorias referidas, merecendo destaque as seguintes referências: 1) Estado: Engels (1984), Lênin (1999, 2007) e Marx (2008a, 2010); 2) Sociedade civil: Gramsci (2011) e Martins (2010) e 3) Parceria público-privada: Peroni (2006, 2001, 2012), Cêa (2016), Robertson e Verger (2012), Neves (2005), entre outros. Para a apreensão da concepção oficial do governo da defesa e fundamentação da concepção neoliberal das categorias foi estudado o documento “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado” (BRASIL, 1995), elaborado por Luiz Carlos Bresser Pereira, então responsável pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), no governo de Fernando Henrique Cardoso, bem como o documento “Democracia Participativa: nova relação do Estado com a sociedade, 2003 – 2010” (BRASIL, 2011d), produzido no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva.

Pode-se afirmar que o estudo da categoria *educação* apresentou um percurso próximo das categorias citadas acima, pois tal categoria fundamenta a formação acadêmica da autora, sendo debatida em distintos momentos de sua formação, o que possibilitou a construção de uma concepção de educação crítica pautada, principalmente, nos estudos de Gramsci (2011) e Brandão (2007). Por sua vez, a revisão de literatura da categoria *cultura* ocupou mais tempo de dedicação, pois foi a categoria que a autora possuía um menor contato, no sentido de estudo teórico. A principal fonte de busca de textos com a temática da política cultural no Brasil ocorreu no sítio eletrônico do repositório da Universidade Federal da Bahia, devido à existência do Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, o qual possui um arcabouço

teórico amplo sobre a categoria em questão. Os principais estudos sobre cultura (ALVES, 2009; BOTELHO, 2011; CALABRE, 2007; GRAMSCI, 1976; NUSSBAUMER, 2015; RUBIM, 2007) tiveram como delimitação os temas: histórico da política cultural no Brasil, a política cultural em cada governo, o conceito de cultura, entre outros. Além disso, para compreender as diretrizes da economia criativa na perspectiva oficial do governo, por ocasião da criação do PMCE, foi analisado o documento “Plano da Secretaria da Economia Criativa: políticas, diretrizes e ações 2011 a 2014” (BRASIL, 2012c), elaborado pelo Ministério da Cultura no governo de Dilma Rousseff.

No estudo documental foi incluso o levantamento de documentos oficiais – manuais, resoluções, planos de trabalho, termos de parceria, relatórios de financiamento e de resultados – que apresentam, explicam e trazem dados a respeito do Programa Mais Cultura nas Escolas, tanto no nível federal, por meio do sítio eletrônico do Ministério da Educação e do Ministério da Cultura, como no nível municipal, a partir de documentos cedidos pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió, escolas e agentes culturais. Os principais documentos que subsidiaram o conhecimento do programa foram a resolução FNDE nº 4, de 31 de março de 2014 (BRASIL, 2014a), o Manual do Programa (BRASIL, 2013a) e o Manual de desenvolvimento das atividades do programa (BRASIL, 2015a). A respeito do financiamento dos projetos do programa foi utilizada como base para estudos a Resolução CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013 (BRASIL, 2013b), e o Manual de orientação para constituição de unidade executora própria (BRASIL, 2014b).

O recorte empírico para levantamento de dados incluiu as onze escolas da rede pública de Maceió participantes do Programa Mais Cultura nas Escolas no período de 2013 a 2016. Porém, segundo a SEMED, duas escolas não participaram do PMCE, possivelmente, por problemas na prestação de contas da verba de outros programas federais. Então, a investigação foi realizada com as nove escolas que conseguiram realizar o seu projeto cultural.

No processo da coleta de dados, por meio da pesquisa de campo, foram utilizadas duas técnicas de coleta de dados empíricos: a entrevista semiestruturada e o grupo focal. As entrevistas foram realizadas com distintos agentes envolvidos na efetivação do Programa Mais Cultura nas Escolas, a saber: uma responsável pelo programa na Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED), nove pessoas coordenadoras do programa nas escolas municipais (uma pessoa de cada escola), e cinco representantes das iniciativas culturais parcerias, sendo de quatro projetos culturais, ou seja, dos cinco agentes culturais entrevistados, dois participaram do mesmo projeto. A técnica do grupo focal foi utilizada para

obter as percepções de doze alunos participantes de projetos do programa em 2 escolas que concluíram seus projetos. No total, a amostra da pesquisa envolveu 27 sujeitos. Sistematizando a relação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, segue abaixo o Quadro 1:

Quadro 1 - Associação entre as escolas municipais, agentes culturais e estudantes participantes do PMCE em Maceió que compõem a amostra da pesquisa

Escola	Iniciativa Cultural Parceira (ICP)	Estudantes	Tema do projeto
Escola 1	ICP1.1 e ICP1.2	E1.1, E1.2, E1.3, E1.4, E1.5, E1.6.	Promoção da Cultura Alagoana através da contação de história e artesanato
Escola 2	ICP2	E2.1, E.2.2, E2.3, E2.4, E2.5, E2.6.	Canto Coral
Escola 3	Não foi realizada a entrevista com a ICP.	Os estudantes não foram entrevistados.	Capoeira Angolana
Escola 4	ICP4	Os estudantes não foram entrevistados.	Maracatu
Escola 5	Não foi realizada a entrevista com a ICP.	Os estudantes não foram entrevistados.	Capoeira e Maculelê
Escola 6	Não foi realizada a entrevista com a ICP.	Os estudantes não foram entrevistados.	Ballet
Escola 7	Não foi realizada a entrevista com a ICP.	Os estudantes não foram entrevistados.	Coral de Flauta Doce
Escola 8	ICP8	Os estudantes não foram entrevistados.	Arte Visual com o tema Cultura Afrodescendente.
Escola 9	Não foi realizada a entrevista com a ICP.	Os estudantes não foram entrevistados.	Coco de roda e Capoeira

Fonte: A autora (2018).

Por questões de sigilo das escolas e dos sujeitos entrevistados, todos são representados por letras e números. As letras indicam as categorias dos sujeitos: Professor (P), Iniciativa Cultural Parceira (ICP) e Estudante (E). Os números diferenciam os sujeitos entre si. A escolha do número que identifica a escola ocorreu pela ordem de realização das entrevistas com os representantes de cada instituição de ensino. Por sua vez, a referência para a numeração das ICP e dos estudantes deu-se pela correspondência entre os mesmos e a escola a qual pertenciam. Ou seja, P1 significa que é professor e atuou na escola 1. Esta organização abrange todas as categorias dos sujeitos. Porém, existem duas diferentes representações para os sujeitos: 1) no caso da gestora do PMCE na SEMED, está indicada como Representante da SEMED; 2) para ICP1.1 ou ICP1.2, significa que realizaram o projeto cultural na escola 1 e, por terem participado de um mesmo projeto, foi acrescentado o segundo número para

diferenciar os autores da fala. A mesma situação se repete na representação dos estudantes. Então, os estudantes são identificados, por exemplo, como E1.1 e E2.3, ou seja, o primeiro número indica a escola e o segundo indica que são estudantes diferentes.

Em uma pesquisa qualitativa, a amostra ideal é aquela capaz de abranger a totalidade do objeto de estudo (MINAYO, 2004), portanto, como pode ser visto no quadro 1, este estudo fez o exercício de realizar a pesquisa de campo com todos os segmentos participantes do PMCE nas escolas municipais de Maceió. Assim, no segmento institucional, foi entrevistada a representante do PMCE na SEMED. No segmento escola, por sua vez, foram entrevistadas as representantes de todas as escolas que desenvolveram projetos do PMCE em Maceió. Em relação aos agentes culturais, foram entrevistados 5 agentes culturais de escolas, sendo 4 de escolas que tiveram projetos do PMCE concluídos (segundo informação da SEMED) e 1 agente cultural de um projeto que não foi concluído, mas que conseguiu abranger toda a escola, isto é, os alunos de todas as turmas dos dois turnos e os professores. No segmento estudante, foram entrevistados estudantes de duas escolas que tiveram projetos do PMCE concluídos (segundo informação da SEMED). Em síntese, todos os segmentos envolvidos com a elaboração e execução do PMCE em Maceió foram alcançados na amostra.

Trechos das falas dos sujeitos entrevistados foram citados ao longo do texto e, quando isto ocorreu, as citações foram indicadas com fonte itálica e seguidas da sigla identificadora da autoria da fala, de modo a diferenciar estas citações daquelas extraídas de referências bibliográficas e de fontes documentais.

Após o parecer positivo, pelo Comitê de Ética da Ufal³, do projeto de pesquisa, teve início a realização da pesquisa de campo. A ação inicial foi a execução do pré-teste com a realização de duas entrevistas com dois participantes de um projeto do Programa Mais Cultura nas Escolas no município de Palmeiras dos Índios, especificamente com a representante da escola e com o representante da Iniciativa Cultural Parceira. As entrevistas do pré-teste ocorreram com participantes do Programa Mais Cultura nas Escolas em outro município, no intuito de preservar a amostra das 11 escolas do Município de Maceió.

A execução do pré-teste possibilita a avaliação do processo da aplicação das técnicas de coleta de dados, bem como do próprio roteiro que orienta tais técnicas. Esta avaliação oportuniza ao pesquisador conhecer os limites do instrumento no intuito de ajustá-lo para, assim, poder garantir o recolhimento de dados com maior qualidade de detalhes do objeto de estudo. Desta forma, “[...] é importante a realização de um pré-teste porque é provável que

³ A folha de aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética constitui o Anexo A deste texto.

não se consiga prever todos os problemas e/ou dúvidas que podem surgir durante a aplicação do questionário” (VARGAS, 2013, p. 6). Assim, a realização das entrevistas e do grupo focal, com os sujeitos selecionados para a pesquisa de campo, pode acontecer com menos imprevistos, garantindo, assim, um levantamento de dados mais próximo da realidade vivenciada pelos participantes do PMCE.

Segundo Minayo (2009), a entrevista é uma técnica privilegiada de comunicação, a qual pressupõe uma conversa com finalidade, entre duas ou mais pessoas. Existem distintas formas de organização de uma entrevista. Neste trabalho foi selecionada a entrevista semiestruturada, pois a mesma “[...] combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2009, p. 64). Outra modalidade de entrevista é o grupo focal, que pode ser “[...] considerado como entrevista em grupo, onde as falas de um são confrontadas com as dos outros” (MINAYO, 2009, p. 65). Conforme ambas as técnicas preveem, foi utilizado um roteiro de perguntas pré-elaborado com questões referentes ao programa⁴ que orientaram a conversa com os entrevistados.

A respeito do grupo focal, Gatti (2012, p. 11) afirma que:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevaletentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

A realização da pesquisa de campo, por meio da aplicação das duas técnicas, foi bem aceita pelos sujeitos participantes do PMCE e, por isso, não houve nenhuma recusa. Entretanto, um dos limites impostos aos dados foi o tempo, pois a execução dos projetos culturais ocorreu entre os anos de 2014 e 2015, interferindo na lembrança dos fatos pelos entrevistados. Especialmente no caso dos estudantes, a recuperação da experiência com o PMCE foi mais difícil, seja pelo espaço de tempo de pelo menos três anos entre o projeto do programa e a realização do grupo focal, seja pela pluralidade de atividades que participaram desde então. Mas, apesar disso, foram levantados muitos dados elucidativos da realidade do PMCE nas escolas municipais de Maceió.

⁴ Apêndice A – Roteiro da entrevista com a responsável pelo Programa Mais Cultura nas Escolas na SEMED; Apêndice B – Roteiro da entrevista com o representante do programa na Unidade Executora Própria (escolas municipais); Apêndice C - Roteiro da entrevista com a Iniciativa Cultural Parceira e, por fim, Apêndice D - Roteiro do grupo focal com os estudantes.

O tratamento dos dados revelados pela fase empírica da pesquisa teve como base a transcrição das entrevistas gravadas e o conteúdo do vídeo do grupo focal. Este processo revelou um estado caótico pleno de possibilidades (MARX, 2008b), devido à grande quantidade de informações, dilemas, resultados e percepções advindas dos participantes do PMCE. Para organizar este universo de dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, de modo a categorizar o conteúdo analisado, tendo como fundamento teórico as formulações de Bardin (2011) sobre a análise de conteúdo, bem como estudos sobre tal técnica com base na autora referida (FRANCO, 2012; SILVA; FOSSÁ, 2015).

A análise de conteúdo tem como pressuposto inicial a mensagem, seja verbal, silenciosa ou simbólica, que está atrelada, inerentemente, ao contexto social do emissor (FRANCO, 2012). Neste sentido,

[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente. A análise e interpretação dos conteúdos são passos (ou processos) a serem seguidos. E, para o efetivo caminhar neste processo, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo como o pano de fundo para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens (FRANCO, 2012, p. 17).

Desse modo, a partir do referencial teórico e dos elementos documentais como subsídios da análise, o conteúdo da pesquisa empírica foi tratado detidamente, sendo possível extrair dele as ideias, sentidos e aspectos mais importantes revelados pelos sujeitos e que permitiram compreender fundamentos e contradições do objeto da pesquisa. Como síntese desse trabalho detido de análise foram definidas as categorias de conteúdo capazes de melhor elucidar a problemática da pesquisa.

A análise de conteúdo, atualmente, pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdos (verbais ou não-verbais). Quanto a interpretação, a análise de conteúdo transita em dois polos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. É uma técnica refinada, que exige do pesquisador, disciplina, dedicação, paciência e tempo. Faz-se necessário também, certo grau de intuição, imaginação e criatividade, sobretudo na definição das categorias de análise (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 3).

A aplicação da técnica da análise do conteúdo ocorre por distintas etapas no intuito de auferir, por meio das possíveis interpretações objetivas e subjetivas, significados aos dados coletados. A primeira etapa, intitulada de pré-análise, constitui, basicamente, a seleção do *corpus* de análise, a realização de uma leitura flutuante, que se torna o primeiro contato com dos dados, e a organização e preparação do material a ser analisado (BARDIN, 2011;

FRANCO, 2012; SILVA; FOSSÁ, 2015). De acordo com Bardin (2011), esta etapa é um momento de intuições, porém possui o objetivo de “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2011, p. 125).

Como procedimento final da pré-análise, o *corpus* da pesquisa, constituído das transcrições das entrevistas e dos grupos focais, foi organizado a partir das perguntas dos roteiros semiestruturados, de modo que foram agrupadas as respostas dadas por todos os sujeitos a cada uma das perguntas. Além disso, foi construído, a partir dos relatos dos sujeitos, um quadro com o perfil dos indivíduos entrevistados, composto com informações pessoais, profissionais e a função no PMCE.

A segunda etapa da análise do conteúdo das entrevistas correspondeu à exploração do material, isto é, segundo Bardin (2011) é o momento da categorização, o qual é definida como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 147). Esta etapa da análise dos dados é o momento em que os dados começam a deixar o estado caótico e passam a ganhar sentido, revelando as evidências do objeto de estudo. Então, faz-se necessário ter uma atenção redobrada e um olhar detalhado para com cada frase contida nas respostas dos sujeitos.

Depois de analisadas no seu conjunto, a partir de cada pergunta do roteiro, as respostas dos sujeitos entrevistados foram separadas por unidade de registro que “é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização [...]” (BARDIN, 2011, p. 134). Ainda segundo a autora, as unidades de registros podem ser de diferentes tipos: palavra, tema, objeto ou referente, personagem, acontecimento e documento (BARDIN, 2011). No caso desta pesquisa, as unidades de registros resultaram do agrupamento e reagrupamento de frases e/ou trechos de falas, considerando os diversos temas específicos tratados. Depois de organizadas as unidades de registros com seus respectivos temas, o *corpus* dos dados foi visualizado em sua totalidade, permitindo o arranjo e rearranjo das unidades de registro, de modo a identificar os movimentos mais significativos do objeto. Esse exercício permitiu identificar as categorias centrais da pesquisa: *parceria no Programa Mais Cultura nas Escolas* e *subordinação da cultura à educação*. Na impossibilidade de reprodução da organização do material transcrito em temas e unidades de registro, em virtude do tamanho do material, o Quadro 2 exemplifica a relação entre os temas, unidades de sentido e categoria definida:

Quadro 2 – Unidades de Análise da Categoria Subordinação da Cultura à Educação
(continua)

Temas	Unidades de Registros	Categoria
→ Restrição da cultura ao espaço escolar → Vivências culturais fora da escola → Cultura como atividade pontual na escola → Expressões culturais na escola → Cultura na comunidade e na escola → PMCE como programa decisivo para realização do projeto cultural na escola → Conflito entre os profissionais da educação e agentes culturais em função do recurso → Financiamento/Gestão do recurso → Financiamento/Função do gestor do recurso	Cultura na Escola	SUBORDINAÇÃO da cultura à educação
→ PMCE e o Mais Educação → Mais Educação → Complementariedade e aproveitamento da experiência com o Mais Educação → Movimentos de exclusão e cultura restrita às escolas com baixos índices → Dinâmica dos projetos/Relação PMCE e Mais Educação	Relação entre o PMCE e o Mais Educação	
→ Mudança de comportamento dos estudantes → Compreensão da vulnerabilidade social → Formação do sujeito → Avaliação PMCE/Alunos	Finalidade do trabalho com a Cultura	
→ Fragilidades na formação dos professores → Formação específica para trabalhar com a cultura → Avaliação do PMCE/Professores	Qualificação do trabalho com a cultura	
→ Cultura no sentido mais amplo → Cultura como sinônimo de arte	Significado da Cultura	

Fonte: A autora (2018), elaborado a partir dos dados empíricos da pesquisa.

Finalizado o processo de categorização dos dados da pesquisa, realizou-se a última etapa que consistiu na interpretação e inferência das categorias, em articulação com o referencial teórico. Este movimento estruturou a base das discussões e reflexões a respeito da

problemática orientadora do estudo – sentido das parcerias público-privadas nas determinações do Programa Mais Cultura nas Escolas – no intuito de indicar caminhos para o alcance do objetivo geral desta pesquisa, a saber: analisar as parcerias público-privadas como um tipo específico de execução da política educacional, tomando como referência a implementação do Programa Mais Cultura nas Escolas na rede pública de Maceió, no período de 2013 a 2016. Para que o objetivo geral fosse alcançado, os seguintes objetivos específicos foram definidos:

- Identificar e conhecer as 11 Unidades Executoras Próprias (UEX), as Iniciativas Culturais Parceiras e as ações que foram realizadas no âmbito do Programa Mais Cultura nas Escolas;
- Caracterizar o tipo de administração utilizado pela rede pública de Maceió para realizar o Programa Mais Cultura nas Escolas;
- Identificar e analisar motivações, potencialidades, dificuldades e resultados das parcerias firmadas para a execução do Programa Mais Cultura nas Escolas em Maceió, a partir das informações prestadas pelas 11 escolas públicas municipais, pelas entidades da sociedade civil participantes e pelo responsável pelo programa na Secretaria Municipal de Educação de Maceió;
- Problematizar o Programa Mais Cultura nas Escolas a partir das possíveis contradições estruturais das parcerias público-privadas firmadas entre 11 escolas públicas de Maceió e agentes culturais da comunidade.

Para atender aos objetivos propostos nesta pesquisa, o plano de exposição das discussões teórico-conceituais das categorias basilares, pautadas no estudo dos documentos oficiais do Programa Mais Cultura nas Escolas e nas análises dos dados levantados pela pesquisa de campo em Maceió, está estruturado em quatro capítulos, além desta introdução e das conclusões.

O capítulo 2 – O Programa Mais Cultura nas Escolas: conceitos e contexto histórico – apresenta a discussão conceitual a respeito das categorias basilares do Programa Mais Cultura nas Escolas: educação e cultura. Ambas as categorias ganham distintos sentidos quando compreendidas no contexto histórico, político e econômico da sociedade capitalista. Regida pelo capital, a sociedade capitalista reduz a educação a uma institucionalização representada pela escola, bem como a cultura é reduzida às artes e entretenimento para a população,

principalmente para a classe dominante. Além disso, cultura e educação são transformadas em mercadorias ao serem inseridas na lógica do mercado, tornando-se bens e serviços a serem comercializados e consumidos. Esta perspectiva se institucionaliza no processo em que a cultura e a educação se tornam objetos da ação do Estado brasileiro, com o intuito de relacionar estes campos sociais ao desenvolvimento econômico do país, especificamente, ao desenvolvimento do capital. Por ocasião da criação e execução do Programa Mais Cultura nas Escolas, a relação entre cultura e educação, no que diz respeito à ação do Estado, foi orientada pela lógica neoliberal e pela noção de economia criativa, atribuindo ao PMCE o caráter de uma política intersetorial pautada no ideário da governança.

Os dados empíricos, provenientes das entrevistas e do grupo focal, fundamentaram as discussões dos três capítulos seguintes, em diálogo constante com os referenciais teóricos.

O Capítulo 3, intitulado “As especificidades do Programa Mais Cultura nas Escolas no contexto federal, estadual e municipal”, apresenta o desenho técnico-operacional do Programa Mais Cultura nas Escolas nas três instâncias administrativas do governo: federal, estadual e municipal. Em todas as instâncias é exposta a abrangência do PMCE, a partir da quantidade de projetos aprovados. Mas estas possuem especificidades, diferenciando-se em relação a dados e discussões que estes suscitam. Assim, em âmbito nacional, apresenta-se a estrutura legal do PMCE, submetida às prerrogativas do Ministério da Educação, bem como os critérios de elaboração dos projetos de atividades culturais e o formato do recurso do programa. No nível estadual, expõe-se a realidade social do estado de Alagoas e o caráter do investimento na área cultural pelas distintas parcelas da elite alagoana. O espaço dedicado ao PMCE em âmbito municipal está organizado em torno da apresentação da amostra da pesquisa, visto que o recorte geográfico desta é o município de Maceió. Com isso, são explicitados os projetos culturais de cada escola, as escolas e seu contexto social e os sujeitos que deram vida ao PMCE nas escolas municipais de Maceió.

O capítulo 4, por sua vez, tem como tema principal a discussão da problemática da primeira categoria da pesquisa: a parceria no Programa Mais Cultura nas Escolas, a qual, inclusive, dá título ao capítulo. Com isto, o capítulo é iniciado com a discussão da instituição das parcerias público-privadas, relacionando-as com a crise capitalista e a necessidade de reformas no Estado. Identifica-se que as parcerias público-privadas, a partir dos anos 1990, têm sido utilizadas no Brasil como uma ferramenta de gestão típica do Estado gerencial orientado pela lógica neoliberal. Dessa forma, as PPP são um tipo de ferramenta elaborada como estratégia, pela lógica neoliberal, para o desenvolvimento educacional e cultural no mundo e, principalmente, para superação da crise capitalista. Apesar de as PPP serem

concretizadas nas relações entre órgãos diversos, assim como se apresenta de diferentes formas, as mesmas possuem como finalidade a aproximação entre o Estado e a sociedade civil, principalmente, com o mercado. Nas políticas educacionais e culturais, a participação do setor privado, inclusive por meio de parcerias público-privadas, é recorrente na execução e no financiamento de ambas as políticas (RUBIM; BARBALHO, 2007). Um exemplo da materialização desta lógica é o Programa Mais Cultura nas Escolas, uma vez que a condição para participar do PMCE era firmar uma parceria, que deveria se dar, obrigatoriamente, entre uma escola pública, identificada como Unidade Executora Própria, e um agente privado, denominado de Iniciativa Cultural Parceira. Porém, a análise do PMCE em Maceió nos indicou um novo formato das PPP estabelecidas, por ter envolvido outra parcela da sociedade civil, no caso, os agentes da cultura popular, diferenciando-se da típica PPP com o mercado. Para conhecer essa especificidade, o capítulo é finalizado com a análise da parceria público-privada como ferramenta de gestão do Programa Mais Cultura nas Escolas, como esta se materializou na execução dos projetos culturais nas escolas municipais de Maceió e, por fim, são apresentados os sentidos atribuídos ao conceito de parceria pelos sujeitos entrevistados, bem como as implicações das PPP para a subalternidade dos trabalhadores envolvidos no PMCE.

Intitulado “A subordinação da cultura às prerrogativas da educação no Programa Mais Cultura nas Escolas”, o capítulo 5 tem o objetivo de apresentar a análise a respeito da segunda categoria desta pesquisa: a subordinação da cultura à educação. A educação e a cultura, historicamente, possuem uma relação intrínseca entre si quando analisadas em um processo amplo de construção do indivíduo inserido em uma sociedade. Porém, no momento em que são transformadas em objeto da ação do Estado capitalista, especificamente do Estado brasileiro, a educação e a cultura passam a ser entendidas como dois campos independentes, com caráter específico. Por isto a relação entre a educação e a cultura guardam tensões entre si desde suas origens, por terem caminhos antagônicos para a formação do sujeito. Tensões estas permeadas por relações de poder que impõem à cultura um lugar de subordinação à educação. Esta realidade é revelada pelo Programa Mais Cultura nas Escolas em dois pontos específicos: 1) a associação imposta entre o PMCE e o Programa Mais Educação, que expõe a base conceitual da política orientadora do Programa Mais Cultura nas Escolas e a forma como a subordinação entre os programas referidos é reproduzida pelas secretarias educacionais, no caso de Maceió, pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED); 2) a produção e reprodução da relação conflituosa entre a cultura escolar e a cultura na escola, revelada por meio da pesquisa de campo. Este tópico, especificamente, é analisado a partir da execução dos

projetos culturais nas escolas, apresentando, também, os distintos sentidos de cultura indicados pelo Programa Mais Cultura nas Escolas, principalmente, pelos sujeitos entrevistados. Assim, este capítulo se propõe analisar estes dois pontos da categoria subordinação da cultura à educação em uma perspectiva crítica.

Por fim, esta dissertação se encerra com as considerações finais que, mais do que apontar certezas a respeito do objeto de estudo, indicam contradições reveladas pelas Parcerias Público-Privadas ao se tomar a relação entre educação e cultura materializada no Programa Mais Cultura nas Escolas em Maceió. Dessa forma, é possível inferir que o PMCE foi caracterizado por novidades no formato das PPP estabelecidas, muito embora o PMCE permaneça como exemplo da utilização da parceria público-privada como ferramenta de gestão de políticas públicas, segundo a lógica neoliberal. Além disso, a problemática orientadora desta pesquisa aponta para que a compreensão da dinâmica das parcerias público-privadas na interseção entre a cultura e a educação é uma tarefa acadêmica necessária, visto que são incipientes estudos dessa natureza.

2 O PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS: CONCEITOS E CONTEXTO HISTÓRICO

O Programa Mais Cultura nas Escolas (PMCE), em seu próprio nome, revela duas categorias basilares para sua análise conceitual e estrutural: a cultura e a educação. Quando pronunciamos esses conceitos, não estamos, necessariamente, dotando-os do mesmo significado, pois são conceitos históricos que abrem possibilidades para distintas interpretações. Portanto, para entender um programa inserido na relação entre a cultura e a educação em um determinado contexto histórico, é necessário pensar na definição conceitual destas categorias e em como elas se tornam objeto da ação do Estado na sociedade capitalista.

Para tanto, a discussão deste capítulo se inicia em torno do conceito de cultura e de educação para, em seguida, expor a problemática da educação e da cultura como objetos da ação do Estado brasileiro e apresenta o Programa Mais Cultura nas Escolas como expressão da subordinação da formação cultural, pela via da escolarização, a uma perspectiva gerencial de condução das políticas públicas.

2.1 Cultura e educação como dimensões da formação humana

A compreensão das categorias educação e cultura deve ser iniciada pela reflexão a respeito do trabalho, visto que é a categoria que as produz. Na perspectiva materialista histórico-dialética, o trabalho é compreendido como a ação pela qual o homem transforma intencionalmente a natureza, com o objetivo de satisfazer as necessidades humanas (MARX, 2010). Esta atividade sempre será social, pois existe a necessidade de socializar as conquistas individuais constituindo o “patrimônio comum do gênero humano” (TONET, 2012, p. 19). Além disso, e ao mesmo tempo, o trabalho possibilita a autoconstrução do indivíduo por desenvolver as potencialidades humanas, por meio da apropriação dos conhecimentos já constituídos anteriormente, bem como pelo movimento de se reproduzir sempre de maneira renovada e ampliada (TONET, 2012). Neste sentido, Tonet (2012, p. 15) afirma que “Para Marx, o trabalho é o ato ontológico fundamental do ser social. Isto porque o trabalho contém em si os elementos que fazem dele a mediação responsável pelo salto ontológico do ser natural para o ser social”. Ou seja, é por meio do trabalho que o homem evolui da consciência reflexa (instinto) para a consciência reflexiva (múltiplas inteligências) (BRANDÃO, 2002).

Então, pode-se afirmar que o trabalho é o princípio cultural e educativo de qualquer forma social, pois se constituir enquanto homem significa ter a capacidade de dominar o

processo de autoconstrução de si mesmo e do mundo por meio do trabalho, tornando possível a existência da cultura, a qual pode ser entendida como “[...] a natureza transformada e significada pelo homem” (BRANDÃO, 2002, p. 37). Em outras palavras, ao mesmo tempo em que a cultura constitui o homem social, o homem cria e atribui valor simbólico à cultura. Essa atividade humana que produz a cultura é a mesma que cria a história, atribuindo, assim, um caráter histórico à cultura (BRANDÃO, 2002).

Socializar a cultura faz do homem um sujeito aprendiz (BRANDÃO, 2002). Esta afirmação afasta o conceito de cultura das teorias baseadas na metafísica, as quais justificam a transferência da cultura pelo fator genético ou por ser uma questão inata à natureza humana ou, até mesmo, pelo determinismo geográfico (LARAIA, 2001). Neste sentido, Laraia (2001, p. 38), ao discutir sobre o caráter cultural do homem, afirma que “[...] os seus comportamentos não são biologicamente determinados. A sua herança genética nada tem a ver com as suas ações e pensamentos, pois todos os seus atos dependem inteiramente de um processo de aprendizado”. Isto é, o comportamento humano e suas realizações são resultados de um longo processo de aprendizagem das experiências vivenciadas por gerações passadas. Esta concepção de que a cultura é aprendida não é recente, pois, de acordo com Laraia (2001, p. 48-49), pautado nos estudos de Kroeber⁵:

“[...] como já era do conhecimento da humanidade, desde o Iluminismo, é este processo de aprendizagem (socialização ou endoculturação⁶, não importa o termo) que determina o seu comportamento e a sua capacidade artística ou profissional” (LARAIA, 2001, p. 58-59).

Assim, percebe-se o vínculo inerente que caracteriza a relação da cultura com a educação. Produzir a cultura é educar o homem e educar é ampliar a consciência humana e, conseqüentemente, oportuniza ao homem compreender melhor a sua cultura, possibilitando, assim, transformações na mesma.

Utilizando os estudos de Gramsci como referência, defende-se aqui uma concepção antropológica de cultura, a qual é entendida como processo educativo, fruto da expressão humana que se constitui como identidade social formada por um sistema simbólico, produzido por distintas manifestações estéticas, linguísticas, sociais e intelectuais

⁵Segundo Laraia (2001), a preocupação maior do antropólogo americano Alfred Kroeber foi de evitar a confusão entre o orgânico e o cultural, afirmando que devido à cultura, a humanidade se distanciou do mundo animal. Destacando uma das ideias básicas da noção de cultura elaborada por Kroeber, Laraia (2010, p. 49) indica que “[...] adquirindo cultura, o homem passou a depender muito mais do aprendizado do que a agir através de atitudes geneticamente determinadas”.

⁶De acordo com Scarpa (2009, p. 37), endoculturação “[...] se refere ao processo interno de aprender a própria cultura”. Os sociólogos preferem definir este processo como socialização. Ambos os conceitos trabalham com a ideia da interiorização da cultura a partir do aprendizado (SCARPA, 2009).

(GRAMSCI, 1976; SAMPAIO, 2007; BRANDÃO, 2002). Em outras palavras:

[...] a cultura é entendida como necessidade vital, alimento imprescindível à elevação moral e intelectual do proletariado, e não como ornamento, ilustração. Para tanto, cumpre construir uma disciplina dos sentidos, da atenção e do trabalho intelectual (SAMPAIO, 2007, p. 104).

Assim, a união entre a cultura e a educação deve ser uma ferramenta sólida para a compreensão do mundo, assumindo aqui o entendimento de que a educação deve proporcionar experiências aos indivíduos na perspectiva da emancipação humana, a partir do trabalho associado, oportunizando aos mesmos de alcançarem um conhecimento profundo da realidade em que estão inseridos, desenvolverem suas potencialidades ao máximo e desfrutarem da sua liberdade efetiva. Dessa forma, tem-se uma educação que articula a formação de um intelectual orgânico com um trabalhador qualificado. Nesse sentido, Sampaio (2007) afirma que a proposta de Gramsci de educação pensa:

[...] a formação do trabalhador para o comando, para a direção da fábrica e da sociedade: homem de ação e de pensamento, de operação, engenhosidade e formação teórica. Formação do homem integral de inspiração renascentista, cujo protótipo é Leonardo da Vinci (SAMPAIO, 2007, p. 108).

Porém, esta prática cultural-educativa emancipatória não se adequa a qualquer tipo de sociedade, pois é preciso ter um modo de produção que possua princípios basilares condizentes com a proposta anunciada acima. Pois o processo educativo cultural sempre estará inserido em um contexto social, político e econômico de um determinado recorte temporal e histórico da sociedade. Ou seja, a cultura e a educação, ao mesmo tempo em que são frutos dos ditames da época histórica, são também espaços de correlações de forças na sociedade. Nesta perspectiva que “[...] Gramsci dirigirá toda uma batalha ideológica e cultural, que fará da cultura um instrumento e uma forma necessária da emancipação política de uma classe” (BUCI-GLUCKMANN, 1980, p. 111); portanto, toda revolução possui um caráter cultural, além dos aspectos político e econômico.

Quando analisamos a cultura e a educação inseridas no recorte histórico da sociedade capitalista, a qual está baseada nos princípios do capital e que tem o seu momento fundamental na produção de mercadoria, essas esferas sociais ganham novos objetivos. Nas sociedades pré-capitalistas, como resultado da divisão de classes, o processo de instrução educacional/cultural dos indivíduos da classe dominante não envolvia a problemática do trabalho, visto que este era destinado aos sujeitos de condição inferior (escravos e servos), que produziam a sua própria cultura por meio das relações sociais. Portanto, aquele tipo de

formação era apenas para a classe dominante que usufruía o tempo ocioso (TONET, 201). Com o advento do capitalismo e, conseqüentemente, com a mudança do modo de produção, o trabalho assalariado impõe aos trabalhadores a venda da força de trabalho para em troca ter acesso ao dinheiro e garantir a sobrevivência do indivíduo (MARX, 2010). Com isso, o tipo de trabalho que passou a ser a atividade central desta sociedade não foi o trabalho criativo e que desenvolve as potencialidades humanas e, sim, o trabalho focado na produção de mercadorias (TONET, 2012).

A sociedade capitalista vai ter o foco na comercialização de mercadorias, pois é a mesma que faz movimentar o processo produtivo, gerando, assim, a mais valia para a classe burguesa. Com o objetivo da acumulação e reprodução do capital:

[...] o indivíduo só interessa enquanto força de trabalho e todas as atividades voltadas para o indivíduo não visarão, na verdade, o seu desenvolvimento omnilateral, harmonioso, integral, mas adequá-lo, da melhor forma possível, à produção de mercadorias (TONET, 2012, p. 16-17).

Atividades voltadas para o indivíduo, como a cultura e a educação, também vão estar inseridas nesta lógica, sendo transformadas em mercadorias que passam a ser negociadas e consumidas pelos indivíduos.

No processo de consolidação do poder e da hegemonia burguesa, a sociedade capitalista se torna cada vez mais complexa. Instituições são criadas para dialogar com os indivíduos, produz-se a necessidade da especialização intelectual e profissional e a educação é separada da cultura, como campos autônomos específicos. Desta divisão entre a cultura e a educação, são criadas instituições especializadas na promoção da educação, bem como a cultura é transformada em entretenimento, especialmente para a classe dominante.

A educação como prática social vai ser reduzida ao processo de escolarização, concretizado na instituição escola, o qual visa à adaptação dos sujeitos aos seus papéis sociais com objetivo de se ter uma distinção de classe. Além disso, a redução da educação ao processo de escolarização perpassa pela relação entre o saber e o poder, tornando necessária a divisão entre o saber formal/científico e o saber popular.

Assim, aos poucos acontece com a educação o que acontece com todas as outras práticas sociais (a medicina, a religião, o bem estar, o lazer) sobre as quais um dia surge um interesse político de controle. Também no seu interior, sistemas antes comunitários de trocas de bens, de serviços e de significados são em parte controlados por confrarias de especialistas, mediadores entre o poder e o saber (BRANDÃO, 2007, p. 33).

Na sociedade capitalista, a educação e seus espaços institucionais são aparelhos

privados de hegemonia (GRAMSCI, 2011) que, ao mesmo tempo em que reproduzem o ideário da classe economicamente dominante, constituem-se como espaços de correlação de forças que envolvem disputas ideológicas existentes na sociedade. Segundo Nogueira (1993, p. 115) “[...] para Marx e Engels, a educação se coloca como um dos fatores em jogo da luta de classes”. Em função dessa luta, apesar de a educação estar estruturada para suprir as necessidades mercadológicas da classe dominante, existem concepções que se posicionam contra este tipo de educação. Concepções essas focadas na formação integral do sujeito, no sentido intelectual, emocional e corporal. Uma educação que interessa à classe trabalhadora, que compreenda tanto o ensino para o domínio das técnicas de transformação da natureza e todo o seu processo, quanto uma formação para a autonomia intelectual, na perspectiva libertadora (NOGUEIRA, 1993; TONET, 2012).

Porém, esta educação só é possível quando a sociedade capitalista for extinta e, por isso, a luta por uma educação, efetivamente emancipatória, tem que estar atrelada a um processo revolucionário. Desta forma, de acordo com Nogueira (1993, p. 142) “[...] Marx estava convencido de que só um Estado dirigido pelos trabalhadores poderia realizar, em sua plenitude, essa reivindicação de uma verdadeira formação tecnológica (teórica e prática) dos produtores”.

Assim como ocorre com a educação, o significado e a produção da cultura também são refreados no contexto da sociedade burguesa. A cultura como expressão humana se reduz, no capitalismo, à ideia de belas artes⁷, criando uma hierarquia entre os tipos de cultura a partir da correspondência dos interesses políticos da classe economicamente dominante (ALVES, 2009). Segundo Alves (2009), a cultura passa a ser identificada como arte a partir do momento em que a mesma é transformada em mercadoria e, então, inserida no movimento da comercialização (compra/venda). Ou seja, as múltiplas linguagens artísticas, antes de serem sintetizadas na ideia de arte, eram expressões da própria cultura. Assim, de acordo com Alves (2009), o mercado é posto como uma balança que sustenta duas finalidades opostas para a cultura. Quando a balança movimenta a cultura para mais próximo do mercado, a mesma vai possuir como objetivo o retorno financeiro mais rápido e direto, de modo que a cultura passa a ser igualada a qualquer outra mercadoria. No momento em que a balança inverte o movimento, afastando a cultura do mercado, a cultura conserva o seu caráter de criação estética, possuindo sentido e fim em si mesma (ALVES, 2009). Além disso, a relação entre a

⁷ O termo “belas artes” está associado às linguagens artísticas consideradas, historicamente, como artes nobres e/ou superiores, uma vez que expressam a beleza e o perfeccionismo, bem como precisam de uma habilidade e conhecimento específicos para serem produzidas. Pintura, escultura, música e dança erudita são exemplos de belas artes (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2017).

cultura e o mercado cria níveis de cultura:

Por exemplo, foi em meio ao crescimento e diferenciação dos mercados e suas respectivas formas de monetarização, industrialização e consumo que se forjou a clássica equação (com pretensão analítica) tripartite [sic] entre níveis de cultura, isto é, a *cultura erudita* (“elevada” e “cultivada”), *cultura popular* (“pura”, “espontânea”, “autêntica” e “ingênua”) e *cultura de massa* (“padronizada”, “artificial” e “ruim”) (ALVES, 2009, p. 94, grifo do autor).

Essa divisão, representada pelos níveis da cultura, facilita o processo de definição e diferenciação dos valores da mercadoria referente aos bens artístico-culturais. Ou seja, a cultura erudita vai possuir um valor mais alto, restringindo o acesso à classe com maior poder econômico. A cultura popular, entendida como um fator essencial da identidade cultural de um povo, frequentemente, é posta como atividade folclórica e promocional, tendo um retorno financeiro muito abaixo da necessidade de manutenção dos grupos da cultura popular. A cultura de massa, por sua vez, é acessada gratuitamente por meio de diversos veículos e espaços (televisão, internet, celulares, entre outros), sendo desvalorizada por ter como foco a classe subalterna.

Neste cenário, a cultura é identificada como expressão de poder, situada na disputa por hegemonia na sociedade. Para a manutenção do poder da classe dominante, a mesma impõe a sua cultura e seus conceitos estéticos como hegemônicos, definindo-os como “alta cultura” (GRAMSCI, 1976). Ao contrário disso, a cultura da classe dominada é estereotipada como popular e folclórica, impondo a definição de cultura popular (GRAMSCI, 1976). Então, entre os níveis da cultura citados acima, a cultura erudita tende a ser a mais valorizada na sociedade por estar relacionada, exclusivamente, à classe dominante. Já os níveis da cultura popular e da cultura de massa vão ser rebaixados e escanteados por serem referentes às classes subalternas. O julgamento de valor que acaba orientando a compreensão sobre a cultura, atribuindo-lhe uma suposta hierarquia, sustenta-se, de fato, nas relações de poder que atravessam as classes sociais na sociedade burguesa.

A disputa pela hegemonia quanto ao sentido da cultura vai ganhando materialidade por meio da correlação de forças entre instituições que, a depender do caráter e função que desempenhem na sociedade, reproduzem o ideário dominante e/ou se tornam espaços de resistência. O processo de institucionalização da cultura e da educação pelo Estado capitalista é um exemplo dessa tensão, pois, ao mesmo tempo em que se reproduz a divisão cultural, separando a cultura e a educação, ambas são conquistadas como objeto da política pública do Estado por meio da mobilização social.

2.2 Educação e cultura como objetos da ação do Estado Brasileiro

Antes de iniciarmos a discussão proposta neste tópico, faz-se necessário explicitar os conceitos de Estado e de políticas sociais que orientam este estudo, uma vez que são categorias que perpassam o Programa Mais Cultura nas Escolas e que estão presentes na análise da educação e da cultura como objetos da ação do Estado brasileiro.

2.2.1 Breve indicação da compreensão de Estado e de políticas sociais

O Estado só existe devido à divisão da sociedade em classes. A sociedade vivenciou épocas, como o comunismo primitivo, sem a presença do Estado. Essa realidade se modifica a partir do momento em que uma classe de homens conseguiu produzir o excedente econômico, o qual foi a base para a constituição da classe de proprietários e que esta, para se consolidar na sociedade, necessitou de instituir o Estado (LÊNIN, 1999). Dessa forma, criou-se:

[...] uma instituição que não só assegurasse as novas riquezas individuais contra as tradições comunistas da constituição gentílica, que não só consagrasse a propriedade privada, antes tão pouco estimada, e fizesse dessa consagração santificadora o objetivo mais elevado da comunidade humana, mas também imprimisse o selo geral do reconhecimento da sociedade às novas formas de aquisição da propriedade, que se desenvolviam uma sobre as outras – a acumulação, portanto, cada vez mais acelerada, das riquezas –; uma instituição que, numa palavra, não só perpetuasse a nascente divisão da sociedade em classes, mas também o direito de a classe possuidora explorar a não possuidora e o domínio da primeira sobre a segunda [...] (ENGELS, 1984, p. 153).

Nesse sentido, ao Estado cabe o papel de assegurar o excedente econômico e impedir que os conflitos entre as classes destruam a sociedade. Além disso, o Estado, ao mesmo tempo em que se institui no cerne do conflito entre as classes, é representante dos interesses da classe mais poderosa da época vigente, isto é, da classe poderosa economicamente, a qual, por intermédio do Estado, torna-se a classe politicamente dominante e adquire novas formas de repressão e exploração da classe dominada. Assim, o Estado antigo possibilitou a classe dos senhores a explorarem os escravos, o Estado feudal se utilizou da nobreza para preservar o estado de submissão e dependência dos servos e camponeses e o Estado burguês moderno é uma máquina que auxilia o capital a explorar os trabalhadores assalariados (ENGELS, 1984).

No sistema capitalista, o excedente de produção e a acumulação de riqueza se desenvolvem como nunca na história da humanidade. Com isso, a função social do Estado, de manter a reprodução da acumulação de riqueza e a exploração do trabalho, bem como amenizar a colisão entre as classes, ganha mais evidência em uma sociedade mais complexa.

A impossibilidade de por fim à contradição entre capital e trabalho faz com que o sistema capitalista seja o catalisador de suas próprias crises e limitações. Quando o capital não consegue criar as condições da sua própria realização, abre espaço para a inserção de formas políticas que supram suas lacunas. Nessa perspectiva, Lênin (1999, p. 14) afirma que:

As formas de dominação do Estado podem variar: o capital manifesta o seu poder de um modo onde existe uma forma e de outro onde existe outra forma, mas o poder está sempre, essencialmente, em mãos do capital quer com a existência do voto restrito ou outros direitos, quer se trate de uma república democrática ou não; na realidade, quanto mais democrática for, mais grosseira e cínica é a dominação do capitalismo.

Embora o capitalismo tenha possibilitado alguns avanços políticos e sociais do ponto de vista do desenvolvimento mundial da sociedade, estes só ocorreram por beneficiar de alguma forma o capital. Então, a oferta feita pelo Estado burguês de educação e saúde foi visando à qualificação da mão de obra e a melhora da disposição física do trabalhador para ambos os aspectos proporcionarem o aumento do rendimento no processo de produção e, dessa forma, ampliar seus lucros (LÊNIN, 1999; MELO, 2012; TONET, 2012).

Isso não é diferente quando nos referimos às políticas sociais no seu conjunto, que, no caso, são políticas voltadas para as áreas sociais, como exemplo, educação, saúde, moradia, entre outros. Essas possuem a finalidade de conter os conflitos inerentes às relações entre o capital e trabalho, marcados pela existência da luta de classes, bem como pelas crises no processo de acumulação capitalista. Explicando a necessidade do Estado nesse processo, Höfling (2001, p. 34) expõe que:

O sistema de acumulação capitalista engendra em seu desenvolvimento problemas estruturais relativos à constituição e reprodução permanente da força de trabalho e à socialização desta através do trabalho assalariado. O Estado deve “responder” a estes problemas, ou em outros termos, deve assegurar as condições materiais de reprodução da força de trabalho – inclusive visando uma adequação quantitativa entre a força de trabalho ativa e a força de trabalho passiva – e da reprodução da aceitação desta condição.

Uma das formas de resposta do Estado Moderno frente aos problemas referidos foi a implementação de políticas sociais e/ou programas sociais que, ao mesmo tempo em que atuam na qualificação da mão de obra para o mercado, controlam a parcela dos excluídos do processo produtivo (HÖFLING, 2001) e, principalmente, conseguem apaziguar o movimento reivindicatório da classe subalterna. Porém, seja qual for a forma de resposta do Estado burguês aos conflitos entre o capital e o trabalho, não se consegue conciliar as necessidades das classes sociais existentes na sociedade; ao contrário, quanto mais se desenvolve o Estado

burguês, acirra-se cada vez mais a luta de classes. Ou seja, “[...] o Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes” (LÊNIN, 2007, p. 27).

Esse preâmbulo conceitual intenta destacar o fato de que a institucionalização da cultura e da educação, como objetos da ação do Estado brasileiro, não ocorreu de forma linear; ao contrário, essa institucionalização foi marcada por um processo complexo e contraditório, uma vez que esteve inserida nos limites do capital e permeada pelas correlações de forças entre as classes.

2.2.2 Aproximações e distanciamentos institucionais entre educação e cultura

O momento inaugural da institucionalização da educação e da cultura ocorreu por uma relação de dependência da cultura para com a educação e a saúde, materializada na implementação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1930, tendo um setor nacional de cultura subordinado a ele (RUBIM, 2007). As distintas intervenções do Estado no campo cultural transformam a cultura em objeto de política pública, elevando-a ao patamar da educação, no sentido institucional, no momento em que ocorre a divisão do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1953, quando são criados, então, o Ministério da Saúde (MS) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC) (RUBIM, 2007).

A partir do final da década de 1970 e início da década de 1980 que se deu o movimento de consolidação do campo cultural no espaço institucional. A cultura, nesse sentido, alcança um avanço significativo, no momento em que conquista sua independência do Ministério da Educação, com a criação, em 1985, no governo Sarney, do Ministério da Cultura (MinC) (CALABRE, 2007; RUBIM, 2007). Com isso, a cultura conquista sua autonomia, como objeto de política pública, em relação à educação, consolidando a atuação dos campos de forma específica. Ao mesmo tempo em que o MEC e o MinC trilham caminhos de atuação separados, vivenciam processos de instabilidades, avanços e retrocessos e, principalmente, trabalham na abertura da participação marcante do setor privado em cada área (CALABRE, 2007; RUBIM, 2007; VIEIRA, 2000). Apesar de afastados institucionalmente, a partir de 1990 se unem por força da orientação neoliberal assumida pelo Estado brasileiro, que acaba por direcionar a política dos ministérios.

Neste sentido, no período de redemocratização do Brasil, a partir de 1985, com o fim da ditadura civil-militar, significativas parcelas da sociedade civil organizadas criaram a expectativa de vivenciar avanços nas áreas sociais, pois as mesmas foram conquistadas como direitos subjetivos da população e, por isso, deveriam ser garantidas, legalmente, pelo Estado.

Esses direitos estão assegurados na Constituição Federal de 1988, sendo destinado, no título VIII, o capítulo III, exclusivamente para a educação, a cultura e o desporto. O artigo 205 da Constituição Federal afirma que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O artigo 215, por sua vez, refere-se à cultura ao declarar que “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” (BRASIL, 1988). Além destes, o artigo 23, especificamente no inciso V, indica que é da competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios “[...] proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação” (BRASIL, 1988).

A existência deste avanço legal não significou, entretanto, a garantia do cumprimento da oferta dos direitos sociais pelo Estado. Especialmente, a concretização destes direitos encontrou um grande empecilho com a adesão do Brasil às políticas neoliberais, desfecho emblemático da primeira disputa eleitoral para a presidência da república após a ditadura militar. Portanto, a política educacional e a política cultural, instituídas como direitos sociais a serem garantidos pela ação do Estado brasileiro, no contexto de redemocratização, acabam por sofrer forte influência da perspectiva neoliberal, especialmente a partir dos anos 1990.

Os governos de Sarney (1985-1990), Collor (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) cumpriram o papel de abertura política do Brasil para o mercado atuar tanto na educação quanto na cultura (VIEIRA, 2000; PERONI, 2003; CALABRE, 2007; RUBIM, 2007). Em relação à educação, todos os governos empreenderam a reforma do Estado, estabelecendo privatizações e parcerias com a sociedade civil; realizaram a crítica à centralização, direcionando a organização da política para a descentralização e, por fim, trabalharam para a universalização de algum nível educacional (VIEIRA, 2000). A cultura, no que lhe concerne, foi conceituada como uma mercadoria que proporcionaria desenvolvimento econômico ao país. O documento intitulado “Cultura é um bom negócio”, elaborado em 1995 por Francisco Correia Weffort, então Ministro da Cultura no governo de Fernando Henrique Cardoso, é considerado um marco na política cultural, a qual estrutura a base de aproximação entre o mercado e a cultura. Segundo Rubim (2007, p. 26) esse documento “[...] pretende estimular, sem mais, a utilização das leis de incentivo”. Desta forma, as leis de incentivos fiscais foram criadas como estratégia para a superação da

difículdade histórica do financiamento público da cultura, entregando ao setor privado o poder de decisão da política cultural. Esta iniciativa se inicia com a Lei Sarney⁸, em 1986, que, posteriormente, com o documento citado acima, consolida-se com a Lei Rouanet⁹, em 1991, tornando-se uma das principais ações na política cultural do país (RUBIM, 2007).

Percebe-se que a instituição da cultura como objeto da ação do Estado brasileiro se consolida devido ao interesse na relação da cultura com o desenvolvimento econômico do capital, pois, a partir de 1970, há um crescimento da produção e do consumo de serviços e bens culturais, ocasionado pela intensificação do processo de industrialização do simbólico¹⁰, o qual torna a cultura um fator importante para o desenvolvimento econômico (ALVES, 2009). Apesar de a política cultural, em todos os governos empossados desde a reabertura democrática, siga sendo pautada no caráter econômico, existem outros sentidos para a cultura que perpassam as políticas culturais, principalmente a partir dos governos dirigidos pelo Partido dos Trabalhadores. Isso ratifica o fato de que os sentidos da cultura interferem na definição de política cultural a cargo do Estado.

2.3 Ampliação dos sentidos de cultura e articulações com o campo da educação nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff

Mesmo sem romper com a preeminência dos interesses do mercado na condução das políticas a cargo do Estado brasileiro, nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, a articulação entre cultura e desenvolvimento ganha novas dimensões, em função da dilatação conceitual tanto da categoria desenvolvimento como da categoria cultura. Tal dilatação conceitual, fortemente influenciada pelo discurso da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), divulgado a partir dos anos 1990, é fruto de interesses das elites intelectuais-científicas em gerenciar e ordenar os conflitos entre cultura e desenvolvimento no mundo contemporâneo (ALVES, 2009). Antes, ainda segundo Alves (2009), o desenvolvimento de um país estava pautado predominantemente no crescimento

⁸ Segundo Olivieri (2004, p. 71) “[...] a Lei nº 7.505, de 02 de julho de 1986, popularmente conhecida como Lei Sarney, pois sua promulgação se deu no governo do Presidente José Sarney, foi criada com a intenção de disponibilizar mais verbas para o custeio das produções culturais, permitindo que o próprio mercado realizasse a escolha da atividade cultural que seria patrocinada”. Esta lei vigorou no período de 1986 a 1990.

⁹ Ainda de acordo com Olivieri (2004, p. 74), “[...] a Lei Rouanet, embora instituída em 1991, foi regulamentada apenas em 1995, com a publicação do Decreto nº 1.494, em 17 de maio de 1995”.

¹⁰ Segundo Alves (2009, p. 11) “O processo de industrialização do simbólico (CANCLINI, 2003) diz respeito a um amplo movimento de desenvolvimento de processos sócio-técnicos de produção e transmissão de signos, imagens e sons que, aliado aos processos de urbanização e industrialização, gestou mercados específicos de bens e serviços culturais, responsáveis pela produção de determinados significados e a formação de memórias”.

material, secundarizando aspectos culturais, por se entender que os mesmos interfeririam negativamente no índice econômico; com a mudança de enfoque, o desenvolvimento passa a ser averiguado a partir de índices sociais, sendo definido, então, como desenvolvimento humano. Sobre isto:

[...] a categoria *desenvolvimento* aparece como a realização de duas dimensões: o *desenvolvimento* econômico, que, embora, tenha perdido parte do seu *status*, continua sendo importante, ainda mais porque está ligado a geração de trabalho, emprego e renda; e o *desenvolvimento humano/social*, esse sim, grande meta das políticas culturais para o *desenvolvimento* (ALVES, 2009, p. 194, grifo do autor).

Essa mudança do conceito de desenvolvimento, como consequência, gera uma dilatação do conceito de cultura. Assim, a cultura, como objeto de política pública do Estado, passar a ser entendida na sua dimensão simbólica, econômica e cidadã. Essas dimensões estão presentes nas diversas políticas culturais do Ministério da Cultura: ora aparecem as três dimensões na mesma política, ora um tipo de dimensão ganha mais relevância em um determinado programa (ALVES, 2009). Nesse sentido, as três dimensões são definidas da seguinte forma:

A categoria cultura passa a ser mobilizada a partir do imperativo de se formular políticas do Estado para cultura que, necessariamente, deveriam incorporar três dimensões constitutivas: a chamada dimensão simbólica (como atesta a fala do ministro), que está ligada a ideia da cultura como uma totalidade de crenças, hábitos e formas de reconhecimento (trabalhada pela UNESCO em torno dos pilares da identidade, da diferença e da diversidade); a dimensão econômica, que está ligada a geração do trabalho, emprego e renda e, portanto, a produção de bens e serviços culturais; e a dimensão legal, que envolve as duas categorias de direitos culturais destaca antes [...] (ALVES, 2009, p. 194).

A terceira dimensão da cultura pode ser também intitulada como dimensão cidadã (ALVES, 2009), uma vez que prevê a garantia dos direitos culturais determinados pela Constituição de 1988, especificamente nos artigos 215 e 216.

As três dimensões do conceito de cultura articulada com o desenvolvimento se fizeram presentes na política cultural desenvolvida pelo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) (2003-2011), tendo continuidade na gestão do governo de Dilma Rousseff (2011-2015). O Programa Mais Cultura nas Escolas, criado em 2012, pode ser citado como exemplo de uma política cultural e educacional que está permeada pelas dimensões da cultura.

A dimensão cidadã da cultura esteve presente ao possibilitar o acesso da comunidade escolar às linguagens culturais, bem como viabilizou, para os indivíduos participantes do PMCE, a mobilização de competências e o acúmulo de capital cultural. O sentido econômico

esteve atrelado à oportunidade ofertada pelo PMCE para a sobrevivência financeira dos agentes e grupos culturais locais, uma vez que estes são pessoas e grupos subalternos ao processo produtivo no contexto da economia criativa. Outro aspecto do sentido econômico no PMCE está situado na tentativa da formação de público, por meio da ampliação do capital cultural dos indivíduos, visando à movimentação da cadeia produtiva dos setores criativos, tanto no aspecto da profissionalização do trabalhador da cultura, como no consumo cultural que envolve certo nível de escolaridade e renda. Por fim, a dimensão simbólica, em certa medida, aparece no PMCE ao ampliar as possibilidades de trabalho com as distintas manifestações artístico-culturais.

O Programa Mais Cultura nas Escolas ainda pode ser utilizado como exemplo da opção política em comum dos governos de Lula da Silva e de Dilma Rousseff de reaproximação da educação e da cultura, pautada na política da reprodução da lógica neoliberal no país, o que ensejou contradições de diferentes ordens, segundo diversos estudos (ALVES, 2012; CALABRE, 2015; RUBIM, 2007; 2012; 2015).

Apesar da existência de limitações vivenciadas pelo governo Lula da Silva a respeito da política cultural, Rubim (2007) indica que não se pode negar que nesse período o Brasil vivenciou a criação de uma política cultural inovadora (RUBIM, 2007). Várias ações foram inauguradas nesta política cultural inovadora, porém, duas merecem destaque, a saber: 1) o estreitamento do diálogo entre o Ministério da Cultura com a sociedade civil, com a perspectiva de que a construção das políticas públicas para a cultura deve ter como base a participação dos distintos setores culturais da sociedade. Diante disso, foram criados diversos espaços de debate a respeito das políticas culturais no Brasil, tais como: seminários, câmaras setoriais, conferências, inclusive, culminando na I Conferência Nacional de Cultura, ocorrida em 2005¹¹; 2) a ampliação do conceito de cultura que direcionou a política cultural do MinC:

A adoção da noção “antropológica” permite que o ministério deixe de estar circunscrito à cultura erudita e abra suas fronteiras para outras culturas: populares; afro-brasileiras; indígenas; de gênero; de orientações sexuais; das periferias; da mídia áudio-visual; das redes informáticas etc. (RUBIM, 2012, p. 40).

Vale ressaltar que a cultura popular começa a ser valorizada, como objeto de política pública do Estado brasileiro, a partir do momento em que a mesma potencializa a relação entre a cultura e o desenvolvimento. Ligada à categoria diversidade, a cultura popular, “[...]”

¹¹Além da I Conferência Nacional de Cultura, aconteceram outras duas Conferências: II Conferência Nacional de Cultura, realizada em 2010 com o tema “Consolidar, institucionalizar e implementar o Sistema Nacional de Cultura (SNC)”, e a III Conferência Nacional de Cultura, realizada em 2013, com a temática “Uma política de Estado para a cultura. Desafios do Sistema Nacional de Cultura” (BARBALHO, 2014).

além de ser um fator de riqueza simbólica, pode ser também um fator de riqueza material e redução das assimetrias socioeconômicas” (ALVES, 2011, p. 146). Ainda, a cultura popular se torna central nos programas de políticas culturais, pois “[...] legitima o Ministério da Cultura frente a importantes segmentos artístico-intelectuais” (ALVES, 2011, p. 146), que veem a cultura popular como a maior representante da diversidade e identidade cultural de um povo.

Por sua vez, no governo Dilma Rousseff foi criada a expectativa de continuidade da política cultural inovadora do governo Lula da Silva, tal como de se utilizar da criatividade para consolidar ações desenvolvidas na política cultural do país, mas, em vez disso, a gestão cultural do governo Dilma Rousseff foi caracterizada por conflitos, retrocessos e continuidades (RUBIM, 2015; CALABRE, 2015). Um dos conflitos desta gestão se referiu à escolha de uma política que privilegiou a relação entre a cultura e o mercado (RUBIM, 2015), como exemplificam as ações do MinC na área da economia criativa e o aumento do financiamento da cultura por meio das leis de incentivo fiscal. Ou seja, resgata a ênfase do sentido econômico para a política cultural.

Segundo o documento intitulado “Plano da Secretaria da Economia Criativa: políticas, diretrizes e ações (2011 a 2014)”, produzido pelo MinC (BRASIL, 2012c), a economia criativa é a economia do inatingível e do simbólico, que trabalha com os setores criativos¹², identificados como:

[...] aqueles cujas atividades produtivas têm como processo principal um ato criativo gerador de um produto, bem ou serviço, cuja dimensão simbólica é determinante do seu valor, resultando em produção de riqueza cultural, econômica e social (BRASIL, 2012c, p. 22).

Ainda nesse documento, Reis (2012c) enfatiza que, antes de tudo, economia criativa é economia, logo, em uma sociedade capitalista, os agentes do mercado visam lucro. Com isso, “[...] economia criativa não é sinônimo de economia solidária e economia criativa repousa sobre produtos e serviços criativos com potencial de mercado” (REIS, 2012c, p. 82).

Além disso, Reis (2012c) explicita que a economia criativa pressupõe transversalidade entre dois aspectos principais: articulação entre diferentes áreas de governo e governança. Para a economia se efetivar como fator de desenvolvimento se faz necessário articular as pastas do governo (cultura; desenvolvimento; educação; ciência e tecnologia e relações

¹² O MinC reproduz a estrutura da UNESCO para definição dos setores criativos: setores criativos nucleares (patrimônio natural e cultura; espetáculos e celebrações; artes visuais e artesanato; livros e periódicos; design e serviços criativos e áudio visual e mídias interativas); setores criativos relacionados (turismo: roteiros de viagens e serviços turísticos e serviços de hospitalidade; esportes e lazer: esportes, preparação física e bem estar e parques temáticos e de diversão) e, por fim, setores criativos transversais (patrimônio imaterial; educação e capacitação; registro, memória e preservação e equipamentos e materiais de apoio) (BRASIL, 2012c).

exteriores) para atuarem juntas, com o foco nas ações da economia criativa:

É impossível falar de economia criativa como estratégia de desenvolvimento sem incorporar, além das pastas de cultura e de desenvolvimento, a política educacional (afinal, tomando por base a definição do Nobel de Economia Amartya Sen, de desenvolvimento como liberdade de escolhas, sabemos da importância da educação formal para habilitar as pessoas a serem críticas, questionadoras e dotadas de capacidade analítica) (REIS, 2012c, p. 83).

O capital, por intermédio do Estado, utiliza-se de distintos mecanismos para realizar sua produção e reprodução na sociedade, possibilitando a permanência da sua dominação. Prova disso é a articulação entre a cultura e a educação, como é o caso do Programa Mais Cultura nas Escolas, que prevê avanços limitados ao capital. Outro exemplo se encontra no segundo ponto da transversalidade, referente à questão da governança.

Outra questão da transversalidade diz respeito à governança compartilhada, entre governo (que dá o tom da estratégia de desenvolvimento), setor privado (que aporta recursos, expertise e dinamismo – afinal, economia não se faz por decreto) e sociedade civil (que zela pela continuidade e pela transparência dos processos). Política pública não é sinônimo de política governamental, mas sim de política condensada com parceiros privados e civis. Essa articulação é absolutamente fundamental para que a política de economia criativa seja bem concebida e levada a termo (REIS, 2012c, p. 83).

Estes princípios da economia criativa, principalmente a parceria entre órgãos públicos e a parceria público-privada, vão ser incorporados na política cultural do governo Dilma Rousseff, inclusive no próprio avanço em relação à cultura que ocorreu como continuidade da política do governo anterior, pois:

Um dos pontos altos da gestão foi o da reaproximação entre cultura e educação, que vinha sendo construída desde o início da gestão Gil, mas que tinha avançado muito pouco. A oportunidade de implantação de projetos de implementação imediata pelo MEC, como o Mais Educação, propiciou, por exemplo, a parceria na criação do Mais Cultura nas Escolas (CALABRE, 2015, p. 41).

Os movimentos para a criação do Programa Mais Cultura nas Escolas serão, então, discutidos a seguir, tomando como referência movimentos constitutivos do marco legal das articulações entre o MEC e o MinC.

2.4 A intersetorialidade e a governança como plano de fundo do Programa Mais Cultura nas Escolas

A articulação entre o campo educacional e o cultural, especificamente no

desenvolvimento da política educacional no Brasil, começa ter a suas primeiras iniciativas a partir dos anos de 1970 e 1980, por meio das iniciativas desenvolvidas pela Funarte. O Projeto Universitário (1977), Projeto Festivais de Arte e o Projeto Fazendo Artes (1980) são exemplos da iniciativa da Funarte (BOTELHO, 2013). Outras articulações possíveis entre a educação formal e a cultura ocorreram com a Lei nº 5.692/71, na qual a cultura foi praticamente reduzida à ideia de educação artística, e anos mais tarde, com a incorporação da ideia da educação e da cultura como direitos sociais, o que de alguma forma influenciou as conquistas legais na Lei de Diretrizes Bases de 1996 e, posteriormente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (1997) e nos Parâmetros Nacionais Curriculares (1998) (BARBOSA, 1989; BERNARDES; OLIVÉRIO, 2011). Percebe-se que as ações iniciais de aproximação entre os campos educacional e cultural foram realizadas, exclusivamente, pela Funarte e, em outros momentos, capitaneadas pelo MEC, em função de prerrogativas legais no campo da educação.

O ano de 2004 inaugura uma sucessão de ações conjuntas entre o MEC e o MinC, que passam a ser constitutivas da política educacional, conforme o Quadro 3, abaixo, que apresenta o marco legal das ações conjuntas entre o Ministério da Educação e o da Cultura, no período de 2004-2015 no Brasil.

Quadro 3 – Marco legal das ações conjuntas entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura, no período de 2004-2015 no Brasil

(continua)

Marco Legal	Descrição
Portaria Interministerial MinC/MEC nº 268, de 09 de setembro de 2004.	Constitui um Grupo de Trabalho composto por representantes do Ministério da Cultura e Ministério da Educação, para os fins que especifica.
Portaria Interministerial MinC/MEC nº 214, de 23 de novembro de 2005, revogada pela Portaria Interministerial MinC/MEC nº 4, de 22 de outubro de 2014.	Dispõe sobre as regras e o funcionamento do Prêmio VIVALEITURA.
Portaria Interministerial MEC/MinC nº 1.442, de 10 de agosto de 2006 (revogada tacitamente pelo Decreto nº 7.559, de 2011).	Institui o Plano Nacional de Livro de Leitura – PNLL.
Portaria Normativa Interministerial MEC/MINC nº 1.536, de 31 de agosto de 2006.	Institui a Câmara Interministerial de Educação e Cultura e dá outras providências.
Portaria Interministerial MEC/MINC/ME/MDS nº 17, de	Institui o Programa Mais Educação, com o propósito de fomentar a educação integral de

24 de abril de 2007.	crianças, adolescentes e jovens, por meio de apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.
Portaria Normativa Interministerial MinC/MEC nº 1 de 04 de outubro de 2007.	Estabelece as diretrizes para cooperação entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação, com o objetivo de definir critérios visando à integração e à implementação de ações comuns e à consolidação de uma agenda bilateral no âmbito do Programa Mais Cultura na Agenda Social.
Acordo de Cooperação Técnica nº 01, de 8 de dezembro de 2011.	Assinado entre o MEC e o MinC, com o objetivo de desenvolver ações conjuntas para a implementação de uma Política de Cultura para a Educação Básica, com vistas a fazer da escola o espaço para circulação da cultura brasileira, acesso aos bens culturais e respeito à diversidade.
Resolução CD/FNDE nº 30, de 3 de agosto de 2012, revogada pela Resolução CD/FNDE nº 4/2014.	Dispõe sobre a realização de atividades culturais, por intermédio do Mais Cultura nas Escolas, de forma a potencializar as ações dos Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador.
Portaria Normativa Interministerial MEC/MINC nº 18, de 18 de dezembro de 2013.	Institui o Programa Mais Cultura nas Universidades e o Fórum Nacional de Formação e Inovação em Arte e Cultura
Portaria Interministerial nº 6, de 20 de agosto de 2015.	Institui Grupo de Trabalho Interministerial para elaboração de proposta de novo acordo de cooperação técnica a ser firmado entre o MEC e o MinC, para a continuidade e aprofundamento das ações intersetoriais de Cultura e Educação.

Fonte: Elaboração própria, com base em dados disponíveis em Brasil (2015b; 2017).

Observa-se que as portarias interministeriais MinC/MEC nº 268/2004 e nº 1.536/2006 instauraram, legalmente, o início das possibilidades de ações conjuntas entre o MEC e o MinC, por meio da criação de coletivos de representantes ministeriais para discussão, mapeamento, elaboração e acompanhamento de ações. A primeira, entretanto, esteve restrita à indicação da necessidade de averiguar condições para a elaboração de um plano de ação conjunto no ensino superior, especificamente no âmbito das universidades públicas (SANTOS, R., 2017). A segunda, por sua vez, instituiu uma câmara com seis integrantes – os secretários executivos do MEC e do MinC e dois representantes dos ministérios indicados pelos primeiros – e indicou, genericamente, a tarefa de elaborar e acompanhar ações conjuntas entre as pastas (BRASIL, 2006).

Embora o Prêmio Vivaleitura e o Plano Nacional de Livro de Leitura – PNLL tenham sido as experiências iniciais da articulação do MEC e do MinC formalizadas, especialmente, nos termos da portaria interministerial MinC/MEC nº 1.536/2006, é o Programa Mais Educação, criado em 2007, que vai permitir o estreitamento das relações entre cultura e escola, até se chegar no formato proposto pelo Programa Mais Cultura nas Escolas, lançado

anos depois. Esse estreitamento se deveu, entre outros possíveis aspectos, ao caráter imprescindível da intersetorialidade para a concretização da almejada escola de tempo integral (GOMES; SÁ; NEIRA, 2016). Demandante de ações do MEC, do MinC, do Ministério do Esporte (ME) e do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) (BRASIL, 2007a), merece destaque o fato de que o próprio Programa Mais Educação se institui como uma “[...] ação intersetorial que congrega políticas educativas e sociais” (GOMES; SÁ; NEIRA, 2016, p. 52)¹³. Dessa forma, a relação tempo/espço no ambiente escolar se amplia e passa a requerer atividades diversas, incluindo as culturais.

Sob o protagonismo do MinC, mas também com a marca da intersetorialidade, o Programa Mais Cultura nas Escolas foi instituído em 2007 com o objetivo de ampliar, de forma geral, tanto o acesso da população à cultura (bens, serviços, meios, equipamentos) como as possibilidades de inserção produtiva no mercado cultural, por meio da proposição e articulação de ações decorrentes do trabalho de uma câmara técnica, ancorada no MinC, com representantes de diversos ministérios e secretarias do governo¹⁴ (BRASIL, 2007a).

Como expressão da intencionalidade de dar concretude aos indicativos do marco legal até então instituído, especificamente no que tange às relações entre o MEC e o MinC no âmbito do Programa Mais Cultura, a Portaria Normativa Interministerial MinC/MEC nº 1, de 4 de outubro de 2007, definiu 11 (onze) diretrizes para as ações conjuntas dos ministérios e indicou, entre outros, que tais ações deveriam estar submetidas às diretrizes e critérios do Programa Mais Educação, conforme o parágrafo único do artigo 2º da referida portaria (BRASIL, 2007b). Embora uma das diretrizes do Programa Mais Cultura indicasse o fomento à “[...] qualificação da esfera pública e [à] construção de inteligência estratégica para o desenvolvimento cultural do País” (BRASIL, 2007b), é possível indicar, como se verá nos capítulos seguintes, que o Programa Mais Cultura nas Escolas, criado anos depois, esteve atrelado mais diretamente ao intento de “[...] ampliar a participação do MinC no Programa Mais Educação”¹⁵ (BRASIL, 2007b), sem que se tenha contribuído significativamente para o

¹³ A estreita vinculação do Programa Mais Cultura nas Escolas ao Programa Mais Educação será um dos destaques dos sujeitos entrevistados na pesquisa, como se verá no capítulo 5 desta dissertação.

¹⁴ Conforme o artigo 5º Decreto Presidencial nº 6.226, de 4 de outubro de 2007, a Câmara Técnica do Programa Mais Cultura está assim composta: Ministério da Cultura, que a presidirá; Ministério da Educação; Ministério do Trabalho e Emprego; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Ministério da Justiça; Ministério das Cidades; Ministério da Saúde; Ministério do Desenvolvimento Agrário; Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Integração Nacional; Casa Civil da Presidência da República; Secretaria-Geral da Presidência da República; Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República; Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República; Secretaria de Relações Institucionais da Presidência da República; e Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (BRASIL, 2007a).

¹⁵ Diretrizes do Programa Mais Cultura indicadas nos incisos III e X, respectivamente, do artigo 2º da Portaria Normativa Interministerial MinC/MEC nº 1, de 4 de outubro de 2007.

esperado desenvolvimento cultural do país.

Os esforços de estreitamento da relação entre o MEC e o MinC apresentados até aqui, articulados todos durante os governos de Lula da Silva, ganharam significativo impulso no governo de Dilma Rousseff (CALABRE, 2007; RUBIM, 2015). De fato, o Acordo de Cooperação Técnica nº 01, de 8 de dezembro de 2011, assinado entre o MEC e o MinC, foi o marco legal que proporcionou, de fato, o desenvolvimento de:

[...] ações conjuntas para a implementação de uma Política de Cultura para a Educação Básica, com vistas a fazer da escola o espaço para circulação da cultura brasileira, acesso aos bens culturais e respeito à diversidade (BRASIL, 2011a, p. 25).

Apesar de sua súmula indicar a educação básica como espaço formativo para ações conjuntas dos ministérios, o Acordo de Cooperação Técnica nº 1/2011 ensejou a criação de normas específicas para criação de outros programas que relacionam à educação e à cultura¹⁶, de modo que se estreitou a distribuição de programas culturais entre os níveis e modalidades educacionais. Destacam-se, neste aspecto, a criação dos programas Mais Cultura nas Escolas (Resolução CD/FNDE nº 30, de 3 de agosto de 2012), Mais Cultura nas Universidades¹⁷ (Portaria Normativa Interministerial MEC/MINC nº 18, de 18 de dezembro de 2013) e o Pronatec Cultura¹⁸, que se tornou, a partir de 2013, uma das frentes de expansão do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)¹⁹, que havia sido instituído pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.

Diante do exposto, compreende-se a criação dos três programas – Mais Cultura nas Universidades, Pronatec Cultura e Mais Cultura nas Escolas – como um marco histórico,

¹⁶ Além do Programa Mais Cultura nas Escolas, foram criadas as ações: Agentes da Leitura Mais Educação; Cine Educação; Pesquisa, mapeamento, e georreferenciamento; Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE/ARTES) e, por fim, Formação continuada para professores de artes (CERRETI, 2015).

¹⁷ Para compreender o Programa Mais Cultura nas Universidades, consultar o Edital Mais Cultura nas Universidades que foi elaborado pelo Ministério da Cultura e o Ministério da Educação (BRASIL, 2014c). Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/documents/10883/1171222/Edital+Mais+Cultura+nas+Universidades+_07out.pdf/ce8f8635-5fdc-4eb9-a96c-672fad5129a6>. Acesso em: 28 mai. 2018.

¹⁸ A busca por informações sobre o início do PRONATEC Cultura indica que a cultura foi definida como uma das frentes do programa a partir do êxito da parceria entre o MinC e o Instituto Federal de Brasília, em 2013, para a realização do curso de Organizador de Eventos. A atividade de encerramento do curso, organizada pelos alunos, foi a III Conferência do Pronatec, ocorrida nos dias 28 e 29 de novembro daquele ano (BRASIL, 2013d). Para outras informações, consultar: <http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset_publisher/OiKX3xlR9iTn/content/pronatec-cultura-estados-e-municipios-podem-pleitear-vagas/10883> e <http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset_publisher/OiKX3xlR9iTn/content/criacao-de-vagas-pronatec-cultura-para-2016/10883>. Acesso em: 28 mai. 2018.

¹⁹ O Pronatec é um programa do Governo Federal instituído pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, coordenado pelo MEC, cujo objetivo é expandir e democratizar a oferta de cursos da educação profissional e tecnológica no Brasil, na perspectiva de ampliar as oportunidades educacionais de formação profissional para os brasileiros interessados em se inserir no mercado de trabalho (BRASIL, 2011b).

dentro dos limites do capital, tanto para a educação como para cultura, pois esses programas podem ser considerados como as primeiras ações conjuntas sistemáticas entre o MEC e o MinC na política educacional brasileira, alcançando os dois níveis de ensino – educação básica e ensino superior – e a modalidade de educação profissional. Ressalta-se que uma possível explicação para o foco na modalidade educação profissional seja uma tentativa do Governo Federal de qualificar parte da mão de obra brasileira de acordo com as especificidades da dinâmica da economia criativa, visto que o Brasil ainda possui um déficit de profissionais capacitados na área cultural, o que ocasiona um desenvolvimento lento desse setor na nova economia no país (PITOMBO; BARBOSA, 2017).

Ao discutir a respeito das articulações da política cultural com a política educacional, Rubim (2015, p. 24) afirma que,

Na esfera da educação, as articulações caminharam de maneira diversa. Alguns programas, começados na gestão Ana de Hollanda e continuados por Marta Suplicy²⁰, deram passos para uma cooperação mais substantiva entre os dois ministérios, bastante afastados desde a separação institucional entre eles acontecida em 1985, com a criação do Ministério da Cultura. Programas como o Mais Cultura nas Escolas, Mais Cultura nas Universidades e outros representaram bons exemplos na perspectiva de consolidar uma articulação mais consistente entre as políticas de cultura e de educação. Sem dúvida, o desenvolvimento de programas conjuntos entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura representou uma das mais substantivas inovações do governo Dilma.

Os Programas Mais Cultura nas Escolas, Mais Cultura nas Universidades e Pronatec Cultura foram oficialmente anunciados pelo MinC, na gestão de Dilma Rousseff, como os principais programas intersetoriais entre cultura e educação a cargo da Secretaria de Educação e Formação Artística e Cultural (SEFAC) daquele ministério (BRASIL, 2016a). A efetivação desses programas indica, de fato, alguma inovação nas relações entre o MEC e o MinC, como assevera Rubim (2015).

A importância desses programas para a estruturação da SEFAC e para o enfrentamento do desafio de aproximações entre a cultura e a educação foi descrita por Juca Ferreira, então ministro da Cultura do governo Dilma Rousseff, nos seguintes termos:

Umas das primeiras ações da minha atual gestão à frente do Ministério da Cultura foi a formação da Secretaria de Educação e Formação Artística e Cultural, a Sefac, anunciada em março deste ano. A ideia é que a nova secretaria seja o espaço, no MinC, onde serão construídas as políticas e programas capazes de fortalecer as práticas e saberes culturais nos processos educativos como um caminho para a qualificação e a ampliação do repertório cultural de crianças e jovens de todo país e garantia de seus direitos culturais. A Sefac consolida e amplia programas e ações já

²⁰ Ana de Hollanda e Marta Suplicy foram ministras da Cultura no governo Dilma Rousseff, sendo a primeira no período de 2011 a 2012 e a segunda no período de 2012 a 2014.

existentes no ministério desde 2011, que são desenvolvidas em parceria com o Ministério da Educação. São iniciativas como o Programas Mais Cultura nas Escolas, Mais Cultura nas Universidades e Pronatec Cultura. A pauta de formação e qualificação artística e cultural também está sendo acompanhada pela secretaria. Com a criação dessa secretaria, o recado que buscamos passar é o de que o Ministério da Cultura reconhece a importância de ações intersetoriais, como cultura e educação, para alcançar a qualificação, a democratização do conhecimento, a universalização do acesso à cultura e o desenvolvimento de uma sensibilidade estética crítica, comprometida com a diversidade cultural do país (BUSSOLETTI; MOREIRA, 2015, p. 10 – Entrevista com Juca Ferreira).

Entretanto, é importante ressaltar que a criação da SEFAC, em 2015, representou não só o reconhecimento do MinC, mas a:

[...] importância estratégica de ações intersetoriais para alcançar a democratização do conhecimento, a universalização do acesso à cultura e o desenvolvimento de uma sensibilidade estética crítica, comprometida com a diversidade cultural do país (BRASIL, 2015, p. 1).

A SEFAC foi também um emblema do esforço do governo Dilma Rousseff para inserir “A economia em todas as áreas da cultura”, visto que:

Na nova estrutura proposta [com a criação da SEFAC], a pauta da Economia da Cultura [seria] reforçada em seu caráter estratégico e efetivamente transversal, criando condições para sua presença em todas as secretarias e vinculadas (BRASIL, 2015, p. 1).

A explicitação do estreitamento das mediações entre cultura e economia, intento claro do governo de Dilma Rousseff, reforça a leitura de Reis (2012c) acerca do binômio intersetorialidade e governança que está na base da ideia da economia criativa.

No caso da noção de governança, especificamente, embora seja um termo polissêmico e mesmo revestido de contradições (REIS, 2013; SANTOS; BRAGA; GUIMARÃES-IOSIF, 2016), importa acentuar sua relação com movimentos recentes da economia capitalista e com a reconfiguração do papel do Estado ensejada pela primazia do mercado nas relações sociais, de modo que seu significado “[...] se refere à análise dos padrões de articulação e cooperação entre os atores e os arranjos institucionais que coordenam os sistemas sociais” (REIS, 2013, p. 104).

No âmbito da política educacional, Santos, Braga e Guimarães-Iosif (2016) indicam que governança se relaciona, predominantemente:

[...] à intervenção pública para cooperação com a atuação do mercado no fornecimento de serviços públicos; a novas formas de governo que devem abrir portas para o setor privado, cooperando com o desenvolvimento do capitalismo; e à presença de outros atores na gestão pública, com serviços prestados em forma de barganhas entre governo, setor privado e sociedade civil organizada (SANTOS; BRAGA; GUIMARÃES-IOSIF, 2016, p. 661).

Esse sentido da governança permite compreender o movimento de aproximação das relações entre educação e cultura com a economia criativa, do que o marco legal das ações conjuntas entre o MEC e o MinC, tratado até aqui, é expressão. Embora essa vinculação se torne mais clara no governo Dilma Rousseff, desde o governo anterior se verifica a presença marcante do mercado nas iniciativas envolvendo todos os âmbitos das políticas sociais, incluindo educação e cultura. Por exemplo, no caso de iniciativas de incentivo à leitura, como o Prêmio Vivaleitura e o Plano Nacional de Livro de Leitura (PNLL) – ações iniciais de intersectorialidade envolvendo MEC e MinC – Anjos, Passiani e Salom (2006, p. 107) assim se referem:

Com a lógica do Estado ausente e com políticas de incentivo que limitam o poder decisório do poder público sobre alocação de recursos, a lógica da participação e as parcerias público-privadas convertem-se em meios para que grandes corporações monopolizem as políticas públicas de leitura na sua dimensão operativa, antepondo interesses particulares à formação de um projeto comum.

Embora a discussão a respeito da problemática da parceria seja objeto tratado em outros momentos deste trabalho, cabe indicar inicialmente que, no caso dos Programas Mais Cultura nas Universidades, Pronatec Cultura e Mais Cultura, a relação entre a educação e a cultura se consolida tanto pela parceria interministerial quanto pela parceria público-privada, típica do Estado com gestão gerencial proposta pelo neoliberalismo e, portanto, vinculada à noção de governança anteriormente indicada.

Apesar de a parceria público-privada estar presente nos programas referidos como uma ferramenta de concretização dos mesmos, esta possuiu formatos diferentes: no Programa Mais Cultura nas Universidades, o estabelecimento de parcerias foi optativo (BRASIL, 2014c); no Programa Pronatec Cultura, a parceria poderia ocorrer tanto entre órgãos públicos como entre estes órgãos e a iniciativa privada (BRASIL, 2016b); o Programa Mais Cultura nas Escolas, por sua vez, só poderia ser realizado por meio de parcerias público-privadas (BRASIL, 2015a).

O mais recente marco legal referente à relação entre cultura e o sistema educacional foi a Portaria Interministerial nº 6, de 20 de agosto de, que instituiu novo grupo de trabalho para elaboração de proposta para renovação da cooperação técnica entre MEC e MinC, de modo a dar continuidade e aprofundar as ações intersectoriais em curso até aquele momento (BRASIL, 2015b). Entre outras medidas, o acordo a ser firmado deveria prever, conforme o Inciso 1 do artigo 1º da referida portaria, a “Ampliação e consolidação dos programas existentes: Mais Cultura nas Escolas, Pronatec Cultura e Mais Cultura nas Universidades”

(BRASIL, 2015b).

Porém, a distância entre o discurso e a execução de uma política é imensa. Esta portaria não conseguiu garantir a continuidade dos Programas Mais Cultura nas Escolas e Mais Cultura nas Universidades. O único programa que permanece em vigência é o Pronatec Cultura, que segue ofertando vagas em todo o Brasil, nas ações MedioTec – cursos técnicos simultâneos ao ensino médio – e Formação Inicial e Continuada (Cursos FIC) – sem exigência de escolarização mínima – nas modalidades presencial, semipresencial e a distância²¹.

Percebe-se que não houve avanços na relação entre a educação e a cultura por meio desta Portaria Interministerial, provavelmente, por força da mudança do Governo Federal realizada por um golpe político que impôs no governo o presidente ilegítimo Michel Temer. Este governo, além de não ter dado continuidade aos programas culturais federais – Mais Cultura nas Escolas e Mais Culturas nas Universidades – tem encaminhado a reforma do ensino médio e a aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que institui neste nível educacional as disciplinas de português, de matemática e de inglês como obrigatórias e as demais disciplinas, como artes, serão ofertadas de forma optativa e, de modo mais geral, tem aprofundado a perspectiva mercadológica em todas as áreas sociais, especialmente na educação.

Uma vez apresentados os movimentos gerais que ensejaram a criação do Programa Mais Cultura nas Escolas, a partir do marco legal das articulações do MEC e do MinC no período de 2004 a 2015, serão detalhados a seguir aspectos da estrutura e dinâmica do programa em âmbito nacional, estadual (Alagoas) e municipal (Maceió).

Embora o Programa Mais Cultura nas Escolas esteja presente nas três instâncias do governo, como apontado acima, estes assumem funções diferenciadas. O Governo Federal, por meio do MEC e do MinC, construiu as bases estruturais do PMCE para serem executadas pelos estados e municípios em suas escolas. Então, no intuito de compreender tal programa, o próximo capítulo será iniciado com o exercício analítico da política orientadora do PMCE em nível nacional.

²¹ Informação obtida pela solicitação de informações do programa Pronatec Cultura por meio do e-mail oficial do programa (pronatec.cultura@cultura.gov.br) do Ministério da Cultura.

3 ESPECIFICIDADES DO PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS NOS CONTEXTOS FEDERAL, ESTADUAL E MUNICIPAL

O Programa Mais Cultura nas Escolas (PMCE) foi uma iniciativa interministerial entre o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Cultura (MinC), sendo regulamentado, oficialmente, pelas resoluções CD/FNDE nº 30, de 3 de agosto de 2012, e CD/FNDE nº 4, de 31 de março de 2014, que revogou a anterior.

Segundo Santana (2015, p. 2), o Programa Mais Cultura nas Escolas tinha a “[...] princípio seu início programático previsto para o ano de 2013, mas por atrasos decorrentes de falhas no sistema informatizado que o rege, iniciou de fato suas atividades no ano de 2014”. Apesar de o programa ter sido aprovado por meio da resolução nº 7, de 12 de abril de 2012, o mesmo só foi lançado em maio de 2013, estabelecendo o prazo de inscrição dos projetos das escolas até o dia 30 de junho de 2013²². Neste mesmo ano foram aprovados os projetos inscritos pelas escolas, bem como foi divulgado o resultado da seleção do programa. Segundo o Ministério da Cultura, por meio da sua página eletrônica oficial²³, o início da transferência dos recursos do Programa Mais Cultura nas Escolas para as escolas com projetos aprovados ocorreu em maio de 2014. Uma vez disponibilizada a primeira parcela do recurso, as escolas foram orientadas a iniciar as atividades dos projetos a partir de julho/agosto de 2014. O repasse da segunda parcela só foi realizado, de acordo informações do Ministério da Cultura²⁴, no ano de 2016, quando se previu o encerramento dos projetos e do próprio programa. Este percurso cronológico da duração do Programa Mais Cultura nas Escolas indica que o mesmo, até o momento, teve uma única edição.

O Programa Mais Cultura nas Escolas foi gerido, coordenado e financiado pelo Governo Federal e a execução dos projetos vinculados ao programa foi vivenciada pelas secretarias, escolas e Iniciativas Culturais Parceiras (ICP) nos âmbitos estadual e municipal. Então, para conhecer o PMCE se faz necessário considerar a sua especificidade em cada contexto das instâncias administrativas do governo. Dessa forma, este capítulo se propõe a apresentar esse movimento de análise do PMCE, expressando os aspectos relevantes referentes aos níveis federal, estadual e municipal.

²² Informação retirada do sítio eletrônico do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/18715-numero-de-inscricoes-de-escolas-passa-de-52-mil-nos-tres-primeiros-dias>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

²³ Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/maisculturnasescolas>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

²⁴ Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset_publisher/OiKX3xlR9iTn/content/liberada-segunda-parcela-do-mais-cultura-nas-escolas/10883>. Acesso em: 10 nov. 2017.

A exposição da amplitude do PMCE, a partir da quantidade de projetos, está presente nos três níveis administrativos. Porém, outros elementos são indicados em cada instância. O nível federal abrange três tópicos do capítulo, os quais abordam a estrutura legal do PMCE conforme os parâmetros do Ministério da Educação, os critérios de elaboração dos projetos culturais para as escolas e o formato de repasse do recurso. No âmbito estadual é apresentada a realidade social de Alagoas, bem como é explicitado o formato do investimento na área cultural pela elite alagoana. Por fim, como esta pesquisa possui o recorte geográfico no município de Maceió, o espaço dedicado ao nível municipal apresenta a configuração do PMCE nas 11 escolas participantes do programa, bem como expõe a realidade social da amostra desta pesquisa que envolve 9 escolas municipais e 27 sujeitos (representantes das escolas, agentes culturais, estudantes e representante da Secretaria Municipal de Educação em Maceió) que executaram e participaram dos projetos culturais nas escolas.

3.1 O atrelamento programático e financeiro do Programa Mais Cultura nas Escolas às prerrogativas do MEC

Desde sua criação, o Programa Mais Cultura nas Escolas esteve articulado aos Programas Mais Educação²⁵ e Ensino Médio Inovador²⁶ e ao Programa Dinheiro Direto para a Escola (PDDE)²⁷ (BRASIL, 2012a; 2014a). Isso indicou não só a clara intencionalidade de que o PMCE potencializasse importantes ações da política educacional, mas também a disposição para a efetiva implementação do programa, assegurando uma fonte específica de recursos.

No que tange à relação do PMCE com a política educacional, vale ressaltar a finalidade expressa no Manual do programa:

²⁵ O Programa Mais Educação foi aprovado por meio da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, no intuito de “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007c). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2017.

²⁶ O Programa Ensino Médio Inovador foi sancionado pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. Este programa visa “apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional” (BRASIL, 2009, p. 52). Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf>. Acesso em 08 nov. 2017.

²⁷ O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) destina recursos financeiros, em caráter suplementar, a escolas públicas da educação básica. O financiamento se destina às chamadas Ações Agregadas, agrupadas em três tipos de contas correntes, da seguinte forma: PDDE Integral, que contempla as ações dos programas Mais Educação e Novo Mais Educação; PDDE Estrutura, para o financiamento dos programas Escola Acessível, Água na Escola, Escola do Campo e Escolas Sustentáveis; PDDE Qualidade, que destina recursos para os programas Ensino Médio Inovador, Atleta na Escola, Mais Alfabetização e Mais Cultura nas Escolas (FNDE, [2018?]). Informações disponíveis em <<http://hmg.fn.de.gov.br/programas/pdde>>. Acesso em 29 de julho de 2018.

Fomentar ações que promovam o encontro entre o projeto pedagógico das escolas públicas contempladas nos Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador e experiências culturais em curso nas comunidades locais e nos múltiplos territórios (BRASIL, 2015a, p. 3).

Isto é, só poderiam participar do programa escolas municipais e estaduais previamente contempladas pelo Programa Mais Educação e/ou pelo Programa Ensino Médio Inovador, respectivamente. O vínculo entre os programas específicos do MEC – Mais Educação e o Ensino Médio Inovador – e o Programa Mais Cultura nas Escolas indica que o sentido das atividades culturais dependeria de sua capacidade de suplementar as atividades dos outros programas, o que demonstra que o PMCE possuiu um caráter reprodutor da relação de subordinação da cultura perante a educação. Essa problemática será aprofundada no quinto capítulo desta dissertação.

Outro indicativo da subordinação da cultura às prerrogativas do MEC foi o atrelamento do PMCE ao PDDE, o que obrigou a revogação da resolução CD/FNDE nº 30/2012 pela resolução CD/FNDE nº 4, de 31 de março de 2014, ambas referentes ao financiamento, objetivos, responsabilidades dos agentes públicos e privados, além de procedimentos técnicos e operacionais para a execução das ações do programa.

No que diz respeito ao financiamento, a resolução de 2012, referente ao PMCE, indicava a necessidade de observância da Resolução nº 7, de 12 de abril de 2012, que dispunha, na ocasião, sobre a organização e sistematização do PDDE. Esta, revogada pela resolução CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013, acabou por obrigar a readequação da normativa legal do PMCE, o que ocorreu com a resolução CD/FNDE nº 4/2014.

Diante disso, identificam-se modificações na resolução de 2012, que foi revogada pela resolução de 2014, principalmente, no que diz respeito ao financiamento do programa. Para exemplificar essa realidade, foram escolhidas cinco principais alterações entre as referidas resoluções.

A primeira se refere à correspondência explícita ou não entre o PMCE e o PDDE. Ou seja, na resolução de 2012, o artigo 1º, ao se referir à destinação do recurso do programa, afirmava que se deveria:

[...] destinar, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, de 12 de abril de 2012, recursos financeiros de custeio e capital, por intermédio de suas Unidades Executoras Próprias (UEX), às escolas públicas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal (BRASIL, 2012a, p. 2).

Por sua vez, a resolução de 2014 indicou, no artigo 1º, referente aos recursos do programa, que se iria “[...] destinar, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa

Dinheiro Direto na Escola, recursos financeiros de custeio e capital a escolas públicas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal” (BRASIL, 2014a). Observa-se, então, que na resolução de 2014 existiu uma omissão da lei específica do PDDE, bem como da destinação do recurso financeiro do programa para a Unidade Executora Própria. Apesar de a resolução 2014 ter sido orientada pela resolução CD/FNDE nº 10/2013, a qual dispõe sobre o PDDE, em nenhum momento a resolução do PDDE aparece no corpo da resolução de 2014.

A segunda diferença está relacionada à definição de serviços culturais nas resoluções. O ponto principal da mudança foi a limitação da contratação dos serviços culturais das Iniciativas Culturais Parceiras (ICP) apresentada na resolução de 2014, diferente da resolução de 2012, na qual não há definição de qual instituição deve ser contratada para a prestação de serviços. Nesse sentido, percebe-se que a resolução de 2014 dedica mais atenção às Iniciativas Culturais Parceiras do que a resolução de 2012. Exemplo disso é o acréscimo, no artigo 5º da resolução de 2014, da definição de serviço cultural e de critérios para seleção das Iniciativas Culturais Parceiras sob a égide da resolução nº 9, de 2 de março de 2011, que estabelece os procedimentos a serem adotados para aquisição de materiais e bens e contratação de serviços, com os repasses efetuados à custa do Programa Dinheiro Direto na Escola (BRASIL, 2014a). Além disso, no mesmo parágrafo, a resolução de 2014 apresentou as condições obrigatórias para as Iniciativas Culturais Parceiras serem contratadas, bem como, ainda, acrescentou o § 5º ao artigo 5º, indicando a garantia da participação efetiva e sistemática da comunidade escolar na seleção da Iniciativa Cultural Parceira, na escolha do eixo temático das atividades que seriam desenvolvidas com os estudantes e no desenvolvimento do projeto.

A terceira alteração diz respeito à identificação do recurso financeiro do PMCE. No intuito de ter uma melhor operacionalização e monitoramento dos repasses pelo FNDE, a resolução de 2014 atrelou os recursos do PMCE a uma nova ação denominada PDDE Qualidade. Outra diferença sobre o repasse é que a resolução de 2012 determinava que os recursos deveriam ser utilizados exclusivamente para o programa, sendo vedada a sua utilização para outros fins. Esse trecho foi retirado da resolução de 2014. Essa situação nos remete à quarta diferença entre as resoluções, a qual se refere aos saldos dos recursos do programa. A resolução de 2012 orientava, claramente, que o saldo deveria ser utilizado na aquisição de itens necessários para a realização do PMCE. Por sua vez, a resolução de 2014 possibilitou à Unidade Executora Própria (UEEx) reprogramar a utilização do saldo do recurso do PMCE para as demais ações voltadas ao PDDE Qualidade porventura desenvolvidas pelas escolas, além do programa, ou seja, Ensino Médio Inovador, Atleta na Escola e Mais Alfabetização.

Por fim, a quinta e última diferença entre a resolução de 2012 e a resolução de 2014 diz respeito à quantidade de eixos temáticos aos quais os projetos a serem financiados no âmbito do PMCE deveriam se articular, a fim de que o Plano de Atividade Cultural da Escola se adequasse à realidade sociocultural das escolas participantes (BRASIL, 2013a). A resolução de 2014 acrescentou um eixo aos nove inicialmente apresentados na resolução de 2012 e no manual do PMCE (BRASIL, 2013a), de modo que, na prática, os projetos puderam se articular a pelo menos um dos dez eixos temáticos²⁸, assim definidos na resolução CD/FNDE nº 4, de 31 de março de 2014: 1) Residência de artistas para pesquisa e experimentação nas escolas; 2) Criação, circulação e difusão da produção artística; 3) Promoção cultural e pedagógica em espaços culturais; 4) Educação patrimonial (patrimônio material e imaterial), Memória, identidade e vínculo social; 5) Cultura digital e comunicação; 6) Cultura afro-brasileira; 7) Culturas indígenas; 8) Tradição oral; 9) Educação Museal e, por fim, 10) Formação literária e difusão da cultura, o eixo então acrescido (BRASIL, 2014a).

Ao analisar as diferenças entre as resoluções a respeito do financiamento, constata-se que a resolução de 2014, ao mesmo tempo em que flexibilizou a destinação do recurso financeiro do PMCE, atribuiu autonomia à Unidade Executora Própria para gerenciar esta flexibilidade, incluindo a possibilidade de destinação de recursos para a Iniciativa Cultural Parceira, abrindo espaço para a gestão gerencial privada do fundo público. Essa dinâmica se tornou condição para a atuação conjunta das UEx e ICP.

3.2 Características básicas dos planos de atividade cultural do Programa Mais Cultura nas Escolas

Os documentos balizadores do Programa Mais Cultura nas Escolas apresentaram oito objetivos²⁹ (BRASIL, 2013a; 2014a), que podem ser agrupados em duas ideias básicas:

²⁸ Para conhecer a definição específica de cada eixo temático do programa, consultar a Resolução CD/FNDE nº 4/2014, disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000004&seq_ato=000&vlr_ano=2014&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 10 nov. 2017.

²⁹ Os oito objetivos não foram alterados quando a resolução de 2012 foi revogada. Na resolução CD/FNDE nº 4/2014, os objetivos do programa são expostos no artigo 2º, no § 3º, sendo eles: I - desenvolver atividades que promovam a interlocução entre experiências culturais e artísticas locais e o projeto pedagógico das escolas públicas; II - promover, fortalecer e consolidar territórios educativos, valorizando o diálogo entre saberes comunitários e escolares, integrando na realidade escolar as potencialidades educativas do território em que a escola está inserida; III - ampliar a inserção de conteúdos artísticos que contemplem a diversidade cultural na vivência escolar, bem como o acesso a diversas formas de linguagens artísticas; IV - proporcionar o encontro da vivência escolar com as manifestações artísticas desenvolvidas fora do contexto escolar; V - promover o reconhecimento do processo educativo como construção cultural em constante formação e transformação; VI - fomentar o comprometimento de professores e alunos com os saberes culturais locais; VII - integrar experiências

- a) Interlocução / integração / encontro / diálogo entre a escola e a cultura local³⁰;
- b) Inserção / reconhecimento / comprometimento / vivência da cultura no projeto pedagógico da escola³¹.

Independentemente do escopo do objetivo, a relação efetiva de cada escola com a cultura local dependia, exclusivamente, da proposição e efetivação de um projeto, o Plano de Atividade Cultural da Escola, que deveria ser resultante de uma parceria envolvendo a Unidade Executora Própria – como era denominada a escola municipal ou estadual que aderisse ao PMCE – e a Iniciativa Cultural Parceira, que poderia ser representada por pessoa física ou jurídica (BRASIL, 2013a; 2014a).

Conforme se constatou na experiência do PMCE em Maceió, como veremos nos capítulos seguintes, a parceria entre agentes sociais públicos e privados se tornou o fator primordial para a implementação do programa. De acordo com o Manual do PMCE, para cada projeto deveria ser firmada, obrigatoriamente, uma parceria entre a escola e um agente da sociedade civil (BRASIL, 2013a). Assim, cada escola só pode inscrever um único Plano de Atividade Cultural da Escola, elaborado conjuntamente com uma única Iniciativa Cultural Parceira (BRASIL, 2013a; 2014a). Diante disso, é possível afirmar que, no PMCE, a parceria público-privada se tornou o veículo por excelência da incorporação da cultura na prática pedagógica das escolas.

As atividades dos projetos deveriam proporcionar ações culturais contínuas, podendo ser realizadas tanto no ambiente escolar quanto no espaço extraescolar. De todo modo, as ações propostas pelos projetos deveriam ser realizadas dentro das possibilidades de cada escola, sob a supervisão da equipe pedagógica. Além disso, as atividades precisariam proporcionar o diálogo entre os saberes escolares e comunitários e, ainda, entre os espaços escolares e os espaços culturais diversos (BRASIL, 2014a).

Do ponto de vista técnico e operacional, os projetos do Programa Mais Cultura nas Escolas deveriam ter duração mínima de seis meses, não necessariamente consecutivos, para sua execução (BRASIL, 2013a).

A liberação do recurso financeiro para as Unidades Executoras Próprias estava condicionada à aprovação dos Planos de Atividade Cultural das Escolas pelo(s)

artísticas e culturais locais no projeto político pedagógico das escolas públicas, contribuindo para a ampliação do número de agentes sociais responsáveis pela educação no território; e VIII - proporcionar aos alunos vivências artísticas e culturais promovendo a afetividade e a criatividade existentes no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2014a).

³⁰ Encontra-se essa primeira ideia básica no conteúdo dos incisos I, II, IV e VII do artigo 2º, no § 3º da resolução CD/FNDE nº 4/2014.

³¹ Localiza-se essa segunda ideia básica no conteúdo dos incisos III, V, VI e VIII do artigo 2º, no § 3º da resolução CD/FNDE nº 4/2014.

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) (BRASIL, 2013a). Para tanto, as escolas e os agentes culturais parceiros deviam percorrer um caminho assinalado por distintas etapas: estabelecer a parceria entre a Unidade Executora Própria e a Iniciativa Cultural Parceira; elaborar conjuntamente o Plano de Atividade Cultural da Escola; preencher os dados solicitados e anexar o projeto no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC) (BRASIL, 2013a). Por fim, segundo o Manual do Programa Mais Cultura nas Escolas (2013a, p. 14),

As Secretarias Municipais/ Estaduais de Educação às quais as escolas estejam vinculadas, deverão validar os Planos no SIMEC e, em seguida, estes passarão por avaliação de viabilidade do MinC/MEC. Cabe às Secretarias Estaduais/ Municipais, por sua vez, remeter os projetos cadastrados no SIMEC, para avaliação do MinC/MEC.

O início do desenvolvimento das atividades do Plano de Atividade Cultural das Escolas estava condicionado ao repasse financeiro para a Unidade Executora Própria, que tinha o prazo final de utilização dos recursos recebidos até o dia 31 de dezembro do ano de efetivação do crédito. Este prazo e todos os demais previstos nos cronogramas dos projetos, entretanto, sofreram atrasos significativos, como indicado por Santana (2015) – e como verificado na implementação do programa em Maceió – especialmente em função da dinâmica de repasse financeiro e da quantidade de projetos aprovados, como será indicado a seguir.

3.3 Dinâmica do repasse de recursos do Programa Mais Cultura nas Escolas e quantidade de projetos aprovados em âmbito nacional

O repasse financeiro do Programa Mais Cultura nas Escolas obedeceu à dinâmica do Programa Dinheiro Direto na Escola, cujos recursos têm origem no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Para a efetivação do repasse desses recursos, o FNDE gerou, para as escolas, contas bancárias específicas na mesma agência bancária de depósito do PDDE. Para fins de operacionalização e monitoramento dos repasses pelo FNDE e para execução e prestações de contas dos recursos pelas entidades beneficiárias, os recursos foram identificados como “PDDE/Qualidade – Mais Cultura” (BRASIL, 2014a). A princípio, conforme a resolução FNDE nº 4/2014, o recurso seria repassado em parcela única às Unidades Executoras Próprias; entretanto, esse formato de pagamento foi modificado pela

resolução FNDE/PDDE nº 5, de 31 de março de 2014, que passou a prever o repasse financeiro em duas parcelas, sendo a primeira parcela repassada em maio de 2014 e a segunda em 2016 (BRASIL, 2016c).

A respeito do valor a ser repassado para as escolas, o artigo 5º da resolução FNDE nº 4/2014 definiu que os recursos seriam “[...] calculados tomando como parâmetros os intervalos de classe de número de alunos matriculados na unidade educacional e os correspondentes valores” (BRASIL, 2014a). Demonstra-se abaixo, na Tabela 1, a correspondência entre o valor do repasse para a Unidade Executora Própria e a quantidade de alunos matriculados em sua unidade educacional, no âmbito do Programa Mais Cultura nas Escolas:

Tabela 1 – Correspondência entre o valor do repasse para a Unidade Executora Própria e a quantidade de alunos matriculados na sua unidade educacional do Programa Mais Cultura nas Escolas, Brasil

Número de Alunos	Valor do Repasse para Despesas de Custeio (R\$)	Valor do Repasse para Despesas de Capital (R\$)	Valor Total por Escola (R\$)
Até 500	18.000,00	2.000,00	20.000,00
501 a 1.000	18.500,00	2.500,00	21.000,00
Acima de 1.000	19.000,00	3.000,00	22.000,00

Fonte: Resolução CD/FNDE nº 4/2014³².

O valor estipulado para a aquisição de bens de capital (bens permanentes) não poderia ser superior a 20% do valor total do projeto. Isto é, 80% do orçamento seriam destinados para as despesas de custeio, como pode ser visualizado na Tabela 1 acima.

Além da definição de tetos para o tipo de despesa – custeio e capital – os projetos do PMCE deveriam se restringir a pleitear recursos para as seguintes rubricas orçamentárias:

I. aquisição de materiais de consumo (custeio); II. contratação de serviços de formação, produção e disseminação de conteúdos culturais e artísticos necessários às atividades artísticas e pedagógicas (custeio); III. contratação de serviços diversos (custeio); IV. locação de instrumentos, transporte, equipamentos (custeio); V. aquisição de materiais permanentes e equipamentos (capital) (BRASIL, 2013a, p. 9).

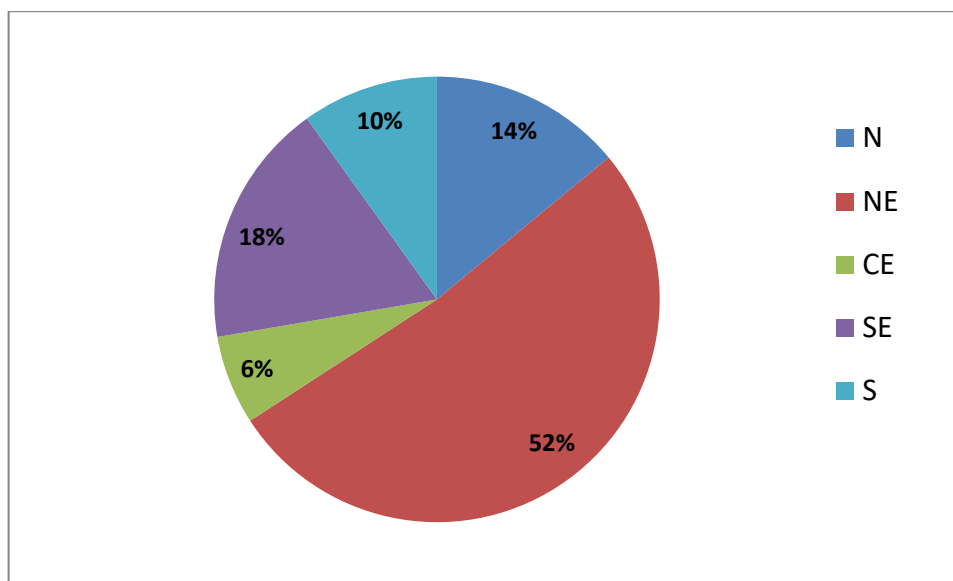
Diante de todo esse procedimento vivenciado pelas escolas e secretarias estaduais e municipais e as Iniciativas Culturais Parceiras de todo o Brasil, o programa, em 2013, recebeu

³²Disponível em:

<https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000004&seq_ato=000&vlr_ano=2014&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 08 nov. 2017.

a inscrição de 14.071³³ planos de atividades culturais e aprovou 5.069 projetos em todo território nacional, conforme a Gráfico 1 abaixo, que apresenta a quantidade em porcentagem de projetos aprovados, em 2013, no Programa Mais Cultura nas Escolas por região brasileira:

Gráfico 1 - Quantidade em porcentagem de projetos aprovados, em 2013, no Programa Mais Cultura nas Escolas por região brasileira



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Ministério da Cultura (BRASIL, 2013c).

De acordo com os dados acima, verifica-se que a região Nordeste teve a maior quantidade de projetos aprovados no Programa Mais Cultura nas Escolas, superando a soma de todas as outras regiões. Os 52% significam que, dentre os 5.069 projetos aprovados, a região Nordeste aprovou 2.627 deles. O estado do Maranhão contribuiu, significativamente, para que a região Nordeste alcançasse esse patamar, visto que teve 423 projetos aprovados, tornando-se o estado com a maior aprovação de projetos no programa em todo o Brasil. As demais regiões do país aprovaram as seguintes quantidades de projetos: região Sudeste, 901 (18%); região Norte, 710 (14%); região Sul, 503 (10%) e região Centro-Oeste, 328 (6%).

O critério de escolha das escolas participantes do Programa Mais Cultura nas Escolas ocorreu por meio da nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), sendo envolvidas as escolas com o menor índice, em decorrência do atrelamento do PMCE ao programa Mais Educação, o qual segue esse mesmo critério. Com isso, pode-se afirmar que a região Nordeste obteve o maior número de projetos aprovados no Programa Mais Cultura nas Escolas por ser a região que possui o maior número de escolas com o menor indicador do

³³ Dado obtido do Ministério da Cultura por meio do Sistema eletrônico do serviço de informação ao cidadão (e-SIC).

Ideb.

Outra plausível explicação para a predominância de aprovação de projetos na região Nordeste, possivelmente se deve ao fato de a região possuir o maior número de estabelecimentos públicos de educação básica, tanto na área urbana quanto rural, em comparação com as demais regiões brasileiras: a região Nordeste possui 56.696 escolas; a região Sudeste possui 40.052 escolas; na região Norte são 21.033 escolas; a região Sul abriga 19.915 escolas e a região Centro-Oeste tem 7.682 delas (INEP, 2017).

Além disso, uma possível justificativa, em âmbito cultural, para o resultado das regiões Nordeste e Sudeste, as quais aprovaram mais projetos no PMCE, deve-se ao fato de que são as duas regiões que mais investem na cultura, possuem mais pontos de cultura e, ainda, apresentam um número expressivo de secretarias municipais culturais (ALVES, 2009).

Ainda pode-se apresentar como último argumento para fundamentar o resultado apresentado no gráfico 1, o fato de que os projetos do PMCE para a região Nordeste poderiam ser utilizados como estratégia para o alívio de pobreza e como assistência social, uma vez que a região Nordeste é marcada por altos índices de vulnerabilidade social.

Essa mesma lógica, da correspondência entre a região que teve a maior aprovação de projetos e a região que possui o maior número de escolas com o menor indicador do Ideb, vai pautar o quantitativo de projetos aprovados pelo programa em relação à dependência administrativa municipal e estadual, como apresenta, abaixo, a Tabela 2, que diz respeito à quantidade de projetos aprovados, em 2013, por dependência administrativa no Programa Mais Cultura nas Escolas no Brasil:

Tabela 2 - Quantidade de projetos aprovados, em 2013, por dependência administrativa no Programa Mais Cultura nas Escolas no Brasil

Rede	N	NE	CE	SE	S	Total
Estadual	245	353	148	286	199	1.231
Municipal	465	2274	180	615	304	3.838
				Total de projetos		5.069

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Ministério da Cultura (2013c)

Uma quantidade maior de escolas da rede municipal deve ter obtido um pior desempenho no Ideb, se comparado às quantidades das escolas da rede estadual, uma vez que a quantidade de projetos aprovados no Programa Mais Cultura nas Escolas na rede municipal é praticamente o triplo da quantidade da rede estadual. Se compararmos as médias do Ideb, do ano de 2013, entre escolas da rede estadual e a rede municipal, constata-se que o maior

indicador do Ideb – fixado em 4,35 – está na rede municipal (INEP, 2016). Deve-se considerar também o fato de que ainda há redes estaduais que, além de ofertarem os anos iniciais e finais do ensino fundamental, ofertam o ensino médio, diferentemente das redes municipais, que só ofertam o ensino fundamental.

Ainda se observa que a maior parte dos projetos aprovados no PMCE envolveu estabelecimentos da rede municipal como consequência de que 61,7% das escolas da educação básica do Brasil estão sob a responsabilidade da dependência administrativa municipal. A rede estadual é encarregada por 16,5% das escolas do país (INEP, 2017), sendo, por isso, o quantitativo de aprovação de projetos no PMCE inferior ao da rede municipal.

3.4 O Programa Mais Cultura nas Escolas no estado de Alagoas

Alagoas é um estado de extremos: de um lado possui uma riqueza de belezas naturais e uma grande diversidade cultural; por outro, apresenta os piores indicadores sociais do Brasil. Em uma ponta existe um número reduzido de famílias ricas e detentoras de terras e, em outra, a maioria da população se encontra em situação de pobreza e miséria. Aos ricos, todo o conforto econômico; aos pobres, uma vida atroz. Alagoas é uma terra de conflito entre os marechais e a resistência do povo simbolizada por Zumbi e Dandara. Assim, a realidade alagoana é marcada pela profunda desigualdade social, em que o 1% dos mais ricos (30 mil pessoas) detêm 12,9% da renda, enquanto os 50% mais pobres (1,5 milhões de pessoas) detêm apenas 18,33% (CARVALHO, 2014).

A situação de pobreza em Alagoas é grave, pois “[...] 17% da sua população vive na extrema pobreza e 34% são consideradas pobres, situando quase metade dos alagoanos abaixo da linha de pobreza” (ALAGOAS, 2017). É nesta população pobre – e, na sua maioria, negra – que os baixos índices sociais se materializam. Na educação, por exemplo, temos uma taxa de analfabetismo de 20% entre a população maior de 15 anos, índice este maior do que o da região Nordeste, que possui 16,2% (ALAGOAS, 2017). Além disso, Alagoas é o segundo estado mais violento do país, sendo a juventude e as mulheres suas principais vítimas (IPEA/FBSP, 2017) e, ainda, registra uma das maiores taxas de desemprego do país: 17,8% (IBGE/PNAD, 2017).

Este cenário de alto índice de desigualdade social e de baixos indicadores sociais possui sua origem no próprio processo da formação do estado de Alagoas. Segundo Carvalho (2009, p. 10), “[...] a estrutura de propriedade da terra, com o consequente sistema de poder, criada nos três primeiros séculos de colonização, marcou para sempre o modelo econômico e

social de Alagoas”. Modelo esse estruturado por meio de uma elite latifundiária conservadora que não oferecia condições para os avanços tecnológicos na produção, bem como não permitia mudanças que proporcionassem melhorias na vida da população (CARVALHO, 2009).

Por consequência desse aspecto conservador, o estado alagoano, historicamente, necessitou criar laços intensos com o Estado brasileiro em nível federal, tanto para conseguir movimentar e sustentar a economia local quanto para reduzir as desigualdades sociais por meio de políticas sociais. Esta dependência é uma política escolhida, estrategicamente, pela elite latifundiária conservadora que comanda Alagoas. Essa elite opta pela política de dependência e de miserabilidade do povo alagoano para manter o domínio da terra e do poder, bem como para aumentar seu poder econômico. Nesse sentido, a dependência não ocorre por solidariedade do Governo Federal a um estado deficitário, mas, sim, por uma intencionalidade das relações políticas e econômicas entre as elites locais, nacionais e, até mesmo, internacionais.

No campo cultural esta realidade não é diferente. A elite alagoana só investe na cultura quando este investimento é revertido em crescimento econômico ou ganho financeiro. Essa realidade é exemplificada na relação entre a utilização das culturas populares, vistas como folclóricas, como incentivo para o turismo alagoano (BEZERRA; VASCONCELOS, 2012).

Segundo os mesmos autores, a elite conservadora de Alagoas pode ser definida em três categorias, do ponto de vista cultural:

1) A de uma minoria de elevado padrão cultural e historicamente alheia ao consumo e visibilidade no que se refere às culturas populares; 2) A de uma minoria de elevado padrão cultural, consumo dos produtos tradicionalmente canonizados nos critérios de elevado padrão cultural (bons filmes, teatros, cinema, ballet, etc.) e com uma percepção saturada no tocante às culturas populares; 3) Finalmente, a de uma esmagadora maioria extremamente rica e poderosa, que tem como uma de suas características dominante, um baixo nível de consumo cultural (BEZERRA; VASCONCELOS, 2012, p. 150).

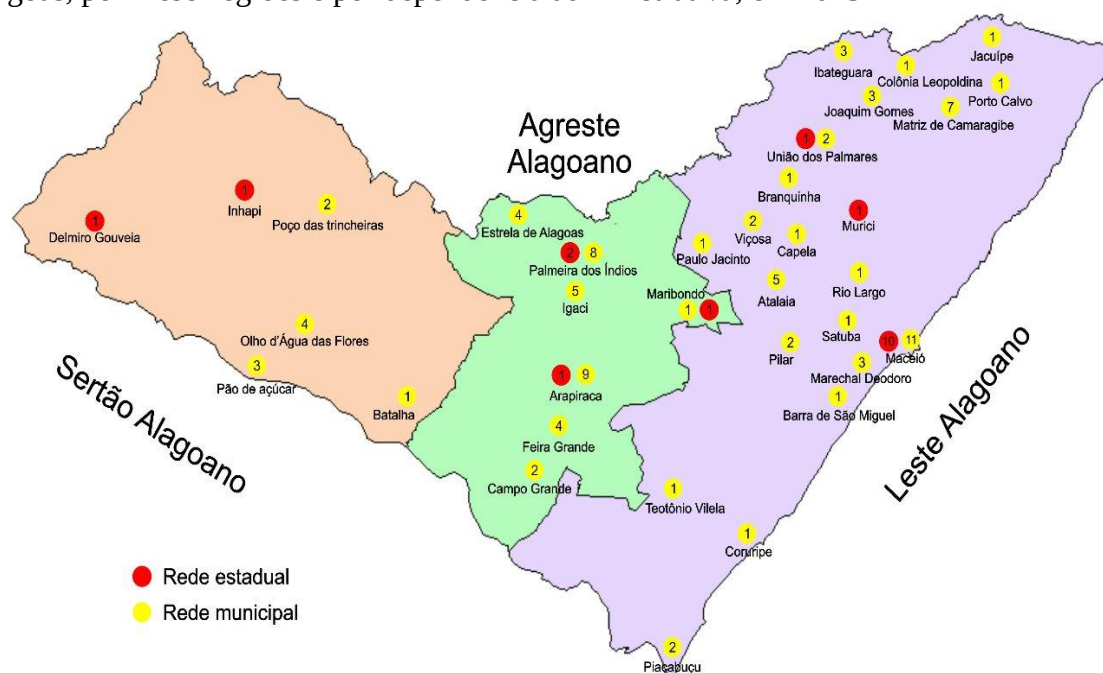
São múltiplas as relações da elite para com a cultura, desde não possuir interesse de investir no campo cultural, passando por alguns intelectuais da classe dominante que atribuem certa valorização à cultura, mas possuem uma relação senhorial com a cultura popular, chegando a uma elite que prefere consumir bens culturais do exterior. Contudo, esses exemplos estão relacionados com uma minoria da elite. No caso da maioria da elite alagoana, “[...] as evidências sinalizam que as suas escolhas têm sido direcionadas para a posse de três tipos de bens: a posse da terra, a exibição de bens suntuários e, finalmente, para a posse do

poder político” (VASCONCELOS; BEZERRA, 2012, p. 150).

Assim, o limitado investimento no setor cultural em Alagoas pode ser explicado, em parte, pela ausência de interesse da elite alagoana em investir na cultura, bem como pela falta de recursos próprios, sejam públicos ou privados, do estado alagoano (CARVALHO, 2014). Dessa forma, sobra ao campo cultural a reprodução da política de dependência com o Governo Federal, como de resto ocorre com as demais políticas sociais. O Programa Mais Cultura nas Escolas se apresenta como exemplo desta reprodução da dependência do estado de Alagoas e de seus municípios para com o Governo Federal, visto que oportuniza, ao mesmo tempo, o fortalecimento e reforço da relação da educação com a cultura, bem como se coloca como única alternativa para efetivar esta relação.

Em 2013, Alagoas aprovou 112 projetos no âmbito do Programa Mais Cultura nas Escolas, distribuídos entre 35 municípios. Considerando os 102 municípios alagoanos, 34,3% deles foram alcançados por atividades culturais realizadas em escolas públicas estaduais e municipais participantes do PMCE. A Figura 1, abaixo, explicita a distribuição geográfica do alcance do programa por mesorregiões de Alagoas, indicando os nomes dos municípios e a quantidade de projetos aprovados em 2013, por dependência administrativa:

Figura 1 – Quantidade de projetos aprovados no Programa Mais Cultura nas Escolas em Alagoas, por mesorregiões e por dependência administrativa, em 2013



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Ministério da Cultura disponíveis em Brasil (2013c).

A distribuição espacial dos municípios com escolas públicas participantes do Programa Mais Cultura nas Escolas indica que a mesorregião do leste alagoano concentrou 63 projetos do programa, enquanto o agreste alagoano abrigou 37 projetos e o sertão alagoano 12 deles. A rede municipal aprovou mais projetos do que a rede estadual, respectivamente 94 e 18. No caso da rede estadual, houve escolas públicas estaduais desenvolvendo projetos vinculados ao PMCE nos seguintes municípios: Maceió (10 escolas), Palmeira dos Índios (2 escolas), Delmiro Gouveia, Inhapi, Arapiraca, Maribondo, União dos Palmares e Murici (1 escola cada). Na rede pública municipal, em 94 escolas houve projetos do PMCE, sendo 10 escolas localizadas na região do sertão alagoano (4 em Olho D'Água das Flores, 3 em Pão de Açúcar, 2 em Poço das Trincheiras, 1 em Batalha), 33 na região do agreste alagoano (9 em Arapiraca, 8 em Palmeira dos Índios, 5 em Igaci, 4 em Estrela de Alagoas, 4 em Feira Grande, 2 em Campo Grande, 1 em Maribondo) e, por fim, 51 na mesorregião do leste alagoano (11 em Maceió, 7 em Matriz do Camaragibe, 5 em Atalaia, 3 em Ibateguara, 3 em Joaquim Gomes, 3 em Marechal Deodoro, 2 em União dos Palmares, 2 em Viçosa, 2 em Pilar, 2 em Piaçabuçu e 1 em cada um dos seguintes municípios: Jacuípe, Porto Calvo, Colônia Leopoldina, Branquinha, Paulo Jacinto, Capela, Rio Largo, Satuba, Barra de São Miguel, Teotônio Vilela, Coruripe).

A distribuição da quantidade de projetos aprovados no PMCE por mesorregião de Alagoas acompanha a realidade socioeconômica e cultural das mesorregiões. Ou seja, os maiores índices de população, de atividade econômica, de grau de urbanização e de atividades culturais estão situados no leste alagoano, ficando em segundo o agreste alagoano e em terceiro o sertão alagoano³⁴. Dessa forma, a quantidade de projetos aprovados no PMCE em Alagoas seguiu a mesma lógica das posições das mesorregiões no cenário cultural do estado.

Em relação à quantidade de projetos por município, depois de Maceió, que aprovou a maior quantidade de projetos (21 deles), ficaram Arapiraca e Palmeira dos Índios, ambos com 10 projetos aprovados. Em Arapiraca foram aprovados 9 projetos na rede municipal e 1 na rede estadual; em Palmeira dos Índios foram selecionados 8 projetos na rede municipal e 2 na rede estadual. Uma possível justificativa para Arapiraca e Palmeira dos Índios ter aprovado a mesma quantidade de projetos pode ter sido a realidade expressiva do desenvolvimento cultural, educacional e econômico, se comparada aos outros municípios de Alagoas.

³⁴ Dados retirados do sítio eletrônico do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/indicad_al.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2017. Além deste, foi consultada a página eletrônica da Secretaria de Estado da Cultura de Alagoas. Disponível em: <<http://www.cultura.al.gov.br/politicas-e-acoes>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

3.5 O Programa Mais Cultura nas Escolas no município de Maceió

No município de Maceió foram aprovados 21 projetos, sendo 10 na rede estadual e 11 na rede municipal. Destaca-se que, das 47 escolas vinculadas ao Programa Mais Educação na rede municipal de Maceió, 23 delas inscreveram projetos no Programa Mais Cultura nas Escolas, sendo 11 escolas selecionadas. O Quadro 4, a seguir, apresenta a relação das escolas municipais de Maceió com projetos aprovados no Programa Mais Cultura nas Escolas em 2013, com a indicação dos eixos temáticos e temas dos projetos:

Quadro 4 – Escolas municipais de Maceió com projetos aprovados no Programa Mais Cultura nas Escolas, com indicação de eixos temáticos e temas – 2013

ESCOLA	Escola Eixo Temático	Tema Projeto
Escola 1	Criação, Circulação e Difusão da Produção Artística.	Promoção da Cultura Alagoana através da contação de história e artesanato
Escola 2	Criação, Circulação e Difusão da Produção Artística.	Canto Coral
Escola 3	Cultura Afro-brasileira.	Capoeira Angolana
Escola 4	Cultura Afro-brasileira.	Maracatu
Escola 5	Cultura Afro-brasileira.	Capoeira e Maculelê
Escola 6	Criação, Circulação e Difusão da Produção Artística.	Ballet
Escola 7	Criação, Circulação e difusão da Produção Artística.	Coral de Flauta Doce
Escola 8	Cultura Afro-brasileira.	Arte Visual com o tema Cultura Afrodescendente.
Escola 9	Criação, Circulação e Difusão da Produção Artística.	Coco de roda e Capoeira
Escola 10	Promoção Cultural e Pedagógica em Espaços Culturais.	Teatro
Escola 11	Criação, Circulação e Difusão da Produção Artística.	Música e Dança

Fonte: Elaboração própria, com base em documento cedido pela SEMED, bem como relatos das entrevistas com as representantes das escolas.

Segundo documento cedido pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED) (FNDE, 2018), as escolas 1, 2, 3 e 4 foram aquelas que conseguiram concluir os projetos, recebendo as duas parcelas do recurso destinado à execução dos mesmos. Entretanto, as representantes das escolas 3 e 4 expressaram nas entrevistas informações que divergiam dos documentos apresentados pela SEMED. A escola 3 relatou que *“Não, ela veio uma parcela só, a segunda não veio mais”* (P3), mas, mesmo sem receber a segunda parcela do financiamento, a escola concluiu o plano do projeto cultural que foi aprovado no PMCE. Aliás, esta escola foi referência nacional no eixo temático Cultura afro-brasileira (MACEIÓ, 2016a).

A representante da Escola 4, por sua vez, informou que recebeu as duas parcelas, porém *“[...] a segunda parcela, quando chegou, a gente já não tinha mais o profissional, ela ficou lá guardadinha na conta até que a gente recebeu a autorização do FNDE para utilizá-la”* (P4), ou seja, a segunda parcela foi utilizada para outros fins na escola. O espaço de tempo entre o pagamento de uma parcela e outra gerou a necessidade do profissional da cultura, que atuava na escola, procurar outros caminhos para sobreviver financeiramente e, consequentemente, o projeto não foi concluído na escola, ficando o saldo da 2ª parcela para a escola.

As escolas 5, 6, 7, 8 e 9 iniciaram a execução dos projetos, mas receberam apenas a primeira parcela do recurso, conforme documento do sistema do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação entregue pela SEMED (FNDE, 2018). Ainda, a representante da secretaria municipal informou, durante a entrevista, que este fato poderia ter ocorrido por três razões: as escolas não enviaram o relatório exigido pelo MEC/MinC, não prestaram contas da 1ª parcela e/ou não usaram o valor por completo da 1ª parcela. A representante da escola 5 informou que, de fato, não conseguiu prestar contas em tempo hábil. Porém, ao longo das falas das representantes das escolas 6 e 7, novas e diferentes informações surgiram, visto que ambas declararam que receberam as duas parcelas e que o projeto foi concluído nas escolas. As escolas 8 e 9 não sabiam a razão pela qual não receberam a 2ª parcela, como pode ser visto na seguinte afirmação: *“A gente ficou muito meio sem saber o motivo pelo qual não houve, não foi depositado a segunda parcela; de repente corte nos gastos mesmo, mas simplesmente não foi depositado”* (P9).

Por fim, as escolas 10 e 11, de acordo com relatos da representante da SEMED, não desenvolveram seus projetos por não terem prestado contas da verba recebida anteriormente; pela situação de inadimplência, ficaram impedidas de receber recursos do Programa Mais Cultura nas Escolas.

Independentemente do desencontro de algumas informações, constata-se que das 11 escolas municipais aprovadas no Programa Mais Cultura nas Escolas em Maceió, 9 delas iniciaram a execução dos seus projetos, mas somente 4 escolas concluíram o projeto com o recebimento das duas parcelas do recurso do programa. Assim, as 9 escolas foram selecionadas para fazer parte da amostra desta pesquisa com a intenção de melhor compreender as determinações do objeto de estudo. Além disso, optamos nesta pesquisa em utilizar o critério estabelecido pela SEMED para definir quais escolas concluíram os seus projetos: o depósito das duas parcelas do financiamento do programa, pelo FNDE, nas contas das escolas.

Outro aspecto que o quadro 4 apresentado anteriormente nos evidencia diz respeito aos eixos temáticos. Observa-se que 6 escolas escolheram o eixo Criação, Circulação e Difusão da Produção Artística, 4 escolas optaram pelo eixo Cultura Afro-brasileira e apenas 1 escola decidiu pelo eixo Promoção Cultural e Pedagógica em Espaços Culturais. Este cenário da escolha dos eixos nas escolas em Maceió, no que diz respeito aos dois primeiros aqui indicados, repete o mesmo movimento em nível nacional, como pode ser percebido no Gráfico 2 abaixo, que apresenta os planos de atividades culturais por eixo temático, considerando a totalidade de projetos aprovados no âmbito do Programa Mais Cultura nas Escolas:

Gráfico 2 – Planos de Atividades Culturais por Eixo Temático – 2015



Fonte: MEC/Minc (2015)³⁵.

³⁵Disponível

<http://www.fundaj.gov.br/images/stories/comite_2014/comite_territorial_mais_educacao.pdf>. Acesso em 18 de maio 2018.

Ter o eixo Criação, Circulação e Difusão da Produção Artística como o mais trabalhado nas escolas, possivelmente, pode ser explicado pela abrangência que o eixo propõe, pois possibilita a atuação de manifestações “populares e eruditas”, segundo o Manual do PMCE (2013a), que se utilizam de linguagens artísticas como artes cênicas, audiovisual, música, artes da palavra e artes visuais. Cada linguagem aqui referida possui um amplo universo de modalidades artístico-culturais.

O eixo Cultura Afro-brasileira ficou em segundo lugar entre os 9 eixos sugeridos pelo programa. Este eixo possui certa relevância para ser trabalhado nas escolas públicas, no sentido de resgatar e fortalecer a identidade dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, pois em grande parte das escolas públicas, principalmente nas de Maceió, as comunidades escolares são compostas, na sua maioria, por negros. Porém, este tema enfrenta o empecilho do preconceito, como foi a situação vivenciada pelas escolas 3 e 4 de Maceió, o que interferiu no envolvimento dos sujeitos no projeto: “[...] *Porque nossas raízes são afrodes..., nós somos afrodescendentes, mas aí como separar, mostrar que isso é cultura e não é religião. Eu senti essa dificuldade aqui nessa comunidade*” (P3). A Iniciativa Cultural Parceira da escola 4 reforça a dificuldade enfrentada com o preconceito:

[...] eu consegui trabalhar com crianças que nunca tinha tido nenhum tipo de contato com o maracatu, nunca nem ouviu falar do maracatu, inclusive, eu tive uma dificuldade que, que algumas é dessas crianças que a gente trabalhava eram de famílias de algumas religiões e que essas famílias tratavam o projeto como uma coisa, sabe... é uma discriminação muito grande [...] (ICP4).

Por fim, o eixo Promoção Cultural e Pedagógica em Espaços Culturais ficou em terceiro lugar entre os eixos mais utilizados nas escolas em Maceió. A escola 10, conforme o quadro 4 acima, tinha como tema o teatro; entretanto, segundo informações da SEMED, o projeto cultural não foi realizado. Embora não haja informações definitivas sobre tal projeto, é possível supor que a escola citada tenha encontrado dificuldades de diversas ordens, incluindo a inexistência de espaços culturais na comunidade em que a escola está localizada. Estudos sobre o PMCE (SANTOS, R., 2017; GRINER; ALBRECHT; LOPES, 2014) indicam que, apesar da sua importância, as atividades do eixo Promoção Cultural e Pedagógica em Espaços Culturais precisam de toda uma logística da escola, visto que são previstas ações contínuas de atividades artístico-pedagógicas em espaços culturais da cidade, precisando, assim, da locomoção dos estudantes até os locais de realização dos projetos.

Após esta apresentação das escolas participantes do Programa Mais Cultura nas Escolas em Maceió, destacando os respectivos eixos temáticos e temas trabalhados nos seus

projetos, um questionamento surge: que perfil possuem essas escolas da rede Municipal de Maceió? Considerando suas características, verifica-se que são escolas públicas que vivenciam dois fatores marcantes: 1) o contexto social, extremamente, vulnerável, e 2) os piores índices educacionais no município.

A respeito do primeiro fator, vale ser reforçado que são escolas públicas. Isso nos faz lembrar que, historicamente, no Brasil, a escola pública foi criada para receber a população pobre na tentativa de qualificar a mão de obra. Esta realidade da escola dual – em que a escola pública é para os pobres e a escola privada para os ricos, ou, no limite, para aqueles com alguma condição financeira para pagar pelos estudos – é reproduzida em Alagoas e, especificamente, em Maceió. É nessa escola pública, situada em bairros onde moram os indivíduos pobres, que a desigualdade social descrita no início deste tópico se materializa, visto que é na escola pública que encontramos a pobreza e a miséria. É na escola pública que se vivencia a violência dentro e fora da escola. É a escola pública que atende e convive com os sujeitos aos quais são negados seus direitos subjetivos básicos, como exemplo, a cultura. Este contexto social foi citado por várias representantes das escolas, bem como pelas Iniciativas Culturais Parceiras que foram entrevistadas.

A respeito da diferença vivenciada pelos estudantes na escola e em casa, ICP2 relatou o seguinte:

[...] quando eles estavam lá, ou seja, era uma maravilha, pra cantar, se danar a correr, aí era maravilha, mas quando eles saíam dali, era a realidade deles; a realidade era de ouvir a cultura de massa, de ter que correr, é, atrás pra num passar fome [...].

Em relação à falta de acesso à cultura e ao conhecimento, o representante da escola 3 assim se manifestou: “O que eu vejo é que se houver essa, se for difundido a cultura de forma artística, é bem mais, é bem mais, é, valorizada, entendeu? Que a periferia sofre com a falta de cultura e de conhecimento” (P3).

O olhar atento da representante da Escola 8, de envolver no programa os estudantes que vivem uma realidade de pobreza em vários aspectos sociais é também significativo:

[...] a maior necessidade de educação, a falta de elementos culturais mesmo são de meninos das comunidades mais pobres, que é da Guaxuma e da Vila Emater; que é quem vem de ônibus, aí por isso que a gente resolveu fazer com todos os alunos [...] (P8).

Por fim, a respeito do contexto social vivenciado pelos estudantes, a representante da Escola 9 afirmou:

[...] tudo, toda ajuda, todo projeto na escola é válido, até porque a gente sabe que a nossa clientela é uma clientela [carente]. Quando eu falo carente, não é só carente financeiramente, é carente de tudo, é carente de cultura, carente de esporte, carente financeiramente, né, muitas vezes, carente de disciplina, carente de carinho mesmo, de amor, de atenção, de tudo [...].

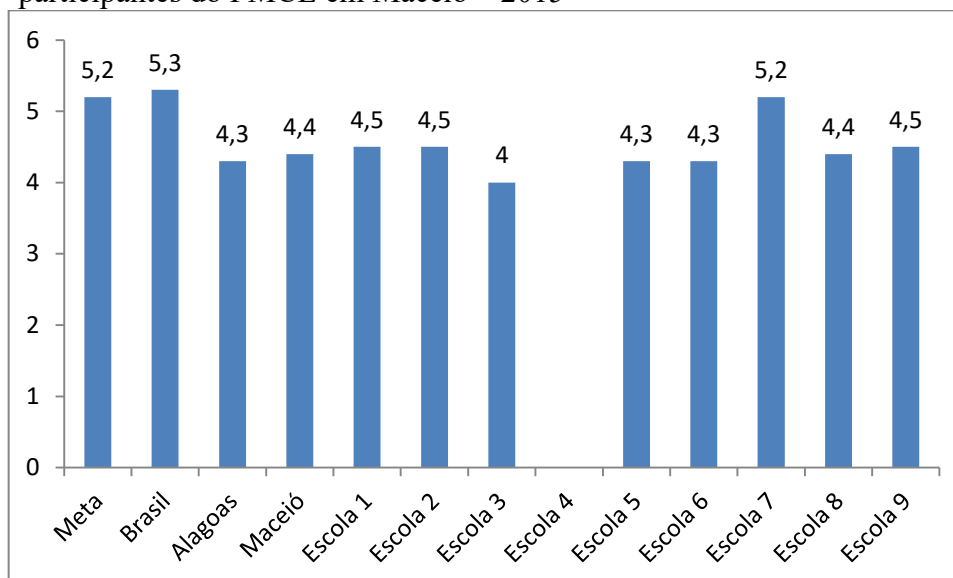
Diante dessa realidade complexa, constatou-se, a partir de vários depoimentos dos sujeitos entrevistados, que gestores e professores se esforçaram ao máximo na tentativa de apresentar outros caminhos ao contexto social dos estudantes, assumindo mais uma função social para a escola. Por isso que a professora comenta que toda ajuda e todo o projeto na escola é válido; infelizmente, os que mais tentam encaminhar os estudantes para vivenciarem outras oportunidades na vida são os mais culpados pelo fracasso da escola pública. Argumento sem fundamentos, pois o problema da educação pública é estrutural, os próprios professores também são vítimas do capital.

Todo auxílio por meio de projetos, programas e parcerias também são acolhidos quando o assunto é melhorar os indicadores educacionais. As escolas públicas de Maceió possuem os piores índices da educação pública do Brasil, principalmente quando se considera o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Não é por acaso que o MEC e o MinC, ao criarem o Programa Mais Cultura nas Escolas, condicionaram a vinculação das escolas ao Programa Mais Educação para participarem do PMCE. Este programa é específico para escolas que precisam melhorar o rendimento escolar dos estudantes, como explicou uma Iniciativa Cultural Parceira:

[...] as escolas que têm [o programa] Mais Educação são escolas que estão lá no ranking de piores escolas, piores escolas que eu falo, questão de aproveitamento escolar. Essas crianças estão em déficit baixo, o Ideb delas estão abaixo, por isso que tem o programa [...] (ICP1.1).

Considerando-se projeções do MEC, a meta do Ideb planejada para os anos iniciais do ensino fundamental para 2015 era de 5,2; até 2021 a meta a ser alcançada pelas escolas é de 6,0 (MEC/PNE). De fato, como indicou ICP2.1, as 9 escolas consideradas neste estudo estão aquém daquelas projeções nacionais, como mostra o Gráfico 3 a seguir, que apresenta a meta do Ideb para o ano de 2015 e os índices alcançados no Brasil e nas 9 escolas da amostra:

Gráfico 3 – Projeção dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica para o Brasil e Maceió e resultados no país e em 9 escolas participantes do PMCE em Maceió – 2015



Fonte: A autora, elaborado a partir dos dados do INEP (2016)³⁶.

Das oito escolas municipais de Maceió consideradas na amostra deste estudo e que tiveram índices calculados, metade atingiu um Ideb acima da média projetada para o município (escolas 1, 2, 7 e 9), uma alcançou o índice previsto (escola 8) três apresentaram índice abaixo do esperado (escolas 3, 5 e 6). Em relação ao Ideb previsto para Alagoas, duas apresentaram o índice esperado (escolas 5 e 6), cinco superaram as expectativas (escolas 1, 2, 7, 8 e 9) e apenas a 3 teve índice abaixo daquele projetado para o Estado. Considerando a meta nacional, entretanto, apenas a escola 7 o fez, mesmo assim ficando abaixo do índice alcançado no país; todas as demais escolas apresentaram índices distantes da meta nacional estipulada pelo MEC.

A expansão de escolas em tempo integral, objetivada pelo Programa Mais Educação, tem sido colocada como uma das possíveis soluções para melhorar os índices educacionais do Brasil e, principalmente, dos estados e municípios que apresentam indicadores abaixo da média. Neste sentido, o MEC tem estimulado atividades que contribuam com o processo de aprendizagem dos alunos, assim como com a expansão do tempo de permanência dos estudantes nas escolas, por meio de ações nas áreas de esporte, lazer e cultura. Todos os programas federais suplementares tentam cumprir estas atividades para, assim, garantir a oferta da educação integral (SANTOS, R., 2017; SANTAIANA, 2015).

³⁶ A escola 4 não possui a nota do Ideb pois, segundo o INEP (2016), a mesma não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

O Programa Mais Cultura nas Escolas é um exemplo do amplo universo de programas existentes para a educação pública do país. Uma das finalidades do PMCE é contribuir com o reforço na área educacional das escolas participantes do Programa Mais Educação. Para compreender as múltiplas facetas do Programa Mais Cultura nas Escolas, assim como sua potencialidade para efetivar o pretendido reforço na aprendizagem dos estudantes, faz-se necessário conhecer os sujeitos que tornaram o programa real nas escolas.

3.5.1 Perfil da amostra dos sujeitos da pesquisa

Segundo Minayo (2004), a amostragem na pesquisa qualitativa – mais do que se preocupar com uma representação numérica que possibilite realizar generalizações, característica típica da pesquisa quantitativa – é definida com a intenção de se obter maior aprofundamento e compreensão dos distintos aspectos do objeto investigado. Ou seja, “[...] seu critério não é numérico. Podemos considerar que uma amostra ideal é aquela capaz de refletir a totalidade nas suas múltiplas dimensões” (MINAYO, 2004, p. 102). Portanto, a amostra deste estudo foi composta de 27 sujeitos representantes de todas as instâncias e segmentos envolvidos no Programa Mais Cultura nas Escolas em Maceió: 9 representantes das escolas municipais, 5 representantes de Iniciativas Culturais Parceiras, 12 estudantes e 1 representante da SEMED. Tratando-se de uma pesquisa qualitativa, a quantidade de sujeitos obedece à indicação de abrangência de todas as instâncias envolvidas no objeto investigado.

As 9 representantes das escolas municipais que foram entrevistadas são professoras efetivas da rede municipal de Maceió³⁷ que coordenaram o Programa Mais Cultura nas Escolas nos seus respectivos locais de trabalho. Na época da vigência do PMCE, todas atuavam na área da gestão: 2 na direção, 2 na coordenação do Programa Mais Educação, 4 na coordenação da escola e 1 iniciou como professora e depois assumiu a vice-coordenação.

Com idades entre 40 e 61 anos, as representantes das escolas possuíam considerável tempo de experiência profissional, com tempo de atuação na educação pública e/ou privada entre 15 e 33 anos. Nas escolas em que coordenaram o Programa Mais Cultura nas Escolas, elas possuíam um tempo de exercício profissional entre 10 e 20 anos.

³⁷ Ser professor efetivo da rede municipal significa que são servidores públicos que possuem seus direitos trabalhistas assegurados, sua estabilidade no posto de trabalho garantido e, por isso, possuem conhecimento e vivência da área educacional do município de Maceió. Este destaque é importante, pois, nos últimos anos, a prioridade de contratação pelo Município de Maceió e pelo Estado de Alagoas tem sido por monitores, que são pessoas que ainda estão no processo de formação para atuação no magistério. Por isso, acabam sendo uma força de trabalho mais barata, pois assumem a mesma função e dever de um professor efetivo, porém, sem os direitos trabalhistas.

Quanto à formação acadêmica, todas as entrevistadas das escolas eram licenciadas: 7 eram graduadas em Pedagogia, 1 em Ciências Sociais e outra em Letras. Das 9 representantes, 6 portavam o diploma de pós-graduação: 3 na área da Psicopedagogia, 1 em Educação Especial, 1 em Psicopedagogia e Educação Infantil e outra em Administração Escolar e Tecnologia da Educação. Apenas uma delas estava cursando o mestrado na área de Gestão Escolar.

Na realização das entrevistas com as representantes das escolas, as mesmas expressaram que o seu contato com manifestações artístico-culturais é reduzido e esporádico, predominantemente restrito aos limites do universo escolar, como exemplificam alguns relatos:

Justamente, [tive contato] com o Mais Educação, né, que a nossa escola trabalhava com arte, com dança, com a banda, tinha judô, aí eu já trabalhava com isso, né (P2).

Poucas [atividades culturais], né. Porque, assim, esporadicamente a gente tem também, tem o folclore que não pode ser esquecido, mas assim, não foi, não é vivenciado rotinamente, todos os dias, né (P3).

Procuro, de vez em quando, não muito (risos), na vida corrida que a gente tem, mas eu procuro me atualizar um pouco, ir para teatro, ir pra cinema, ir pra museu, ver o que é, assim, é de mais acessível na arte pra mim, pra que eu possa ir conhecer melhor (P8).

Diante de uma rotina muito atarefada, fruto das condições impostas ao profissional da educação, e pelo fator econômico, a cultura acaba ocupando um lugar de segundo plano na vida destes profissionais, de modo que a vivência cultural das representantes das escolas acaba por reproduzir o formato do trabalho com as atividades culturais nas escolas, que geralmente assumem um caráter pontual, atrelado às datas comemorativas.

Os 5 representantes das Iniciativas Culturais Parceiras entrevistados tinham idade de 29 a 63 anos e estavam envolvidos com atividades culturais há décadas, isto é, desde que eram muito jovens, o que indicou grande experiência destes sujeitos na área da cultura. Portanto, essa constatação marca um dos potenciais do Programa Mais Cultura nas Escolas, por ter sido realizado por profissionais com experiência na área cultural. Além disso, segundo as entrevistas – com exceção de um respondente, cujo primeiro contato com a escola pública ocorreu por meio do Programa Mais Cultura nas Escolas – os representantes das ICP possuíam experiências de atuação com as atividades artístico-culturais em escolas. Essas experiências foram realizadas por meio de distintos caminhos: pelo programa federal Mais Educação, por iniciativas da rede municipal e estadual da educação, por iniciativa de uma prefeitura e pela atuação em escolas privadas.

Diferentemente das representantes das escolas, os representantes das iniciativas culturais apresentaram uma significativa diversidade a respeito da formação acadêmica e da atuação profissional, conforme ilustra o Quadro 5:

Quadro 5 – Formação acadêmica e atuação profissional dos 5 representantes das Iniciativas Culturais Parceiras – 2018

(continua)

ICP	Formação Acadêmica	Atividades na área da cultura	Atuação profissional	Atividade cultural na escola no PMCE
ICP 1.1	Graduação em Pedagogia e Psicologia e pós-graduação em na área de Gestão	Contação de história (atividade esporádica na escola em que atua)	Professor dos anos iniciais na rede municipal	Contação de história
ICP 1.2	Graduação em Psicologia	Músico	Aposentado	Fundo musical da contação de história
ICP 2	Graduação em História e pós-graduação em Reabilitação de dependência química	Músico	Professor de História na rede municipal	Canto Coral
ICP4	Sem formação acadêmica	Músico	Sem emprego fixo	Maracatu
ICP 8	Graduação em Arquitetura	Arte-educadora	Autônoma (projetos culturais)	Artes Visuais

Fonte: A autora, elaborado a partir dos dados das entrevistas (2018).

Verifica-se que todos os representantes das ICP atuavam profissionalmente em uma área diferente das atividades culturais que realizavam. Além disso, a formação acadêmica desses representantes não tinha relação direta com sua atuação na cultura, embora dois deles (ICP1.1 e ICP2) atuassem profissionalmente em áreas correlatas as de sua formação. Nenhum dos 5 representantes das ICP entrevistados conseguiam se manter economicamente desempenhando suas atividades culturais, visto que o retorno financeiro do profissional da cultura ainda é muito irrisório. É claro que existem artistas privilegiados que se mantêm financeiramente apenas atuando na área cultural, porém esta não é a realidade dos entrevistados.

Os 12 estudantes que participaram dos grupos focais eram oriundos de duas escolas que desenvolveram atividades do Programa Mais Cultura nas Escolas em Maceió; 6 eram

estudantes da escola que trabalhou com a atividade de promoção da cultura alagoana através da contação de história e artesanato (escola 1) e 6 da escola que desenvolveu o projeto na área cultural de canto coral (escola 2). Todos eles moravam no entorno de suas respectivas escolas, no mesmo bairro ou em bairros circunvizinhos.

Por ocasião da realização do PMCE, nos anos de 2014 e 2015, os estudantes tinham, aproximadamente, idades entre 6 e 9 anos e cursavam do 1º ao 3ª ano do ensino fundamental. No momento da participação nos grupos focais, em 2018, esses estudantes possuíam idade entre 10 e 13 anos e frequentavam turmas do 5º ao 7º ano do ensino fundamental na mesma escola em que foi realizado o Programa Mais Cultura nas Escolas, com exceção de um estudante que foi transferido para uma escola estadual. Vale destacar que este perfil se refere à amostra de estudantes que foram entrevistados para a pesquisa, uma vez que as atividades do projeto das duas escolas envolveram estudantes de todos os anos iniciais do ensino fundamental.

Diante deste perfil dos estudantes que participaram do grupo focal, evidenciam-se duas questões, a saber: 1) o contato com manifestações artístico-culturais por intermédio do Programa Mais Cultura nas Escolas ocorreu no momento inicial da formação escolar dos estudantes; 2) as atividades do PMCE oportunizaram a integração de estudantes de anos de escolarização diferentes, rompendo com a organização seriada típica do sistema escolar.

Os estudantes entrevistados demonstraram que a escola é um espaço de mediação entre eles e as manifestações culturais, como foi o caso do Programa Mais Cultura nas Escolas. Assim, do mesmo modo que as representantes das escolas, o contato dos estudantes com as manifestações culturais, em sua maioria, fica restrito à escola. Essa realidade se comprova na fala de um estudante ao se referir à visita a um espaço cultural da cidade: *“Oh tia, eu vou ser sincera, quando eu fui pro teatro foi a minha primeira vez, porque a minha mãe não tinha, ela não tem coisas para ir pra lá, aí minha mãe nem gostar dessas coisas ela gosta”* (E1.1).

Quanto à representante da Secretaria Municipal de Educação de Maceió entrevistada, esta possuía graduação em Pedagogia e pós-graduação em Planejamento Educacional e tinha vasta experiência na educação pública, setor no qual trabalhava há quase 50 anos. A entrevistada informou que assumiu a função de coordenadora do Programa Mais Cultura nas Escolas no município de Maceió pelo fato de que era coordenadora do Programa Mais Educação. Ou seja, a mesma assumiu a função de coordenação do PMCE em Maceió pelo conhecimento dos encaminhamentos técnico-operacionais requeridos para a efetivação do PMCE, e não por sua qualificação na área da cultura.

Apesar de não ter esta qualificação específica, a representante da SEMED foi a que expressou ter maior contato com manifestações culturais, dentre as entrevistadas da área da educação. Sobre esse tipo de contato, a representante da SEMED informou o seguinte:

Tenho, tenho, eu gosto muito de arte, pessoalmente, [na] minha vida pessoal, gosto de assistir boas peças no teatro, não perco quando vem teatro no momento de excelente qualidade. Gosto muito de ouvir também boa música, de ir pra concerto. A gente também precisa gostar da cultura, de ler bons livros. Eu acho que tudo isso leva... a gente só vai gostar daquilo que a gente conhece, que a gente faz, pra poder transmitir no entusiasmo para que as pessoas, todos, tenham esse direito (Representante da SEMED).

A apresentação do contexto social das escolas, bem como do perfil dos sujeitos que deram vida ao Programa Mais Cultura nas Escolas em Maceió permitiram uma aproximação inicial do objeto de estudo desta pesquisa, instigando em nós a necessidade de compreender a dinâmica de materialização da parceria proposta pelo PMCE, o que será aprofundado no capítulo seguinte.

4. A PARCERIA NO PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS

A Parceria Público-Privada (PPP), como ferramenta de execução do Programa Mais Cultura nas Escolas, revelou-se como elemento construtor das determinações do PMCE. Tal afirmativa parece óbvia, a princípio, pelo entendimento de que a existência da parceria entre a escola e a Iniciativa Cultural Parceira era um fator condicional para a realização do projeto cultural nas escolas e mesmo do programa como um todo. Porém, a parceria foi além da mera dimensão operacional do PMCE, ganhando novas dimensões, principalmente por ter sido um dos elementos que revelaram determinações e contradições constitutivas do programa, conforme a experiência de sua implementação em escolas da rede pública de Maceió. Por isso a parceria foi elencada como uma das categorias centrais da pesquisa.

A parceria conferiu sentido ao Programa Mais Cultura nas Escolas em diversos níveis conceituais e operacionais. Em um nível mais amplo, o PMCE foi expressão de uma política educacional gestada e operacionalizada em um contexto político e econômico orientado pela lógica (neo)liberal, segundo a qual a ação do Estado deve ser partilhada com o setor privado, seja no nível da elaboração das políticas, seja no nível da execução das mesmas. No âmbito intermediário, o PMCE representou a continuidade da política de articulação entre agendas de ministérios do governo – no caso em tela, MEC e MinC – necessitando, assim, de parcerias entre órgãos públicos, em diferentes níveis de articulação: MEC/MinC e secretarias estaduais ou municipais de educação e, ainda, secretarias de educação e escolas municipais ou estaduais. Por fim, em uma dimensão mais restrita, a proposição de projetos vinculados ao PMCE dependeu de parcerias firmadas entre escolas públicas e entidades privadas ou pessoas físicas da sociedade civil, identificadas como Iniciativas Culturais Parceiras.

Entretanto, quanto a esta última dimensão, conforme se verificou na realidade das escolas municipais de Maceió, a simples formalização de parcerias não foi indicada como suficiente nem para a concretização, nem para o sucesso dos projetos aprovados no âmbito do PMCE, como exemplifica a manifestação da representante da SEMED:

Veja bem, teve escolas, é, que foi assim, o projeto foi de vento em popa, entendeu, muito bom, fluiu naturalmente. [...] é quando entra[m] as boas relações da escola com o autor, a gente viu perfeito isso. Mesmo [na] escola que não foi muito boa essa relação, o projeto fluiu, mas fluiu com dificuldades, em outras fluiu naturalmente, foi muito bom [...]

Extrapolando a tendência de inferir sucessos ou insucessos da experiência do PMCE a partir dos resultados dos projetos, em termos da distância ou proximidade entre o planejado e

o executado, a análise empreendida neste estudo revelou aspectos importantes das parcerias estabelecidas no âmbito mais restrito do Programa Mais Cultura nas Escolas. Em outros termos, considerando a realidade investigada, é possível indicar que, apesar de as parcerias público-privadas efetivadas para a implementação do PMCE terem incorporado características típicas daquelas esperadas por um Estado com gestão gerencial, incluindo o estreitamento das relações entre o Estado e o mercado, as parcerias analisadas envolveram uma parcela da sociedade civil pouco típica: os trabalhadores da cultura popular. Diante disso, este capítulo propõe discutir a categoria parceria tanto pelo viés do seu contexto econômico, político e social como a partir da experiência do Programa Mais Cultura nas Escolas.

Dessa forma, a discussão deste capítulo se estrutura com base nas articulações expressas entre a categoria parceria e o PMCE. Porém, antes de adentrar na análise do programa em si, faz-se necessário compreender as mediações da instituição das PPP com a crise do sistema capitalista e a necessidade de mudanças no âmbito do Estado. Quanto à problemática das PPP no PMCE, o capítulo trata da configuração da PPP como ferramenta de gestão do PMCE e da dinâmica de materialização da parceria nas escolas municipais de Maceió. Ao seu término, o capítulo explicita os sentidos da parceria revelados pelos sujeitos entrevistados, bem como as implicações destas na subalternidade dos trabalhadores participantes dos projetos culturais nas escolas municipais envolvidas no Programa Mais Cultura nas Escolas.

4.1 Relações entre a crise capitalista e o advento das Parcerias Público-Privadas: breves considerações

A compreensão do contexto histórico que enseja a aproximação dos setores públicos e privados como supostos parceiros parte do pressuposto da impossibilidade de se por fim à contradição entre capital e trabalho, o que faz com que o sistema capitalista seja o catalisador de suas próprias crises. Para estabilizar o capital, atendendo suas necessidades, o Estado vai se modificando para cumprir com sua finalidade. Neste sentido, “[...] o Estado não é entendido como abstração, é construído por sujeitos individuais e coletivos em um processo histórico de correlação de forças” (PERONI, 2011, p. 24). As mudanças recentes na base produtiva provocam mudanças no âmbito do Estado. No caso do Brasil, a atualização do papel do Estado, a partir dos anos 1990, segue as orientações neoliberais.

A finalidade última das reformas é estabilizar as crises do sistema capitalista, a partir da ideia de que Estado e mercado não são polos antagônicos e o primeiro deve possibilitar o

desenvolvimento do segundo. Uma vez desestabilizado o sistema do capital, precisa-se recuperar sua ordem para, assim, continuar as suas relações mercadológicas dominantes na sociedade. Ou seja, as intervenções das estratégias políticas estão focadas em garantir a relação do Estado com o mercado. Diante disso, “[...] a burguesia não pode existir sem revolucionar constantemente os instrumentos de produção, portanto as relações de produção, e, por conseguinte todas as relações sociais” (MARX, 2008a, p. 13).

O discurso oficial, entretanto, afirma que a crise, identificada como sendo do Estado, se define por três características: 1) crise fiscal; 2) exaustão do caráter estatal da intervenção do Estado, e 3) superação da organização da administração pública burocrática do Estado (BRASIL, 1995). Por isso a grande defesa da necessidade de reformas. No Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, de 1995, um dos significados da reforma requerida é assim apresentado:

Reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que no entretanto não está claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pela Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de “publicização” (BRASIL, 1995, p. 12-13).

Defender que a crise se dá no âmbito do Estado é querer utilizar deste argumento para justificar as reformas que vêm se dando, seja por meio da privatização, seja por meio das parcerias público-privadas. Confirmando a estratégia acima, Lumertz (2011, p. 83) afirma que: “[...] o neoliberalismo coloca sobre o Estado a culpa pela crise, por isso, os governos que partilham dessa premissa passam a implementar ações para a reforma do Estado”.

A privatização é a estratégia escolhida pelo neoliberalismo para sobrepujar a crise situada no Estado,

[...] tanto porque [o Estado] gastou mais do que podia para legitimar-se, pois tinha que atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou déficit social, quanto porque, ao regulamentar a economia, atrapalhou o livre andamento do mercado (PERONI, 2012, p. 21).

A privatização é caracterizada por uma negociação em que o Estado vende os bens públicos e os serviços sociais ao setor privado, o qual se torna responsável pelo gerenciamento dessas “mercadorias” na sociedade, passando “[...] a exercer domínio de uso e de exploração do artigo vendido – como, quando e onde desejar” (CÊA, 2016, p. 25). A

resposta à crise por meio da privatização não conseguiu se sustentar, pois “[...] privatizar um dado setor público não levaria ao estabelecimento das almejadas relações concorrenciais (pois se manteria o monopólio da oferta sobre as mãos privadas), um choque de mercado no interior do Estado” (PERONI; ADRIÃO, 2007, p. 44).

Diante disso, a alternativa criada pelo Estado capitalista e, reproduzida pelo Estado brasileiro, consistiu na estratégia da Parceria Público-Privada e, conseqüentemente, da reforma do Estado, o que significou a implementação da lógica mercantil no interior da administração pública, porém – utilizando a linguagem dos reformistas – sem modificar a propriedade estatal da mesma, mas criando a propriedade pública não-estatal (BRASIL, 1995). É nesse contexto de reforma do Estado que as parcerias público-privadas aparecem como uma estratégia para manter o poder da intervenção do mercado nas políticas públicas, porém se utilizando do aparato do Estado. Neste sentido, Cêa (2016, p. 25) explicita o mecanismo de funcionamento da parceria público-privada:

No caso das parcerias público-privadas, o governo é o comprador e, como tal, deve de alguma forma pagar ao vendedor, necessariamente um ente do setor privado. Entre outras decisões, a negociação exige um acordo sobre como uma soma de dinheiro público se tornará dinheiro privado – e aqui tais parcerias diferem radicalmente da privatização. Assim, nada está sendo vendido pelo governo. O que quer que tenha sido comprado, o governo – o comprador – permanece imediatamente/diretamente como ente responsável pela definição das diretrizes gerais assim como pelo financiamento do bem ou oferta do serviço, a depender do objeto da parceria. O bem ou serviço constitui política de Estado e isso vale para a educação, no caso das ePPP. No entanto, tal política, quando manifesta, ou seja, quando em ato, resta submetida à gerência privada, visto que o contratado opera segundo princípios, ética, valores e práticas a ele subjacentes (CÊA, 2016, p. 25).

Apesar das diferenças apresentadas entre a privatização e as Parcerias Público-Privadas, mecanismos que sugerem práticas diferentes para superação da crise capitalista, ambas são estratégias do capital para superar a crise estrutural do capitalismo e atuam a favor do mercado, sob a orientação da lógica neoliberal (LUMERTZ, 2011; PERONI, 2012; ROBERTSON; VERGER, 2012). Além disso, as duas proposições priorizam o mercado em detrimento dos avanços sociais, pois propõem a saída da crise com base nos parâmetros do mercado para a gestão pública, instaurando uma gestão gerencial no Estado.

Ao refletirem sobre a relação entre entes públicos e privados, Robertson e Verger (2012, p. 1141) indicam que:

A ideia das parcerias, portanto, parece agir como um mecanismo útil, não apenas por colocar diferentes atores juntos e, por isso, diferentes grupos e diferentes tipos de conhecimento, mas por intermediar, mais do que mitigar ou mediar, a privatização na e da educação.

Nessa perspectiva, a parceria pode ser compreendida como uma maneira indireta de privatização do poder público e, especificamente, da educação pública. A parceria se coloca como mecanismo de mediação entre o Estado e o mercado, fazendo permanecer os serviços sociais como propriedade estatal, porém, passam a ser gerenciados pelos princípios do mercado (PERONI, 2012; ROBERTSON; VERGER, 2012).

Entende-se que as parcerias podem ser definidas como uma forma de privatização indireta (BALL; YOUDELL, 2007), no sentido em que a atuação do setor público, por meio da publicização, transforma uma empresa de direito privado em uma entidade do espaço público não-estatal, bem como os princípios do mercado orientam a administração pública. Em ambos os casos, as parcerias interpõem a autoridade privada na administração pública (ROBERTSON; VERGER, 2012). Nesse sentido:

[...] a gestão dos serviços públicos passa a ter enfoque na eficiência e no controle de resultados, legitimando o gerencialismo na gestão pública, com a premissa de que a lógica de gestão da esfera privada é mais eficiente do que a da esfera pública (LUMERTZ, 2011, p. 86).

Entretanto, cabe ressaltar nesta discussão que:

[...] reduzir as ePPP a mero instrumentos de privatização da educação pode, por um lado, obliterar ou ofuscar o fato de que parcelas consideráveis de aparelhos privados de hegemonia da classe trabalhadora vêm atuando fortemente como parceiros (CÊA, 2016, p. 27).

Esta ressalva ganha sentido principalmente quando estamos analisando o Programa Mais Cultura nas Escolas em Maceió, visto que o mesmo é uma política executada por meio de Parcerias Público-Privadas, envolvendo parcelas da classe trabalhadora, especificamente os trabalhadores da cultura, como veremos adiante.

Apesar de o PMCE revelar novidades no formato do estabelecimento da parceria, o programa foi um exemplo do funcionamento desta ferramenta de gestão, elaborada como estratégia, pela lógica neoliberal, para o desenvolvimento educacional no mundo e, principalmente, para superação da crise capitalista.

Nestes termos, as ePPP podem ser entendidas – e explicadas – como constituintes e constitutivas da nova economia política da educação. “Novo” no sentido de que o mercado tem sido promovido como a principal referência para documentar, organizar, estruturar e socializar um determinado projeto de educação, tornado dominante por meio de ações e crenças, intenções e conquistas, força intelectual e base moral. Portanto, as ePPP – desde o seu planejamento até seus resultados – têm

atuado como um componente estrutural distintivo da tentativa capitalista de superar sua crise atual (CÊA, 2016, p. 28).

Nesse sentido, as Parcerias Público-Privadas fazem parte de um projeto de sociabilidade burguesa universal, criadas como alternativa para a superação de problemas da atuação do Estado frente ao desenvolvimento socioeconômico dos países (NEVES, 2005; ROBERTSON; VERGER, 2012). Embora o estabelecimento de PPP não tenha diminuído os desafios do capital frente a uma de suas mais densas crises, essa forma de relação entre o Estado e a sociedade civil permanece como uma das principais políticas dos Estados nacionais, incluindo o Estado brasileiro (CÊA, 2016; ROBERTSON; VERGER, 2012; RUBIM; BARBALHO, 2007). No caso das políticas educacionais e culturais, a participação do setor privado, inclusive por meio de Parcerias Público-Privadas, é recorrente na execução e no financiamento de ambas as políticas (RUBIM; BARBALHO, 2007). Desta forma, pode-se afirmar que as Parcerias Público-Privadas, mais do que uma simples ferramenta de gestão, têm se tornado um componente estrutural das políticas educacionais (CÊA, 2016). Talvez seja possível inferir que esta realidade também se encontra no campo das políticas culturais.

Uma vez apontadas mediações entre a crise capitalista em curso, a necessidade de reforma do aparelho do Estado e o advento das Parcerias Público-Privadas, importa compreender articulações entre a experiência do Programa Mais Cultura nas Escolas em Maceió e o significado assumido por elas ao longo da execução do programa.

4.2 A Parceria Público-Privada como mecanismo da gestão gerencial no âmbito do Programa Mais Cultura nas Escolas em Maceió

O Acordo de Cooperação Técnica nº 1, de 2011, firmado entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura, inaugurou a relação entre a educação e a cultura por meio de ações voltadas para a educação básica, com a criação, por exemplo, do Programa Mais Cultura nas Escolas (CERRETI, 2015). Este programa foi criado no intuito de promover a formação cultural nos espaços educacionais formais, bem como fortalecer o campo educacional por meio das manifestações culturais. Portanto, o PMCE já nasceu de uma parceria entre os ministérios da Educação e da Cultura, de modo que ambos estruturaram a base para os projetos: MEC e MinC construíram os objetivos, organizaram o formato de execução, delimitaram o aporte financeiro, estabeleceram a prestação de contas do recurso utilizado e das atividades desenvolvidas e, especificamente, optaram pela parceria público-privada como ferramenta gerencial para realização dos projetos nas escolas.

Não se pode negar que a parceria público-privada tem participado ativamente do processo de construção de programas educacionais. Alguns estudos (ALVES, 2009; CÊA, 2016; ROBERTSON, 2012; ROBERTSON; VERGER, 2012) explicitam que tais parcerias, envolvendo desde a atuação de organismos internacionais até o envolvimento de empresas e seus representantes, são cada vez mais comuns no direcionamento das políticas educacionais em todo o mundo, incluindo aquelas que dialogam com a cultura. Porém, a forma como essas parcerias são apresentadas à sociedade se diferencia. A participação dos organismos internacionais possui um caráter mais discreto, ou seja, atua de maneira indireta, ocultando que os mesmos são responsáveis pela definição e orientação dos rumos educacionais no país. Por sua vez, a Parceria Público-Privada como mecanismo de efetivação dos programas federais, defendida de forma mais explícita, invoca a sociedade civil a cumprir o papel de realizadora de algumas atividades, antes restritas à ação direta do Estado.

Nesse sentido, as parcerias, a partir dos anos 1990, têm sido utilizadas no Brasil como uma ferramenta de gestão típica do Estado gerencial, concretizada nas relações entre órgãos diversos, assim como se apresenta de diferentes formas. Em termos técnicos, a parceria pode ser definida como:

[...] uma ferramenta de gestão que pode se fazer presente nas relações políticas no interior do próprio Estado e entre este e a sociedade civil, nas transações empresariais dos setores da economia e nos diferentes processos de trabalho. A parceria é marcada pela realização de contratos, convênios e/ou quaisquer instrumentos de formalização entre diferentes sujeitos políticos coletivos, sejam eles públicos (governos, ministérios, secretarias, departamentos, etc.) e/ou privados (empresas, sindicatos, ONGs, associações, igrejas, mídia e demais entidades do chamado terceiro setor). As diretrizes, orientações, fontes e formas de financiamento são objeto de negociação das partes envolvidas nas ações de parceria. Tais ações de parceria visam à realização de um fim que pode ser concretizado na forma de eventos, cursos, programas, planos, projetos, prestação de serviços, entre outras ações, envolvendo distintos agentes sociais (CÊA; PAZ, 2012).

No programa federal Mais Cultura nas Escolas, especificamente, a parceria se efetivou no âmbito das relações políticas entre órgãos do Estado e entre estes e a sociedade civil. O Manual de Desenvolvimento das Atividades do Programa Mais Cultura nas Escolas (BRASIL, 2015a) ressalta que as parcerias deveriam se dar, obrigatoriamente, entre a Unidade Executora Própria (UEX), representante da escola, e, exclusivamente, com agentes privados, uma vez que o programa foi financiado com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e que:

Conforme previsto na Resolução CD/FNDE nº 10 de 18/04/2013 (Capítulo III, art. 4º, § 1º, III), AGENTES PÚBLICOS NA ATIVA NÃO PODEM RECEBER

RECURSOS DO PDDE/FNDE. Portanto, os recursos do Mais Cultura nas Escolas não poderão ser utilizados para contratação de iniciativas culturais que sejam agentes públicos, entidades públicas e/ou prestadores de serviço com vínculo com o serviço público (BRASIL, 2015a, p. 10, grifo do autor).

Dessa forma, a parceria público-privada foi a forma exclusiva de implementação do Programa Mais Cultura nas Escolas. Deve-se assinalar, entretanto, que a parceria público-privada, como ferramenta estratégica da política neoliberal, vai além de um simples mecanismo técnico. As PPP envolvem complexos processos de aproximação entre o Estado e a sociedade civil, prioritariamente com o mercado. Nessa perspectiva, Cêa (2016) indica que as Parcerias Público-Privadas devem ser compreendidas por meio de suas mediações com as dimensões econômica, política e cultural. Segundo a autora, as parcerias, politicamente, se articulam com um projeto global de educação que se reproduz em todos os âmbitos educacionais, promovendo um consenso social para essa prática política na sociedade e suas distintas áreas sociais; culturalmente, as PPP educam a sociedade e seus sujeitos dentro dos parâmetros do mercado, fortalecendo princípios mercadológicos nas relações sociais; economicamente, por fim, as parcerias público-privadas em educação se relacionam “[...] de diferentes formas, à produção e reprodução do capital, uma vez que tais parcerias têm funcionado como instrumentos e mecanismos de transferência de financiamento público para o setor privado [...]” (CÊA, 2016, p. 30).

No caso do PMCE, de acordo com o parágrafo primeiro do artigo 3º da Resolução CD/FNDE nº 4/2014, o parceiro privado, indicado como Iniciativa Cultural Parceira, foi assim definido:

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

Essa amplitude de sujeitos, espaços e instituições poderia incluir, decerto, expressivas parcelas da sociedade civil representativas dos interesses do mercado. Entretanto, no caso das Parcerias Público-Privadas firmadas em Maceió para a realização de projetos vinculados ao PMCE, agentes culturais predominantemente da área da cultura popular foram os parceiros privados que desenvolveram atividades nas escolas. Essa diferença marcante entre a típica Parceria Público-Privada (Estado e mercado) e a parceria do PMCE em Maceió se desdobrou em outras especificidades, como ocorreu no âmbito dos benefícios para as partes envolvidas.

Na típica PPP, o maior beneficiado costuma ser o parceiro privado, representante do mercado, pois, além de ampliar o seu capital com o dinheiro público, ainda imprime a sua lógica mercantil nas áreas das políticas públicas. No caso das parcerias do PMCE em Maceió, os entrevistados indicaram que o uso dos recursos e a execução compartilhada dos projetos pelos entes públicos e privados beneficiaram ambos os setores envolvidos: as escolas públicas adquiriram bens permanentes, ofertaram atividades culturais e promoveram certa formação cultural à comunidade escolar; os agentes culturais, por sua vez, foram beneficiados pelo pagamento dos serviços prestados ao projeto, por meio de cheque nominal pago pela Unidade Executora Própria à Iniciativa Cultural Parceira, no valor definido em comum acordo entre as partes envolvidas.

Conforme as normas do PMCE, o recurso poderia ser utilizado tanto para despesas de capital quanto de custeio (BRASIL, 2013a, BRASIL, 2014a). Em relação às primeiras despesas, foram comprados instrumentos musicais e caixa de som. O recurso de custeio foi investido pelas escolas em farda, materiais necessários para a realização dos projetos (tecido, tinta, pincéis, tesoura, cola, folhas, roupas de ballet, CDs, maquiagem, entre outros) e, fundamentalmente, pagamento dos agentes culturais. Houve casos de escolas utilizarem o saldo do recurso do programa para outros fins devidamente autorizados pela resolução CD/FNDE nº 4/2014. No caso dos agentes culturais, apesar da problemática envolvendo o repasse de recursos, o pagamento pelo trabalho desenvolvido representou, sem dúvida, um reforço no orçamento individual, além da possibilidade de difusão de práticas culturais junto a estudantes de escolas públicas.

Como se verificou empiricamente em Maceió, todo o processo de construção, execução e finalização do projeto cultural na escola resultou do trabalho conjunto entre a escola e a Iniciativa Cultural Parceira. Embora tenham ocorrido tensões na relação entre os parceiros, como se destacará adiante, é possível afirmar que o compartilhamento dos projetos do programa, desde a elaboração até a execução, foi outra especificidade do PMCE em Maceió, pois houve uma clara divisão entre o papel de executor do setor privado – representado basicamente por trabalhadores da cultura popular – e o papel do Estado de financiador da política social.

Entretanto, essas especificidades – origem popular dos parceiros privados, beneficiamento mútuo e compartilhamento de tarefas – não impediram que a Parceria Público-Privada que ensejou as atividades do PMCE imprimissem a lógica gerencial, típica dos setores de mercado, na dinâmica do programa. Nesse quesito, ganharam destaque a dinâmica de repasse de recursos do PMCE subordinado à lógica do PDDE/FNDE e a atuação gerencial

dos gestores escolares.

A interferência da lógica privada na gestão pública ganhou visibilidade no formato do repasse do recurso do PDDE/FNDE para a execução do Programa Mais Cultura nas Escolas. O Programa Dinheiro Direto na Escola, instituído pela Resolução/CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013, é fundamentado, também, pela lógica que orienta a oferta dos serviços educacionais, a qual estabelece uma parceria entre o Estado com parcelas da sociedade civil. No caso do PDDE, a parceria é instituída pelo Ministério da Educação e a Unidade Executora Própria. Como esta resolução veda a aplicação dos recursos do PDDE para agentes públicos, a constituição da Unidade Executora Própria em escolas públicas que possuem mais de 50 alunos matriculados em sua unidade educacional foi a estratégia definida para o repasse financeiro dos recursos do FNDE para o setor público, no caso, para as escolas públicas. Segundo a resolução CD/FNDE nº 10/2013, no segundo inciso do artigo 5º, a Unidade Executora Própria é assim definida:

Unidade Executora Própria (UEx) – entidade privada sem fins lucrativos, representativa das escolas públicas e dos polos presenciais da UAB, integrada por membros da comunidade escolar, comumente denominada de caixa escolar, conselho escolar, colegiado escolar, associação de pais e mestres, círculo de pais e mestres, dentre outras entidades, responsáveis pela formalização dos procedimentos necessários ao recebimento dos repasses do programa, destinados às referidas escolas e polos, bem como pela execução e prestação de contas desses recursos (BRASIL, 2013b, p. 4).

Ainda, o Manual de Orientação para Constituição de Unidade Executora Própria define esta entidade como não pertencente à administração pública, visto que a UEx se constitui como “[...] uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, que pode ser instituída por iniciativa da escola, da comunidade ou de ambas” (BRASIL, 2014b, p. 3). Assim, com o discurso da descentralização, do controle social e da participação ativa da comunidade escolar, o Estado confere autonomia às escolas para a criação de UEx, a qual atuará como parceira para operar a transferência de funções, atribuições e recursos do setor público para o setor privado. Dentro destas funções, caso o repasse do MEC não seja suficiente para a demanda da escola, cabe à UEx captar recursos privados de formas variadas para garantir a sobrevivência da escola (PERONI; ADRIÃO, 2007). Neste sentido:

[...] o governo brasileiro, ao diversificar as fontes de recursos da educação no PDDE, institui a lógica da participação financeira privada na escola pública. Por isso, para além de uma autonomia de gestão financeira, a autonomia proposta no PDDE é uma autonomia financeira (PERONI; ADRIÃO, 2007, p. 59).

A política de parceria entre o MEC e a Unidade Executora Própria, ao mesmo tempo em que convence os gestores públicos das escolas com o discurso da gestão democrática e participativa para implementar a lógica privada de gestão do recurso financeiro, realiza a abertura para atuação do setor privado no espaço público.

Ora, se, de um lado, o Estado descentraliza recursos públicos para as escolas executarem ações voltadas para a manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) e assim criarem espaços de decisão, ainda que limitados, acerca do emprego dos recursos públicos, de outro, ele coloca à disposição das UExs um conjunto de estratégias de substituição da manutenção pública da escola pela manutenção privada no momento em que diversifica as fontes de recursos da escola via PDDE (PERONI; ADRIÃO, 2007, p. 59).

Nesse processo de mão dupla, a lógica gerencial se interpõe no espaço público. Por mais que o recurso seja público, a administração dele ocorre por meio da gestão de tipo empresarial, como pode ser exemplificado no formato do gerenciamento dos recursos do Programa Mais Cultura nas Escolas.

Na realidade do Programa Mais Cultura nas Escolas, revelada por meio da pesquisa de campo, embora vários dos representantes das escolas tenham afirmado que o recurso do PMCE foi gerenciado pelos respectivos conselhos escolares, a UEx foi representada, geralmente, pela gestão da escola e, em muitos casos, membros da equipe gestora das escolas eram também os presidentes e tesoureiros do conselho escolar. Nesse sentido, de certa forma, gestores escolares atuaram como empresários o fazem frente a seus negócios.

Algumas manifestações dos entrevistados indicam a divisão de papéis no tocante à gestão dos recursos do PMCE:

Quem gerencia [sou] eu mais a vice-diretora. Porque eu sou a tesoureira e a vice-diretora é a representante da UEx que é a presidenta do conselho, entendeu? (P6).

Toda parte financeira é com a diretora geral (P9).

Nesse caso, [quem gerencia os recursos é] o diretor, o próprio diretor, que é o presidente do conselho, e o conselho escolar, os representantes do conselho escolar (P4).

A gestão da escola, como representante da Unidade Executora Própria, foi a responsável por gerenciar o recurso do PMCE, restringindo a função do conselho escolar à mera participação burocrática para assinar os papéis autorizando a movimentação financeira realizada pela gestão. Uma das representantes das escolas explica a situação real do conselho escolar:

[...] o conselho, assim, eu já tentei ensinar, mas é até difícil numa reunião o conselho todo participar, entendeu? Principalmente o funcionário, não é professor, é mais pais e alunos que muitos trabalham, né, mas chega dar o quórum, né, aquela quantidade “x” de pessoas pra participar. Aí depois quando termina essa reunião cada um assina, né (P6).

Afirmações deste tipo indicam que o conselho escolar só existia em função de uma exigência burocrática da gestão do recurso público, pois, na prática, quem gerenciou recursos do PMCE a cargo das escolas foram os gestores. Assim, algumas coordenadoras do PMCE nas escolas – com exceção daquelas que também assumiam funções de gestão – e agentes culturais não se envolveram com o financiamento do programa, deixando a questão exclusivamente a cargo da gestão da escola.

Outra marca gerencial do PMCE identificada na experiência do programa em Maceió foi a compreensão expressa por alguns representantes de escolas sobre seu papel junto aos parceiros privados. Identificados pela ausência de vínculos permanentes com a SEMED, tais parceiros privados estariam, de alguma forma, subordinados à ação da coordenação do PMCE nas escolas, como sugerem os seguintes relatos:

[...] eles são monitores, eu que contratava eles, que eu também era coordenadora, eu que contratava o pessoal para trabalhar, que não é profissionais, assim, da escola, né (P2).

É uma parceria, porque ela [a agente cultural], assim, não é do quadro, né, [...] do quadro, é, eu falo assim, não é funcionária da SEMED, da secretaria municipal, entendeu? (P6).

Mesmo que não conscientes da problemática política e econômica e do formato técnico-operacional relativo às Parcerias Público-Privadas, algumas das coordenadoras do PMCE se autoidentificaram como contratantes de profissionais da cultura, intermediando a articulação entre um órgão público, no caso a escola pública, e uma pessoa física/privada: o/a agente cultural.

Essa conduta de parte das coordenações do PMCE nas instituições escolares pode estar associada à fragilidade da atuação do MEC e do MinC no acompanhamento efetivo dos processos e projetos do programa.

De acordo com o Manual de desenvolvimento de atividades do Programa Mais Cultura nas Escolas (BRASIL, 2015a), as secretarias municipais das áreas de educação e de cultura deveriam assumir três funções básicas no programa, a saber:

1) devem acompanhar o desenvolvimento dos projetos nas escolas para auxiliá-las na implementação do Plano de Atividade Cultural; 2) elaboração e/ou sistematização de registros necessários ao monitoramento, dentro e fora do SIMEC e 3) devem

auxiliar escolas na prestação de contas, segundo orientações dadas na Resolução CD/FNDE nº 4 de 31/03/2014 e na Resolução CD/ FNDE nº 10 de 18/04/2013 (BRASIL, 2015a, p. 13).

Entretanto, relatos dos sujeitos entrevistados indicaram que não houve um acompanhamento e presença direta nem da SEMED nem da Fundação Municipal de Ação Cultural (FMAC), que é a pasta do governo municipal responsável pelas políticas de cultura³⁸, durante o processo de execução dos projetos nas escolas, muito embora representante da SEMED tenha expressado que a função da secretaria no programa seria de monitoramento nas escolas:

[...] a gente já fazia esse trabalho de acompanhar. Como eram escolas do Mais Educação, o Programa Mais Cultura estava nessas escolas do Mais Educação, né, então, era um trabalho nosso acompanhar nas escolas, monitorar nas escolas (Representante da SEMED).

Porém, as representantes das escolas entrevistadas expressaram, na prática, esta função não foi efetivada, uma vez que a participação da SEMED se restringiu ao momento inicial do programa, divulgando a chamada de projetos para o PMCE junto às escolas, dando suporte técnico para a inscrição do projeto no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC) e colaborando com a indicação da ICP para 2 escolas participantes do programa. As falas a seguir exemplificam os limites da participação da SEMED:

Não houve um envolvimento direto [da SEMED], houve o convite pra escola, é, aceitar o projeto. O projeto foi aceito, nós elaboramos o projeto e enviamos o projeto já pronto pra SEMED [...] (P9).

[...] a SEMED não teve interferência direta. Primeiro, ela deu orientação sim. Colocou o pessoal do programa na escola na área de educação, na coordenadoria de lá, à disposição da gente para esclarecimento de dúvidas e manutenção do recurso (P1).

Não [houve participação direta da SEMED], foi mais assim a indicação que ela deu que a gente poderia pegar na Ufal e a gente que correu atrás pra trazer (P7).

Além disso, outra função que a SEMED assumiu e, que na verdade, já é uma prática da instituição, foi convidar as escolas para apresentações culturais resultantes do PMCE em eventos promovidos pela SEMED:

³⁸ “A Fundação Municipal de Ação e Cultural foi criada em 29/05/1996, através da Lei Municipal Nº 4.513, em seu artigo 8º, inciso II, que determina que a Secretaria Municipal de Cultura seja transformada na Fundação Municipal de Ação e Formação Cultural: Cidade de Maceió. Em 31/12/2000, a instituição passa a receber a denominação que é utilizada atualmente, Fundação Municipal de Ação Cultural – FMAC, conforme determina a Lei 4.513”. Dados retirados do sítio eletrônico disponível em: < <http://www.maceio.al.gov.br/cultura/institucional/>>. Acesso em: 16 maio de 2018.

Mulher, além de parceria com a gente, só recebi o comunicado, não sei se foram eles que indicou pra gente cantar no evento da direção, esse que eu falei da posse, né [...]. Eles vieram no Bairro Vivo também, [evento] que teve aqui na escola, que o prefeito veio, um monte de gente da cultura, né. Aí vieram para aqui, aí eles também indicaram pra gente apresentar os meninos (P2).

No caso do MinC, por exemplo, sua atuação em Maceió se restringiu a uma visita, em 2015, a duas escolas municipais, com a justificativa de que nelas os projetos eram exitosos. Sobre esta experiência, uma das Iniciativas Culturais Parceiras, que soube da visita de última hora, relatou que:

[...] quando a menina do MinC veio, eu não lembro o nome dela, ela ficou, assim, extasiada com o trabalho, ela amou, mesmo não estando [o outro integrante do projeto] e faltando a música – imagina! –, [...] ela disse assim: “Meu deus, que bom que vocês estão dando uma oportunidade pra essas crianças [de] pelo menos nesse momento elas poderem ser crianças”. Ela ficou encantada, assim, com o trabalho [...] (ICP1.1).

Em todos os casos – MEC e MinC, SEMED e FMAC – o frágil acompanhamento dos órgãos da administração central expressa uma das características de um Estado com gestão gerencial em que o foco de suas ações está nos resultados. Então, para garantir os princípios de eficiência e eficácia e para atender milhões de cidadãos com um mínimo de qualidade e com um custo baixo, a reforma indica a gestão do Estado do tipo gerencial, no entendimento de que a gestão pública gerencial inspira-se na administração de empresas, tendo como princípios básicos a concorrência, a descentralização, o controle dos resultados, o estabelecimento de objetivos a serem cumpridos e a autonomia do indivíduo para a utilização dos recursos disponíveis para atingir os objetivos. (BRASIL, 1995)

Em suma, afirma-se que a administração pública deve ser permeável à maior participação dos agentes privados e/ou das organizações da sociedade civil e deslocar a ênfase dos procedimentos (meios) para os resultados (fins) (BRASIL, 1995, p. 15).

Assim, por não ter existido um acompanhamento efetivo, bem como pela problemática do pagamento do recurso em 2 parcelas, os projetos foram finalizados sem ter uma perspectiva de avaliação do PMCE e de seus projetos pelos órgãos institucionais responsáveis. Porém, esse foco nos resultados não é exclusivo do Governo Federal, encontra-se também reproduzido em âmbito municipal, quando se considera a participação da SEMED no Programa Mais Cultura nas Escolas em Maceió.

Diante do exposto, o Programa Mais Cultura nas Escolas foi permeado por processos que envolveram relações entre o público e o privado que acabaram por instaurar aspectos da gestão gerencial no âmbito da política pública.

É preciso esclarecer que o PMCE, menos que um mecanismo precursor da perspectiva gerencial na dinâmica das escolas, acabou por se constituir em mais uma frente dessa influência. Os sujeitos que participaram do PMCE em Maceió e que foram entrevistados nesta pesquisa evidenciaram a presença marcante das PPP na prática educacional tanto em âmbito institucional, no caso da SEMED, como nas próprias escolas municipais, muito antes das atividades vinculadas ao programa.

No caso da interlocução da SEMED com a cultura, a representante da secretaria indicou o papel decisivo das parcerias: *“Muito, muito, se a gente não tivesse essas parcerias, a gente não faria, não daria, não possibilitaria aos alunos os equipamentos culturais que a gente tem em Alagoas”* (Representante da SEMED). Ainda, a parceria foi indicada como estratégia para desenvolver políticas e programas da secretaria: *“[...] nós hoje, nós trabalhamos com todas as iniciativas da sociedade [...]”* (Representante da SEMED), bem como foi demonstrada abertura para a continuidade desta prática: *“É, e estamos abertos a parcerias”* (Representante da SEMED).

Segundo informações da representante da SEMED, os parceiros da secretaria, em relação à atuação da educação com foco na cultura, pertencem ao setor privado, como o Serviço Social do Comércio (SESC), e também à esfera pública, podendo ser citadas a Diretoria de Teatros do Estado de Alagoas (Diteal), o Teatro Deodoro, a Fundação Municipal de Ação Cultural (FMAC) e a Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Se levarmos em conta os parceiros privados da SEMED em relação a outras áreas, este quantitativo se amplia de forma significativa. Na entrevista com a Representante da SEMED foram citados alguns desses parceiros: Serviço Social do Comércio (SESC), Braskem, Ong Lagoa Viva, Instituto Ayrton Senna. Apesar de a representante da SEMED não citar o Programa Nacional das Nações Unidas (PNUD), este é considerado como um grande parceiro privado da secretaria, sendo a sua atuação comprovada em documentos e programas da SEMED.

A respeito das 9 escolas entrevistadas, 6 afirmaram que realizavam parcerias com outras instituições e 3 responderam que não desenvolviam parcerias, por não considerarem os programas federais como ações de parceria.

As parcerias efetivadas pelas escolas públicas, segundo informações das representantes entrevistadas, trabalhavam na realização de distintas atividades para os alunos: culturais, acompanhamento pedagógico, atividades de profissionalização, entre outros.

Do mesmo modo que a SEMED, as representantes das escolas informaram que parcerias eram firmadas com parceiros tanto do setor público como do privado. Entre parceiros do setor público foram citados a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Ministério Público, Polícia Militar, Instituto do Meio Ambiente (IMA) e Governo Federal. Ressalta-se que algumas escolas consideraram a articulação com o Governo Federal por meio de programas como uma parceria, a exemplo do Programa Mais Educação e mesmo do PMCE. Entre os parceiros privados foram citados: Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Faculdade de Tecnologia de Alagoas (FAT), Legião da Boa Vontade (LBV) e Cruz Vermelha Brasileira. No caso específico da cultura, foram citados a UFAL e o Governo Federal como parceiros públicos e o SESC como parceiro privado.

Como indicado pelos entrevistados, as parcerias se tornaram um elemento fundamental nas práticas educacionais e culturais na educação pública de Maceió. São múltiplos parceiros privados provenientes da sociedade civil, com forte atuação de entidades empresariais. Porém, isso não significa que o setor privado se resuma a entidades dessa natureza, pois a sociedade civil é composta por múltiplas organizações sociais, o que amplia as possibilidades de parcerias com outras parcelas da sociedade civil, como foi o caso do Programa Mais Cultura nas Escolas, em que as parcerias investigadas incluíram pessoas físicas, diretamente envolvidas com atividades culturais, sem perfil empresarial. Detalhes destas parcerias serão apresentados a seguir, com destaque para a dinâmica de estabelecimento das parcerias, elaboração dos projetos, adesão das escolas ao PMCE e execução dos planos de atividades culturais.

4.3 A materialização da parceria entre escolas públicas e agentes culturais no Programa Mais Cultura nas Escolas no contexto das escolas municipais de Maceió

As parcerias firmadas entre as escolas municipais de Maceió e as Iniciativas Culturais Parceiras se materializaram pela construção de projetos culturais, sendo um por escola, que deveriam ser elaborados em conjunto pelos parceiros, conforme previsto pelo Programa Mais Cultura nas Escolas (BRASIL, 2013a; BRASIL, 2014a). Apesar de existirem orientações gerais do MEC/MinC da realização do PMCE nas escolas, a articulação da parceria, a construção do projeto e a execução do mesmo ocorreram de formas distintas.

O formato de execução dos projetos do Programa Mais Cultura nas Escolas e o financiamento por meio do PDDE foram pensados para garantir a autonomia da instituição

educacional e da ICP para a realização das atividades culturais previstas nos projetos de cada escola. Porém, essa dinâmica não excluía a participação das secretarias estaduais ou municipais de educação e de cultura no PMCE; ao contrário, as mesmas foram imbuídas de prestar auxílio ao desenvolvimento dos projetos nas escolas (BRASIL, 2013a; BRASIL, 2015a). No caso do PMCE em Maceió, entretanto, não houve envolvimento da Fundação Municipal de Ação Cultural, de modo que SEMED, escolas públicas e agentes culturais foram efetivamente os sujeitos que protagonizaram os movimentos que ensejaram o PMCE em Maceió.

4.3.1 Definição das parcerias, projetos e temas do Programa Mais Cultura nas Escolas no contexto das escolas municipais de Maceió

O processo de articulação entre a escola pública municipal e a ICP para firmarem a parceria poderia ser realizado por iniciativa da escola em contatar a ICP ou, o movimento inverso, da escola ser procurada pela ICP, ou, ainda, as secretarias de educação e de cultura poderiam auxiliar nesse movimento de aproximação das partes envolvidas do Programa Mais Cultura nas Escolas (BRASIL, 2013a).

Na realidade do Programa Mais Cultura nas Escolas em Maceió, os movimentos anteriores à institucionalização da parceria percorreram distintos caminhos. Abaixo, o Quadro 6 apresenta as fontes de informação e sintetiza a diversidade de iniciativas para o estabelecimento das parcerias do Programa Mais Cultura nas Escolas em Maceió, em 2013, considerando o caráter dos sujeitos envolvidos: SEMED, escolas e ICP:

Quadro 6 – Fontes de informação e iniciativas para o estabelecimento das parcerias do Programa Mais Cultura nas Escolas em Maceió, em 2013

Sujeitos envolvidos	Fonte de informação sobre o PMCE	Iniciativa da parceria
SEMED	Reunião com MEC sobre o Programa Mais Educação.	Em alguns casos, a SEMED intermediou o contato entre o agente cultural e a escola.
Escolas	SEMED	- Contato com agente cultural indicado por relações de parentesco; - Convite a agente cultural que atuava na escola pelo Programa Mais Educação; - Busca de profissionais de arte-educação na rede de conhecidos dos professores da escola; - Contato com agente cultural indicado pela SEMED; - ICP fez contato com a escola.
Iniciativas	- Contato entre os	- Escolha da escola pela lista disponível no <i>site</i> do MinC;

Culturais Parceiras	agentes culturais; - SEMED; - Mídia (televisão e internet).	- Atuação na escola pelo Programa Mais Educação; - ICP indicada à escola pela SEMED; - Contato telefônico e visita a escolas.
---------------------	---	---

Fonte: A autora, elaborado a partir das informações expressas nas entrevistas (2018).

Verifica-se que após a SEMED tomar conhecimento do PMCE em reunião do MEC sobre o Programa Mais Educação, a informação sobre o programa circulou as escolas da rede, principalmente. Este panorama revela a importância da SEMED no processo de divulgação do Programa Mais Cultura nas Escolas em Maceió, pois se observa que todas as escolas e 1 agente cultural obtiveram as primeiras informações do PMCE por intermédio da secretaria. É importante ressaltar relatos que sugerem o papel decisivo da SEMED na indicação de pelo menos 3 escolas que tiveram projetos do PMCE aprovados:

Como nós já lidávamos com o Mais Educação, então, a própria coordenação da SEMED, né, nesse caso os técnicos da SEMED, eles então nos convidaram, né, pra gente elaborar todo o programa, todo o projeto, né, [...] foi até a própria coordenadora [da SEMED] na época que sugeriu que a gente trabalhasse com o maracatu (P4).

Os projetos foram passados pra gente pela Secretaria [...] Municipal de Educação. Então, eles lançaram o projeto, passaram e, assim, perguntou se a escola aceitava. Eles procuraram a escola que tivesse mais acesso, uma escola que tivesse mais espaço também para fazer, né, porque não tinha espaço. Aí eles convidaram a gestão, eles foram e a gestão que tava no momento aceitou, né, aceitou o desafio de ter os projetos aqui na escola (P7).

É, a Secretaria tem um departamento lá que é de ação cultural. [A pessoa] que tá a par, a frente disso, desse departamento, ela nos ligou dizendo que a nossa escola teria sido selecionada pra receber o Mais Cultura. Eu não sei qual foi o critério que lá eles utilizaram, mas nós já fomos informados que nós receberíamos (P9).

Isso indica que a SEMED teve alguma participação no processo de definição de escolas da rede que submeteram projetos ao PMCE.

A iniciativa da articulação da parceria ocorreu de forma equilibrada, pois 4 parcerias se concretizaram por iniciativa das escolas e 3 por iniciativa dos agentes culturais. Além disso, teve uma parceria que foi fruto da iniciativa da SEMED. Nesse quesito, chama atenção a contribuição do Programa Mais Educação para que as escolas tomassem a iniciativa de busca de parceiros, pois 2 projetos foram realizados por monitores do Mais Educação que já atuavam na escola com atividades culturais. Destaca-se que a representante da escola 5 entrevistada não possuía informações detalhadas a respeito do processo do PMCE na sua escola, pois a mesma não se envolveu na época na realização do projeto cultural. Por isso, durante a exposição dos projetos das escolas será percebido a ausência da informação da escola 5 que teve como tema Capoeira e Maculelê.

A respeito da construção do projeto cultural, as informações prestadas nas entrevistas indicaram que o processo de elaboração de 5 projetos ocorreu pelo agente cultural, sendo que 2 escolas contribuíram com ajustes no projeto. Ainda, 2 projetos foram construídos coletivamente e 1 projeto teve orientação da SEMED. Percebe-se que essa situação da construção dos projetos – em que a maioria dos projetos foram elaborados por iniciativa individual – se distancia da orientação do Manual do PMCE para que a elaboração do projeto fosse realizada em conjunto entre as partes envolvidas (BRASIL, 2013a).

A mesma situação se repetiu na escolha da modalidade artístico-cultural, pois ao contrário dessa escolha ter sido resultado da articulação dos parceiros, as informações ofertadas pelos entrevistados revelaram que 3 projetos foram escolha do agente cultural, 3 projetos foram escolha da própria escola e 1 foi indicado pela SEMED. O único projeto em que a modalidade foi escolhida de maneira coletiva, tal escolha foi pautada na indicação pelo o agente cultural.

O Quadro 7 apresenta a dinâmica de construção de projetos e de definição das modalidades artístico-culturais dos projetos das 9 escolas que constituíram a amostra da pesquisa:

Quadro 7 – Dinâmica de construção de projetos e de definição das modalidades artístico culturais do Programa Mais Cultura nas Escolas em Maceió

Escola	Construção do projeto	Envolvidos na escolha da modalidade artístico-cultural
Escolas	- Em 2 escolas, a construção do projeto ocorreu de forma coletiva (escola e agentes culturais); - Em 1 escola, a construção do projeto teve orientação da SEMED. - Em 5 escolas, os projetos foram elaborados pelo agente cultural, sendo que 2 escolas colaboraram com pequenos ajustes.	- 3 escolas decidiram, sem participação do agente cultural; - 3 agentes culturais decidiram, sem participação da escola; - 1 escolha foi coletiva, a partir de sugestões do agente cultural; - 1 escolha acolheu determinação da SEMED, sem participação da escola e do agente cultural.

Fonte: A autora, elaborado a partir das informações expressas nas entrevistas (2018).

No caso da construção do projeto e da definição das modalidades artístico-culturais, verificou-se o protagonismo das Iniciativas Culturais Parceiras, o que pode ser justificado não só pelo domínio cultural e artístico da modalidade, mas também pela experiência que alguns profissionais da cultura possuem em trabalhar com projetos, visto que essa é uma prática de seleção do MinC para investir financeiramente em criações culturais espalhadas pelo país. Em Maceió, essa capacidade técnica dos representantes das Iniciativas Culturais Parcerias

influenciou, inclusive, na seleção de alguns agentes culturais, como ilustram os trechos a seguir:

A coordenadora [...] tava em negociação com uma artesã, mas a artesã, ela, eles se pegaram na questão do projeto, não tinha, porque a artesã não sabia fazer e a escola também. Ela, a coordenadora, sem muito recurso pra fazer esse projeto [...] (ICP2).

Na verdade, o [agente cultural] de capoeira a gente escolheu porque ele tinha experiência também [...] mais experiência com a parte de projeto, né, ele tinha, ele tinha também os contatos pra gente conseguir mais rápido a parte de instrumentos, dos equipamentos de roupa, então, a gente deu prioridade a ele pra que o projeto iniciasse o mais rápido possível, né, com mais velocidade (P9).

Além dessa facilidade de trabalhar com os projetos, as ICP possuíam conhecimento de pessoas, espaços e materiais que melhor dariam suporte no projeto da escola.

Os movimentos e articulações envolvendo SEMED, escolas e as ICP, desde a tomada de conhecimento do PMCE até a elaboração dos projetos, indicam diferentes meios pelos quais as parcerias – condição para a adesão ao programa – foram estabelecidas em Maceió. Decerto que trabalho conjunto e definição de objetivos comuns fizeram parte desse processo, mas é difícil afirmar que as parcerias do PMCE tenham resultado dessa conjugação. Distante da ideia de que os projetos culturais do PMCE resultariam do encontro da escola – trazendo o conhecimento da realidade sociocultural da comunidade escolar e das especificidades dos sujeitos que compõem a escola – com as ICP – agregando o conhecimento do universo artístico-cultural dos agentes culturais ao cotidiano das escolas – a análise da realidade do programa em Maceió indicou que o processo coletivo foi sobrepujado por escolhas unilaterais, no caso da SEMED, e por escolhas individuais, tanto por parte das escolas como dos agentes culturais. Os prazos e procedimentos burocráticos para a inscrição dos projetos também podem ter interferido no que foi apresentado até aqui.

A perspectiva gerencial que orientou os fundamentos do Programa Mais Cultura nas Escolas também exerceu influência no seu desenho técnico-operacional. Como parte daquela perspectiva, a burocracia³⁹ se fez presente nas relações envolvendo SEMED, escolas e Iniciativas Culturais Parceiras, desde a elaboração dos projetos até a prestação de contas. O

³⁹ “A administração pública gerencial constitui um avanço e até um certo ponto um rompimento com a administração pública burocrática. Isto não significa, entretanto, que negue todos os seus princípios. Pelo contrário, a administração pública gerencial está apoiada na anterior, da qual conserva, embora flexibilizando, alguns dos seus princípios fundamentais, como a admissão segundo rígidos critérios de mérito, a existência de um sistema estruturado e universal de remuneração, as carreiras, a avaliação constante de desempenho, o treinamento sistemático. A diferença fundamental está na forma de controle, que deixa de basear-se nos processos para concentrar-se nos resultados, e não na rigorosa profissionalização da administração pública, que continua um princípio fundamental” (BRASIL, 1995, p. 16).

momento da inscrição dos projetos foi, certamente, uma dimensão do processo burocrático que influenciou nas parcerias firmadas para execução do PMCE em Maceió.

Como indicado no capítulo anterior, os Planos de Atividade Cultural das Escolas, resultantes das primeiras articulações entre os parceiros, deveriam ser anexados ao Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), juntamente com informações sobre as UEx e ICP, para posterior avaliação pelo MEC/MinC (BRASIL, 2013a). Conforme sintetizou uma das entrevistadas, as escolas deveriam submeter seus respectivos projetos ao SIMEC, que “[...] é o sistema de plataforma do FNDE, do MEC. E aí a gente escreve tudo lá, com o CPF do diretor, informa o projeto, tudo” (P3).

O manejo dessa ferramenta tecnológica para inscrição dos projetos, como indicaram vários entrevistados, necessitou da ação direta da SEMED, a qual contribuiu muito com esse processo técnico/burocrático. Muitas escolas e as ICP inscreveram seus projetos na sede da secretaria, recebendo apoio dos técnicos da SEMED, como exemplificado pelo seguinte relato:

A parte burocrática eu tive auxílio, realmente, do pessoal da SEMED. Eles nos auxiliaram nesse momento. E o pessoal da SEMED, se não estou equivocada, também a vice-diretora na época, ela também nos ajudou nesse sentido. Mas a equipe da SEMED, os técnicos, né, coordenadora e sua equipe, eles nos ajudaram muito (P4).

Vale ressaltar que 4 projetos vivenciaram um prazo exíguo para inscrição do projeto, o que foi determinante para que a instituição da parceria e a elaboração do plano de trabalho constituíssem um processo marcado pela ausência de discussão prévia entre as partes envolvidas no projeto do PMCE. Nesse sentido, a representante de uma das escolas afirmou que “[...] aí, de repente, o grupo [da ICP] chegou aqui de última hora, apresentou o trabalho e nós enviamos através do SIMEC [...]” (P1). Outra representante da escola expôs a ausência de um processo coletivo nos seguintes termos:

Mas teria que ser assim, com mais tempo pra você se preparar, pra você fazer o projeto, pra você até fazer reunião com a comunidade, pra pegar sugestões. Então, foi muito assim... Não sei se [a informação sobre os prazos] chegou antes, eu também não vou saber informar o tempo que durou, mas assim, como chegou pra gente, foi muito de supetão: “Ó, tal dia já vai encerrar e traga o projeto, num sei o quê”. Eu fiquei até voando na situação (P2).

Agentes culturais também fizeram referência ao tempo exíguo para estabelecimento das parcerias e/ou elaboração dos projetos:

[...] eu disse pra ela [representante da escola] que tinha esse projeto, então, ela fez a ligação [para a ICP], a gente se encontrou no último dia e inscreveu o projeto (ICP2).

Quando ela submeteu, a diretora, no dia [...] a gente tava tudo no seminário, foi uma doidice, chegou, a gente foi, assinou, foi lá, falou, firmamos tudo direitinho [...] (ICP1.1).

[...] elas [gestoras da escola] tinham que fazer lá, aí tinha prazo, aquela agonia né, e elas me apertaram muito, porque foi em cima da hora, “[Nome da ICP], ela quer agora, vem, vamos fazer”. Aí teve três dias pra fechar o negócio [...] (ICP8).

[...] era necessário a escola entregar aquele projeto e tava muito em cima da hora no dia da entrega, então, lá na secretaria a gente começou e fez algumas modificações [...] a gente fez todos os trâmites da inscrição naquele momento, era o último dia de inscrição, então, toda aquela, aquele fuzuê na secretaria [...] (ICP4).

Depois dos projetos inscritos no SIMEC, a SEMED encaminhou os Planos de Atividade Cultural das Escolas cadastrados no SIMEC para serem avaliados pelo MinC/MEC. Esta ação aconteceu da seguinte forma, segundo relato da representante da SEMED:

Todos que chegaram, todos os projetos que chegaram nós encaminhávamos para o Ministério, o MinC. A avaliação realmente foi do Ministério, não foi nossa. Nós encaminhamos os projetos, participamos [...] até da criação de alguns projetos, orientação, mas nós não fizemos nenhum processo de avaliação na SEMED (Representante da SEMED).

Após o processo de adesão ao PMCE pelas escolas e iniciativas culturais, teve início a execução dos projetos nas escolas. Como indicado no capítulo anterior, das 23 escolas da rede municipal de Maceió que submeteram projetos ao Programa Mais Cultura nas Escolas, 11 foram selecionadas; destas, 9 iniciaram seus planos de atividade, mas apenas 4 concluíram seus projetos.

Vale lembrar que houve discrepâncias entre as informações cedidas pela SEMED e os relatos das representantes da escola a respeito da conclusão dos projetos nas escolas. A SEMED escolheu como critério para a definição da conclusão dos projetos o recebimento das duas parcelas comprovado pelo documento do FNDE (FNDE, 2018), o qual indicou que apenas 4 escolas concluíram os projetos, como citado acima, pois foram as 4 escolas que receberam as duas parcelas do recurso. As representantes das escolas, por sua vez, definiram a conclusão do projeto a partir da finalização das atividades planejadas no Plano de Atividade Cultural da Escola. Assim, na perspectiva das representantes das escolas, 6 escolas concluíram seus projetos, como pode ser visto no quadro 8 a seguir.

Ainda mais que a dinâmica de adesão, a marca do processo de execução dos projetos do PMCE em Maceió foi a diversidade, como se discutirá na sequência.

4.3.2 Características dos projetos do Programa Mais Cultura nas Escolas desenvolvidos na rede pública de Maceió

Como verificado nos documentos analisados e nas entrevistas realizadas, cada projeto apresentou especificidades quanto ao tema, duração, periodicidade, metodologia e situação, como se pode ver no Quadro 8 abaixo, considerando as 9 escolas que iniciaram seus planos de atividade:

Quadro 8 – Características gerais dos projetos do Programa Mais Cultura nas Escolas de Maceió – 2014-2015

(continua)

Tema do projeto	Duração	Periodicidade na escola	Metodologia / Tipos de atividades	Situação do projeto
Promoção da Cultura Alagoana através da contação de história e artesanato	Mais de 1 ano	Duas vezes por semana e algumas atividades em outros dias e horários.	Oficinas diversas com a seguinte dinâmica: acolhimento, história, canto/música, conversas sobre a história e artesanato.	Concluído.
Canto Coral	2 anos	Duas vezes na semana, sendo duas horas por dia, com atividades no horário dos estudantes participantes e/ou no contraturno.	Oficinas com professores sobre como trabalhar com a música em sala de aula. Oficina com estudantes para produção de instrumentos com material de sucata. Criação de músicas pelos alunos a partir da realidade deles. Ensaios com os estudantes participantes. Gravação e publicação de CD na escola como finalização do projeto.	Concluído.
Capoeira Angolana	8 meses.	Três vezes por semana, sendo duas horas por dia, com atividades pela manhã e à tarde.	Roda de capoeira.	Concluído.
Maracatu	6 meses	Duas vezes na semana com atividades no	Apresentação de grupo de maracatu antes do início do projeto na	Não concluído

		contraturno.	escola. Aulas teóricas durante a semana. Aulas práticas aos sábados.	
Capoeira e Maculelê	Não informado	Não informado	Apresentações na escola e em outras escolas.	Concluído.
Ballet	1 ano e 2 meses	Uma vez por semana, de manhã e à tarde.	Aulas de ballet.	Concluído.
Coral de Flauta Doce	Não informado	Três vezes por semana, sendo de 4h por dia, com atividades no contraturno.	Processo musical: parte escrita e teórica, ensino de notas musicais e de músicas. Ensaios.	Concluído.
Arte Visual com o tema Cultura Afrodescendente.	6 meses	3 vezes na semana, no horário da aula de artes (50min).	Atividade de sensibilização da equipe pedagógica antes do início do projeto. Atividades de artes plásticas em sala de aula durante a aula de artes. Trabalho com um grupo de maracatu. Exposição dos trabalhos na escola.	Não concluído
Coco de roda e Capoeira.	Não informado.	2 dois dias por semana, sendo 4h por dia, com atividades no contraturno.	Roda de capoeira e ensaios do coco de roda.	Não concluído

Fonte: A autora, elaborado a partir de informações expressas nas entrevistas (2018).

A orientação legal a respeito da duração dos projetos do PMCE era que os mesmos deveriam ocorrer em um período mínimo de 6 meses letivos, não necessariamente consecutivos (BRASIL, 2013a; BRASIL, 2014a). Porém, o pagamento do recurso em 2 parcelas, conforme indicado pelos sujeitos entrevistados, interferiu sobremaneira no andamento dos projetos, prolongando ou abreviando o tempo de execução do programa nas escolas em Maceió. Sobre isso, a representante da SEMED afirmou que, para evitar tal situação, deveria haver mudanças na sistemática financeira do PMCE, de modo que “[...] viesse o recurso de uma vez, que não tivesse primeira parcela e nem segunda parcela, fosse uma parcela única, né, porque daria mais sustentabilidade na realização do programa” (Representante da SEMED).

Outros sujeitos entrevistados relatam como as dificuldades advindas da forma do pagamento interferiram na duração dos projetos:

[...] aí a segunda etapa do dinheiro não chegou, levou um ano pra chegar esse dinheiro. Aí, repare só, era um trabalho de 6 meses, aí já foi dois anos, aí quando chegou em 2016 [...] (ICP2).

[...] ia ser 8 meses, ia terminar no final de 2014, só que aí, devido aos atrasos, essas coisas, a gente estendeu mais. Assim, o que era pra ser em 8 meses de trabalho, teve umas paralisações, acabou indo pra 2015, final de 2015 [...] (ICP1.1).

Demorou [o pagamento da 2ª parcela], né, a primeira parcela também. O que atrapalhou a nossa vida foi isso (P2).

O pagamento em 2 parcelas do recurso do PMCE, ainda, interferiu na conclusão ou não dos projetos, como foi apresentado no capítulo anterior.

As atividades desenvolvidas pelos projetos conseguiram ser realizadas regularmente, com periodicidades entre um e três encontros semanais, indicando a possibilidade de sistematização e continuidade de ações. Entretanto, com base em informações prestadas nas entrevistas, foi verificado que 4 parcerias não conseguiram realizar o que tinha sido planejado inicialmente no projeto submetido ao MEC/MinC.

As metodologias e atividades efetivamente realizadas estiveram relacionadas aos temas dos projetos e, em alguns casos, envolveram não só estudantes, mas também o corpo docente das escolas. Atividades como estudo teórico, oficinas, trabalho em grupo, ensaios e apresentações indicaram a combinação de exercício teórico-prático, criação e expressão por meio de variadas manifestações artístico-culturais. Isso parece ter representado um significativo ganho para a formação dos estudantes, visto que as práticas oportunizadas pelo PMCE romperam, em boa medida, com o tratamento pontual e esporádico da cultura no âmbito escolar, geralmente restrito a datas comemorativas e expressões folclóricas, conforme expresso por todas as profissionais da educação entrevistadas. Sobre a avaliação das atividades pelos os estudantes, os mesmo expressaram as seguintes sensações: “*Eu gostei muito*” (E2.5); “*Aprende mais*” (E2.2) e “*Ensinou a gente*” (E2.4).

Por outro lado, das 9 escolas onde foram realizados projetos do PMCE em Maceió, apenas duas informaram que todos os estudantes se envolveram. O Quadro 9, a seguir, apresenta a caracterização do público participante dos projetos do Programa Mais Cultura nas Escolas em Maceió durante os anos de 2014 e 2015, com detalhes sobre quantidade, escolaridade e forma de seleção dos alunos, além da indicação de outros sujeitos eventualmente envolvidos:

Quadro 9 – Caracterização do público participante dos projetos do Programa Mais Cultura nas Escolas em Maceió – 2014-2015

(continua)

Tema do projeto	Quantidade de alunos envolvidos	Escolaridade dos alunos envolvidos	Seleção dos alunos / Critérios	Outros envolvidos
Promoção da Cultura Alagoana através da contação de história e artesanato	Toda a escola (em média, 250 alunos).	1º ao 5º ano do ensino fundamental	Não houve seleção	Professores, funcionários e pais.
Canto Coral	20 alunos, mas apenas 11 criaram as músicas.	1º ao 5º ano do ensino fundamental	Timbre/ritmo da voz e habilidade vocal, aspectos auferidos junto a todos os alunos da escola.	7 a 10 professores.
Capoeira Angolana	30 alunos.	1º ao 5º ano do ensino fundamental	Interesse do aluno.	Aproximadamente 40 pessoas envolvidas, entre alunos, professores e comunidade.
Maracatu	9 alunos*	1º ao 5º ano do ensino fundamental	Participação no Programa Mais Educação; idade, interesse; autorização dos pais; comportamento.	Não.
Capoeira e Maculelê	Não informado	6º ao 9º ano fundamental	Não informado	Não.
Ballet	30 alunos.	1º ao 5º ano do ensino fundamental	Idade entre 6 a 8 anos, conforme definição da SEMED; seleção aleatória, dependendo do interesse do aluno.	Não.
Coral de Flauta Doce	30 alunos.	2º ao 9º ano do ensino fundamental	Interesse do aluno, condicionado à avaliação de habilidade para instrumentos de sopro (fôlego), auferida pelo agente cultural.	Não.
Arte Visual com o tema Cultura Afrodescendente.	Toda a escola (em média, 600 alunos).	1º ao 5º ano do ensino fundamental	Não houve seleção.	Professores.
Coco de roda e Capoeira.	80 alunos.	Capoeira: alunos do 6º ao 8º ano do ensino fundamental. Coco de roda:	Frequência, idade e nível de carência social.	Não.

		alunos do 3º ao 5º ano do ensino fundamental.		
--	--	---	--	--

Fonte: A autora, elaborado a partir de informações expressas nas entrevistas (2018).

*Houve discrepâncias nas informações prestadas nas entrevistas. A representante da escola informou que o projeto envolveu 30 alunos em média; o agente cultural, por sua vez, informou que a meta era alcançar 20, sendo que 16 iniciaram o projeto, mas apenas 9 alunos o concluíram. Pelo fato do trabalho direto com os alunos ter sido realizado pelo agente cultural, foi considerada a informação por ele prestada.

Apenas duas instituições de ensino conseguiram envolver toda a escola, principalmente, estudantes e professores, tendo abrangência de 600 alunos em uma escola e 250 estudantes em outra. Comparadas a essas escolas, as demais tiveram um público muito pequeno, o que indica a restrição do número de estudantes participantes dos projetos culturais na maioria das escolas do PMCE, ao mesmo tempo em que se verifica que eles foram o único segmento da comunidade escolar envolvidos com as atividades artístico-culturais desenvolvidas em mais da metade das escolas. Então, é possível inferir que, embora o PMCE tivesse a intenção de estimular o acesso às manifestações artístico-culturais, ele se resumiu a uma parcela pequena de estudantes, excluindo a maioria da comunidade escolar.

Como as escolas envolvidas eram da administração municipal, a escolaridade dos participantes abrangeu os anos iniciais do ensino fundamental. Apenas duas escolas trabalharam com os anos finais do ensino fundamental.

O interesse dos alunos foi o critério mais constante para a participação dos alunos nos projetos e, em alguns casos, esteve combinado com a necessidade de demonstração de habilidades e destrezas individuais requeridas pelas especificidades dos temas desenvolvidos. Outros critérios envolveram idade, condição socioeconômica e aspectos disciplinares como frequência, comportamento e autorização dos responsáveis.

De maneira geral, os sujeitos entrevistados indicaram que o formato do PMCE estruturado na parceria público-privada foi satisfatório, porém citaram algumas mudanças necessárias para uma possível reedição do programa: 1) mais divulgação; 2) menos burocracia; 3) formação prévia para os parceiros sobre a dinâmica do programa; 4) prazo maior para inscrição no programa; 5) investimento para ampliação de espaços na escola; 6) estrutura necessária para a permanência os alunos na escola (merenda, por exemplo); 7) contratação de monitores para dar suporte ao trabalho dos agentes culturais; 8) reformulação da ação da SEMED, com mais acompanhamento e uma equipe maior para tratar do programa e, por fim, mas não menos importante, 9) ampliação do recurso.

No conjunto, os posicionamentos e a avaliação dos sujeitos quanto à forma de execução do PMCE indica a naturalização da parceria como componente da gestão das

políticas educacionais, tanto no âmbito da SEMED como das próprias escolas. Na sequência, serão destacadas implicações desta naturalização para a compreensão dos sentidos das Parcerias Público-Privadas revelados pela análise do PMCE em Maceió.

4.4 Sentidos da Parceria Público-Privada e implicações para a subalternidade dos trabalhadores envolvidos nos projetos do Programa Mais Cultura nas Escolas

Nas entrevistas realizadas com sujeitos participantes do Programa Mais Cultura nas Escolas no município de Maceió, a parceria entre a escola e a Iniciativa Cultural Parceira para a realização dos projetos culturais foi avaliada de forma positiva, principalmente pelas contribuições ofertadas aos estudantes. Disso, surgiu a necessidade, do ponto de vista dos participantes, de que a parceria fosse renovada, uma vez que o encerramento do PMCE foi compreendido por eles como uma reedição da descontinuidade que marca o caráter pontual que costuma caracterizar as atividades culturais na escola, como ilustra o depoimento da representante da SEMED:

Eu gostaria muito que o Ministério da Cultura, né, fizesse a reedição desse programa, fizesse mais essa parceria com o MEC e que a gente voltasse [a] ter o programa nas escolas e até terminar nas escolas aqueles projetos que a gente não terminou, não concluiu [...].

Esse apelo para a continuidade do PMCE, combinado com indicativos da necessidade de aperfeiçoamento das experiências relatadas, deixa de lado a problematização da instituição de parcerias, fato que pode ser compreendido quando se considera os sentidos atribuídos pelos sujeitos entrevistados às relações que estabeleceram entre si na condição de parceiros.

Considerando as diversas inferências dos entrevistados a respeito dos significados possíveis de parceria, dois sentidos se destacaram: 1) parceria como voluntariado e 2) parceria como sinônimo de trabalho coletivo.

O sentido de parceria como voluntariado ficou evidenciado em referências feitas a precariedades e adversidades enfrentadas pelos parceiros privados envolvidos no PMCE, como ilustram as seguintes falas:

*Porque ela [a parceria] ajudou muito, né, contribuiu, né, só que não foi uma coisa... não dá pra você... eu acho que a coisa é voluntariado, né [...]. (P8);
[...] é tanto assim que, mesmo quando termina toda atividade, sempre, dentro da possibilidade deles, eles sempre se colocam a disposição pra ajudar, caso necessário; eles se tornam, automaticamente, nossos parceiros (P4);*

É porque ele é humano, ele vê a necessidade específica da região. Essa região é muito violenta, muito violenta. Aqui mata gente todos os dias, e ele tinha essa visão de retirar as crianças dessa marginalidade (P3).

Sinteticamente, o sentido de parceria como voluntariado pode ser expresso como uma articulação entre sujeitos que estão dispostos a trabalhar uma carga horária maior do que o combinado, bem como realizar as atividades em condições e contextos sociais adversos.

O sentido de parceria como trabalho coletivo esteve relacionado, predominantemente, à noção de divisão de tarefas para o alcance de um objetivo final, como exemplifica a indicação de ICP1.1: *“Uma parceria, né, é, como eu entendo parceria, que, assim, a gente tá junto, como nós somos parceiros, a gente tá junto com um objetivo e a gente vai ao encontro dele, né” [...].* É importante ressaltar, entretanto, que a noção de trabalho coletivo incorpora a possibilidade de uma divisão desigual de tarefas: *“[...] assim, eu considere que a gente trabalhou junto, entendeu, embora eu, uma só pra trabalhar em cima de tantas turmas, foi difícil nesse sentido, mas deu pra gente ir levando”* (ICP8).

Em ambos os sentidos, as Parcerias Público-Privadas expressaram uma dimensão político-cultural ligada ao convencimento da classe subalterna – fossem professores ou agentes culturais – do seu potencial de transformação da realidade, apesar das adversidades. Nessa perspectiva da conciliação de classes por meio das Parcerias Público-Privadas se apresenta uma das novidades do Programa Mais Cultura nas Escolas: a instauração da parceria entre o Estado e um novo perfil de agentes privados da sociedade civil.

Tomando como referência o caso do PMCE no estado de Alagoas, verifica-se que, diferentemente de parcerias comumente firmadas entre entes públicos e setores do mercado, os parceiros privados que atuaram no PMCE em Alagoas constituíram Iniciativas Culturais Parceiras majoritariamente representadas por pessoas físicas, visto que apenas 10 entre as 112 parcerias do programa no estado foram firmadas com pessoas jurídicas (BRASIL, 2013c). Ainda de acordo com o mesmo documento, a situação dos parceiros privados do PMCE em Maceió é igual a de Alagoas, visto que das 21 ICP, apenas 1 foi pessoa jurídica. As 4 Iniciativas Culturais Parceiras que fizeram parte da amostra da pesquisa se inscreveram no PMCE como pessoa física.

Ressalta-se que a dinâmica de financiamento é a mesma, independentemente da natureza física ou jurídica do parceiro privado, como indicado em documentos basilares do PMCE (BRASIL, 2012; BRASIL, 2013a; BRASIL, 2014a). Entretanto, a aproximação com parceiros privados de projetos aprovados no PMCE em Maceió indicou que o fato todos terem atuado nos projetos como pessoa física fez significativa diferença.

Em Alagoas, em uma realidade marcada pelo baixo ou nenhum incentivo público para o desenvolvimento autônomo de sujeitos e instituições culturais, estes se tornam dependentes das Parcerias Público-Privadas, no intuito de permanecer desenvolvendo suas atividades culturais. Isto se reproduz no âmbito dos municípios, como ocorre em Maceió.

Essa dependência ganha especial reforço na época do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, quando foi amplamente convocada a participação da sociedade civil em espaços de tomada de decisão das políticas sociais com o discurso da implantação da “democracia participativa”, com objetivo de “[...] ampliar a interlocução com a sociedade e de gerar um ambiente de corresponsabilidade nas decisões governamentais” (BRASIL, 2011d, p. 25).

Duas das formas de materialização deste ideário – criação de conselhos e realização de conferências – reverberaram diretamente na área da cultura: em 2005 foi criado o Conselho Nacional de Política Cultural, capitaneado pelo MinC, e foram realizadas duas edições da Conferência Nacional de Cultura, respectivamente em 2005 e 2010 (BRASIL, 2011d).

As conferências de cultura, especialmente, mobilizaram segmentos de governos e da sociedade civil nos três níveis administrativos (municipal, estadual e nacional). Nessas conferências, em função da correlação de forças da sociedade civil, houve avanço com a inclusão de agentes da cultura popular nas políticas culturais do MinC, assim como distintos programas foram criados para financiar grupos e agentes culturais, como por exemplo, o Programa Cultura Viva⁴⁰ com sua ação prioritária que são os Pontos de Cultura⁴¹ (DOMINGUES, 2011).

Na especificidade do Programa Mais Cultura nas Escolas, a inclusão de agentes da cultura popular decorreu por meio da Parceria Público-Privada, expressando o reformismo político (NEVES, 2005) como limite para os avanços na área social. Assim, o PMCE expressa, por um lado, o estímulo à incorporação de práticas culturais aos projetos político-pedagógicos das escolas, reforçando a ideia da cultura como um direito social, nos termos do

⁴⁰ O Programa Cultura Viva foi criado em 2004, pelo Ministério da Cultura, durante a gestão de Gilberto Gil (DOMINGUES, 2011). De acordo com o autor, “O Programa funciona basicamente como uma transferência de recursos do fundo público da cultura, por meio de concursos via edital, que tem como destinatário um processo cultural já existente, em geral realizado por setores da sociedade civil” (DOMINGUES, 2011, p. 211).

⁴¹ Segundo a página eletrônica oficial do Ministério da Cultura, “O Ponto de Cultura é a ação prioritária do Programa Cultura Viva. Ele é a referência de uma rede horizontal de articulação, recepção e disseminação de iniciativas culturais. Como um parceiro na relação entre estado e sociedade, e dentro da rede, o Ponto de Cultura agrega agentes culturais que articulam e impulsionam um conjunto de ações em suas comunidades, e destas entre si. O Ponto de Cultura não tem um modelo único, nem de instalações físicas, nem de programação ou atividade. Um aspecto comum a todos é a transversalidade da cultura e a gestão compartilhada entre poder público e a sociedade civil”. Disponível em: < <http://www.cultura.gov.br/cidadaniaediversidade/acoes>>. Acesso em: 08 ago. de 2018.

artigo 215 da Constituição Federal (BRASIL, 1988); por outro lado, a efetivação desse direito passa a depender, fundamentalmente, da ação de entidades da sociedade civil. Dessa forma, o programa reforça o fato de que, historicamente, a oferta de atividades culturais à sociedade brasileira se dá, predominantemente, pela ação do setor privado. (RUBIM; BARBALHO, 2007)

Diante do novo perfil das organizações sociais envolvidas nas parcerias para execução dos projetos culturais nas escolas, bem como do público-alvo beneficiado pelas atividades realizadas, a análise do Programa Mais Cultura nas Escolas revelou a seguinte contradição: a parceria público-privada atuou como ferramenta privilegiada da política neoliberal, ao mesmo tempo em que proporcionou a profissionais e estudantes de escolas públicas acesso a práticas culturais, bem como financiou agentes da cultura popular. Entende-se que a Parceria Público-Privada instituída no Programa Mais Cultura nas Escolas, que envolveu parcelas das classes subalternas, foi caracterizada por um processo ambíguo por estar situada nos limites do capital, ou seja, ainda que as classes subalternas tenham sido minimamente favorecidas, foi fortalecida a relação do Estado com a sociedade civil, no sentido da repolitização da sociedade civil em direção à conciliação de classes, por meio do consenso social em torno da utilização das Parcerias Público-Privadas. Porém, segundo Lênin (2007, p. 28),

[...] o Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes. O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados. E, reciprocamente, a existência do Estado prova que as contradições de classes são inconciliáveis.

A discussão a respeito da Parceria Público-Privada apresentada até o momento envolve a problemática da relação entre o Estado e a sociedade civil. Entretanto, não está se referindo a qualquer Estado e a qualquer sociedade civil, mas sim, ao Estado burguês e à sociedade civil burguesa, pois a maioria dos exemplos de parcerias na educação e na cultura está relacionada com o mercado ou organizações sociais gerenciadas por este.

A escolha do Estado de realizar a parceria com o mercado é intencional, no sentido de que a própria função originária do Estado é de proteger a propriedade privada, reproduzindo o poder do capital na sociedade em geral: “Assim, o Terceiro Setor passa a falar em nome da sociedade; mas questionamos, que sociedade? Estado e Sociedade Civil não são abstrações, e a questão central permanece sendo a classe social” (PERONI, 2011, p. 33). Portanto, é possível supor que a parcela da sociedade civil que estabelece relações com o Estado burguês para firmar as Parcerias Público-Privadas é predominantemente constituída pela classe

burguesa, economicamente dominante na sociedade vigente. Neste sentido, pode-se afirmar que a própria sociedade civil que está presente na noção de estado ampliado de Gramsci – “[...] seria possível dizer, de que o Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção” (GRAMSCI, 2011, p. 244) – está fundamentada na caracterização de que a sociedade civil que possui relações com o Estado é composta por múltiplas frações de ambas as classes, porém a parcela da classe dominante é predominante nas relações entre o Estado e sociedade civil.

Com base em Gramsci, Martins (2010, p. 106) esclarece que a sociedade civil pode ser entendida como o “[...] conjunto de aparelhos, estruturas e processos sociais que buscam dar direção intelectual e moral à sociedade, o que determina a hegemonia cultural e política de uma das classes sobre o conjunto da sociedade”. O autor ressalta, entretanto, que a sociedade civil é também ocupada por sujeitos coletivos das classes subalternas, que disputam a hegemonia com a classe dominante, buscando, por meio do acirramento da correlação de forças, construir outra ordem socioeconômica (MARTINS, 2010). Ou seja, a sociedade civil é um campo de organização de aparelhos privados de hegemonia em disputa. Porém, essa disputa pela hegemonia não se dá originariamente nos espaços institucionais formais que são âncoras para o capitalismo, mas, sim, no seio da sociedade civil composta pelas massas, de modo que a disputa se situa na formação da consciência política destas no processo da luta de classes. É nesse sentido que a cultura ganha importância, por ser um espaço de intensa produção social, possibilitando às massas o contato com manifestações e discussões de distintos projetos societários.

Para a burguesia instituir suas ideias como dominantes na sociedade, é necessariamente obrigada a utilizar seus “aparelhos privados de hegemonia” (GRAMSCI, 2011), firmemente focados em atingir os objetivos das frações da classe dominante, para educar o consenso das massas. Para Gramsci (2011, p. 119, grifo do autor) “[...] o Estado tem e pede o consenso, mas também ‘educa’ este consenso através das associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dirigente”. Sem essa educação para o consenso, a sociedade viveria em intensas disputas hegemônicas, interferindo na reprodução da acumulação de riqueza e na exploração do trabalho pela classe dominante.

No caso das tentativas em curso de naturalização da ideia do estreitamento das relações entre os âmbitos público e privado:

Talvez a única coisa clara é que as ePPP têm se tornado um forte componente da cultura política atual em que os governos se tornaram um generoso parceiro do setor privado, com significativo grau de consenso social (CÊA, 2016, p. 27).

Além disso, segundo Neves (2005, p. 90-91), o sistema neoliberal promoveu:

[...] a instauração de um modelo de estruturação de poder que pressupõe ao mesmo tempo a despolitização da política e a repolitização da sociedade civil. Despolitização da política, no sentido da inviabilização de projetos de sociedade contestadores das relações capitalistas de produção da existência, limitando as possibilidades de mudança aos marcos de um reformismo político. E repolitização da sociedade civil, no sentido de fortalecimento de práticas que induzam à conciliação de classes.

Pressupondo, então, uma nova cultura política (CÊA, 2016) que demanda processos de despolitização da própria política e de repolitização das massas (NEVES, 2005), é possível inferir que as Parcerias Público-Privadas podem viabilizar a conciliação de classes, visto que educam as massas para compreender as PPP como alternativa e única possibilidade para o desenvolvimento socioeconômico do país, promovendo um sentimento de aceitação pela população e dificultando a organização da mesma para contestar tal ordem. Assim, pela situação de vulnerabilidade social, qualquer benefício, mesmo que pequeno, cria um sentimento de aceitação das políticas estabelecidas, reproduzindo a dominação do capital na sociedade.

Por mais que a burguesia possua distintas maneiras de tentar amenizar o processo da luta classes na sociedade, a própria burguesia proporciona o acirramento de tal luta, quando as políticas educacionais e culturais só conseguem garantir avanços limitados à lógica do capital, gerando múltiplas contradições. O Programa Mais Cultura nas Escolas é um exemplo de uma política educacional e cultural que foi permeada por contradições, como veremos no tópico abaixo.

4.4.1 Dilemas e conflitos das Parcerias Público-Privadas no âmbito do Programa Mais Cultura nas Escolas

As parcerias para efetivação do PMCE em Maceió, embora burocraticamente intermediadas pela SEMED, colocaram frente a frente, de fato, professoras da educação básica de escolas da rede pública e agentes da cultura popular. Essas parcerias foram permeadas por conflitos, revelando relações de poder existentes entre os envolvidos.

Considerando o conjunto das parcerias estabelecidas no âmbito do PMCE em Maceió, foi reafirmada a interpretação da Representante da SEMED:

[...] não foi uma coisa muito fácil, muito pacífica, essa questão, você sabe que a questão do poder é muito forte, né, essa questão de poder é muito, e chegar um artista dentro da escola nem sempre foi pacífico isso [...] (Representante da SEMED).

Enfatiza-se que os parceiros públicos e privados envolvidos nos projetos do PMCE pertenciam a duas categorias da mesma classe: a classe subalterna. Mas a reprodução da lógica empresarial, de patrão e empregado, sobrepujou o movimento de colaboração e de apoio mútuo que poderia ocorrer entre sujeitos da mesma classe. Como exemplo, a fala de um dos agentes culturais é significativa: *“[...] porque eles queriam, eu tive que assinar ponto. Eu disse: ‘Mas eu não sou funcionário daqui não!’ Mas pra receber... [...]*” (ICP2). A utilização de estratégias de controle da atuação dos agentes de cultura é condizente com a ideia de que algumas coordenadoras do PMCE ressaltaram sua atuação como contratantes de terceiros, nos moldes da perspectiva gerencial, como ressaltado anteriormente neste capítulo. Esse caráter intraclasses, portanto, vai marcar os conflitos identificados na experiência do Programa Mais Cultura nas Escolas em Maceió.

Do ponto de vista técnico-operacional, as tensões na execução do Programa Mais Cultura nas Escolas, identificadas principalmente a partir dos relatos dos entrevistados, recaíam direta ou indiretamente sobre o financiamento das atividades. Esse item acabou ficando restrito à disputa entre interesses institucionais e individuais, ou seja, entre as escolas públicas e os agentes culturais, respectivamente, ou, utilizando os termos oficiais, entre as Unidades Executoras Próprias e Iniciativas Culturais Parcerias. Independentemente da nomenclatura, fato é que as escolas públicas são carentes de recursos financeiros diante da demanda exigida pela cultura escolar, bem como agentes e grupos culturais enfrentam imensa dificuldade de conseguir financiamento público para as atividades culturais que desenvolvem. Dessa maneira, a execução do Programa Mais Cultura nas Escolas foi marcada por conflitos – principalmente no que diz respeito ao financiamento do programa – focados em dois pontos fundamentais: definição do valor a ser pago ao agente cultural e gerenciamento dos recursos do programa.

A respeito do primeiro ponto, o conflito ocorreu pelo questionamento e resistência do pagamento, pelos profissionais que coordenaram os projetos do PMCE nas escolas, da remuneração dos agentes culturais, pois avaliavam que o valor estava alto, como ilustram estes relatos:

Teve até o processo da SEMED quando chegou a verba, a parte dele [agente cultural], que ele colocou, acharam alta, né [...] (P2);

[...] quando o projeto [foi] aprovado, aí coordenação de lá [da escola] achou que o que eu tinha colocado lá como ganho era muito pra mim, entendeu? Eu disse: “Não, nada a ver, se fosse muito eles [técnicos do MEC que aprovaram o projeto] teriam cortado, a gente colocou dentro é, é, dos limites” [...] (ICP2).

Esse conflito expôs uma contradição em relação ao caráter do PMCE como política de financiamento do trabalho do agente cultural: o questionamento do valor da remuneração dos parceiros privados por parte dos parceiros públicos dividiu espaço com o fato de que o pagamento realizado aos profissionais da cultura ficou abaixo de suprir suas necessidades: *“[...] foi pouco dinheiro para o monitor. Ele mesmo [O agente cultural] disse que um mestre, que um mestre graduado ganha mais” (P3).*

Mas foi o que a gente tinha, né, porque a gente trabalha com o real e o ideal. O que seria ideal? Que ele recebesse 10 mil reais, o salário pertinente a 8 meses de trabalho. E o que é real? É esse que nós temos, então ele ganhou na época, parece que foi 5 mil [para 8 meses de projeto], só pra o monitor (P3).

Parece importante explicitar que os valores pagos aos agentes culturais estavam bem abaixo da remuneração dos profissionais da educação, como indica o relato a seguir:

[...] teve escolas que optou que ia pagar mensal ao autor só 600 reais, como foi o caso [de uma determinada escola], entendeu? Enquanto outras escolas resolveram pagar 1000 reais mensais aos autores, somente a escola [citada] resolveu pagar 600 reais ao autor. Inclusive, ele me reclamou muito por isso, porque soube que os outros ganhavam muito mais do que ele (Representante da SEMED).

À baixa remuneração se pode acrescentar a ocorrência de descontos típicos de uma relação de compra e venda de força de trabalho que inclui pagamento de serviços a terceiros, diminuindo ainda mais o valor recebido pelos agentes culturais. Assim, como relatou ICP4: *“[...] daquele valor total era retirado o percentual de imposto, tinha o imposto federal e tinha um imposto estadual, estadual não, perdão, municipal. Acho que era isso, tinha o imposto federal e o imposto municipal”.*

O reconhecimento da necessidade de ampliação dos recursos para financiamento das atividades do PMCE, elemento indicado por vários entrevistados, não contemplava, necessariamente, a remuneração dos agentes culturais, como expressou um deles:

[...] tem que ter um projeto como esse pra poder custear, pra poder alavancar [atividades culturais nas escolas]. Não falo nem da questão da remuneração, porque muita das vezes o trabalho é mais voluntário, às vezes, a gente tem uma ajuda de custo, mas não é algo que vai manter ou vai deixar aquela pessoa, mensalmente, sustentada por aquele valor, mas é mais mesmo o custo do projeto (ICP4).

Uma justificativa possível para esse tipo de pensamento é a visão do trabalho dos agentes culturais e, por extensão, dos artistas em geral, “[...] como uma missão, como um caminho de autorrealização e de intensa satisfação pessoal” (PITOMBO; BARBOSA, 2017, p. 178) e, por isso, dissociado da questão econômica, isto é, de um retorno financeiro.

O segundo ponto de conflito foi o gerenciamento dos recursos do programa. Como o dinheiro foi direto para a conta de cada escola, devido ao formato do PDDE, o manuseio do recurso ficou restrito à escola. Apesar da construção coletiva do orçamento do projeto cultural da escola constar como uma das orientações do PMCE (BRASIL, 2013a), a prática ficou distante disso, devido à escola ter assumido o papel de gerência do recurso: “[...] *o nó todinho é porque o recurso era administrado por eles [pela escola] [...]*” (ICP2).

Fora a discussão do valor da remuneração dos agentes culturais por ocasião da elaboração dos projetos, os representantes das Iniciativas Culturais Parceiras entrevistados afirmaram que não se envolveram com as decisões do uso do recurso, quando questionados sobre o tema:

Não, não, isso porque o dinheiro não veio pra mim, o dinheiro, o recurso foi administrado pela escola, por isso que deu esse problema todo (ICP2);

22 mil, tanto ficaria pra escola tanto para o parceiro, né, e aí teve algumas vezes que a gente demorou pra receber, tivemos alguns probleminhas com relação com a escola por causa do dinheiro, ficamos uns meses sem receber, num foi? (ICP1.1);

A gente teve alguns problemazinhos [financeiros]... mais de gerenciamento lá da escola (ICP1.2);

[...] Existia a coordenadora do projeto, que hoje é a atual diretora da escola, que era quem trabalhava essa questão mais burocrática do projeto, de organização financeira do projeto, da documentação e organizava toda a pasta” (ICP4);

[...] na hora de pagar, eu só escolhia a pessoa [agente cultural], né, mas quem pagava ela era [diretora da escola]. A gente contava as aulas que tinham dado naquele mês, aí eles recebiam [integrantes do grupo de maracatu], entendeu? A diretora era quem resolvia essa questão, pagava a minha parte (ICP8).

O não envolvimento dos agentes culturais no gerenciamento dos recursos do PMCE revelou a centralização das decisões financeiras na gestão da escola. De fato, segundo informaram as coordenações do PMCE nas escolas, embora este tipo de gestão coubesse aos conselhos escolares, que representavam a UEx (BRASIL, 2013b), os operadores financeiros do programa, no âmbito das escolas, eram profissionais que atuavam em cargos de direção ou vice-direção. As coordenadoras do PMCE nas escolas, quando se envolviam com o

gerenciamento de recursos, o faziam pelo fato de terem assento nos conselhos escolares, como era o caso de P6, que também assumia a função de tesoureira do coletivo de representantes da escola em que atuava.

A centralização indicada acima não foi capaz de impedir que atrasos nas compras e pagamentos referentes ao PMCE ocorressem, por diversas causas: mudanças nas representações dos conselhos escolares; desencontro de datas e de informações sobre pagamentos das parcelas do programa; problemas quanto à prestação de contas, para citar alguns exemplos.

As repercussões das situações narradas acima sobre o desenvolvimento dos projetos tiveram como ponto comum o fato de terem demandado mais trabalho burocrático e pedagógico para os parceiros envolvidos, exigindo uma dedicação além daquela inicialmente prevista. Percebeu-se, entretanto, que não houve a compreensão de que todos eles, gestores/professores e agentes culturais, vivenciaram uma realidade de exploração e de precariedade das condições de trabalho e que os problemas não se encontravam entre eles, mas, sim, tinham origem em questões estruturais – restrição de recursos e descentralização das ações do Estado, por exemplo – que iam além das políticas educacionais.

Sem pretensão de esgotar o tema e considerando especificamente a condição da classe trabalhadora, as situações de conflito vivenciadas pelos representantes das escolas e as Iniciativas Culturais Parcerias podem ser compreendidas à luz da ideia de consciência de classe, em especial quando se toma como referência as noções de “classe em si” e “classe para si” elaboradas por Marx (EUZÉBIOS FILHO, 2010) e os conceitos de “econômico-corporativo” e “ético-político”, conforme definidos por Gramsci (LIGUORI; VOZA, 2017). Embora digam respeito às classes sociais que se confrontam na sociedade burguesa, tais noções e conceitos serão brevemente indicados a seguir, restritos à consideração da classe trabalhadora, como indicado acima, visto que a ela pertencem os parceiros envolvidos no PMCE.

“Classe em si” e “classe para si” se referem a diferentes graus de consciência do ser social sobre a realidade. O conceito de “classe em si” atribui-se aos sujeitos que compartilham da mesma condição econômica de só possuir a força de trabalho para vendê-la em troca da sobrevivência, se reconhecendo enquanto trabalhadores, mas não agindo como classe. Por isso, as iniciativas se pautam tanto em buscar alternativas centradas nas necessidades apenas do indivíduo, como por ações de grupos que se restringem a lutas econômicas, por exemplo, o aumento do salário (EUZÉBIOS FILHO, 2010). “Classe para si”, por sua vez, situa-se na ampliação da consciência do indivíduo de se reconhecer enquanto classe e, como tal, entende

que, para conquistar a efetiva emancipação política e econômica, faz-se necessário lutar para extinção do motivo que o torna explorado e aprisionado ao capital: a propriedade privada. “Classe para si”, neste sentido:

Trata-se, em última instância, de um conjunto de valores que as classes oprimidas possam aderir, conscientemente, para por fim às condições concretas que lhes foram impostas. Valores estes baseados em uma factibilidade revolucionária, na possibilidade concreta de construção de uma sociedade socialista. Valores que pretendem fundar uma nova cultura impulsionada pela práxis no campo da economia e da política, mas uma práxis voltada também para a preocupação em estabelecer uma nova forma de nos relacionarmos uns com os outros, entre homens e mulheres, a relação da sociedade com ela mesma, para apreender a totalidade do gênero humano e do meio ambiente como duas dimensões de uma mesma realidade (EUZÉBIOS FILHO, 2010, p. 75).

As definições de “classe em si” e “classe para si” podem ser relacionadas aos termos “econômico-corporativo” e “ético-político”, os quais, conforme definidos por Gramsci, correspondem a diferentes graus e/ou fases da consciência política coletiva (LIGUORI; VOZA, 2017). Tomando-se novamente apenas a classe trabalhadora como referência, tem-se que a fase econômico-corporativa possibilita a solidariedade entre os trabalhadores, embora restrita ao campo econômico, ou seja, ao nível das necessidades imediatas; o ético-político corresponde à fase em que a classe subalterna se desenvolve além da fase econômico-corporativa para alcançar a hegemonia na sociedade civil, tornando-se dominante no Estado (LIGUORI; VOZA, 2017).

As ideias de Marx e de Gramsci sobre os níveis de consciência de classe, apreendidas aqui a partir das leituras de Euzébios Filho (2010) e de Liguori e Voza (2017), permitem inferir que a relação entre as representantes das escolas e os agentes culturais se situou no nível da consciência da “classe em si” e/ou na fase econômico-corporativa de consciência política, visto que os conflitos se relacionaram basicamente ao financiamento do PMCE. Ou seja, ao mesmo tempo em que existiu uma ação coletiva e de trabalho conjunto na realização dos projetos culturais nas escolas, não se reconheceu que limites estruturais do PMCE acabaram por colocar os sujeitos em conflitos envolvendo interesses/prioridades individuais, impossibilitando sua identificação enquanto classe, para que, assim, pudessem juntos criar uma alternativa ou pressionar a SEMED e o Governo Federal para uma melhor realização do PMCE nas escolas municipais de Maceió.

A ausência da consciência coletiva da realidade social e, especificamente, da política educacional e cultural do país, impossibilitou os sujeitos de perceberem as estratégias políticas e econômicas que interferiam em sua área profissional, bem como de se

reconhecerem como produtos destas relações e como reprodutores de práticas impostas externamente, muitas vezes, sem consciência. A naturalização das Parcerias Público-Privadas, pelos participantes do PMCE, como ferramenta de gestão da política educacional e cultural, é expressão desse movimento. Outro aspecto, revelado pelo Programa Mais Programa nas Escolas, que se insere nesta situação de reprodução sem consciência pelos sujeitos é a categoria subordinação da cultura à educação, que é a unidade de análise do próximo capítulo.

5 A SUBORDINAÇÃO DA CULTURA ÀS PRERROGATIVAS DA EDUCAÇÃO NO PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS

A segunda grande categoria revelada pelos dados documentais e empíricos da pesquisa se definiu em torno da relação de subordinação da cultura à educação, evidenciando, mais especificamente, a relação entre a cultura e a escola enquanto espaço formal da educação. Isto porque a relação entre cultura e escola está inserida em um contexto maior da política nacional, o que ocasiona uma realidade marcada por contradições, pautadas em relações de poder, que são vivenciadas pelos sujeitos que dão vida ao ambiente escolar.

A categoria subordinação da cultura à educação, que será discutida neste capítulo, revela contradições e relações de poder que atravessaram o Programa Mais Cultura nas Escolas, pois, ao passo em que o PMCE foi introduzido no ambiente escolar no intuito de ampliar a vivência cultural nas escolas, o mesmo encontrou um grande empecilho que é a própria educação e a cultura escolar. Ou seja, existiu um conflito de interesses entre ambas as áreas e essa realidade esteve presente desde a criação do PMCE até os momentos de execução dos projetos culturais na escola.

Assim, a categoria subordinação da cultura para com a educação foi revelada como a categoria que melhor evidencia a realidade do objeto de estudo da pesquisa, no caso, o Programa Mais Cultura nas Escolas. A subordinação apresentada na experiência do PMCE, aqui entendida como uma relação de dependência e enquadramento da cultura aos parâmetros educacionais para ser fazer presente em certo espaço educacional se materializou em dois planos: 1) em âmbito geral, isto é, na política orientadora do PMCE expressa na exigência da associação entre o Programa Mais Cultura nas Escolas com o Programa Mais Educação; 2) em âmbito específico, na produção e reprodução do conflito entre a cultura escolar e a cultura na escola, conforme apresentado na execução dos projetos culturais nas escolas municipais de Maceió.

Problematizar esses dois aspectos a partir dos documentos do Programa Mais Cultura nas Escolas, bem como à luz dos dados revelados pelos sujeitos entrevistados será o intuito das próximas páginas deste capítulo. Para tanto, este foi organizado seguindo o movimento da própria categoria, ou seja, a discussão é iniciada a partir da análise da relação de subordinação entre o PMCE e o Programa Mais Educação, para, em seguida, analisar como esta relação se reproduz na atuação da SEMED no PMCE e quais são as repercussões dessa experiência envolvendo a relação entre a educação e a cultura. Em âmbito mais específico, o capítulo apresenta conflitos gerados entre a cultura escolar e a cultura nas escolas a partir da realização

dos projetos culturais nas escolas municipais de Maceió, bem como quais são os sentidos atribuídos ao conceito de cultura que fundamenta o PMCE, principalmente, a partir do ponto de vista dos participantes entrevistados.

5.1 A exigência da relação entre o Programa Mais Cultura nas Escolas e o Programa Mais Educação como uma das expressões da subordinação da cultura à educação

O Programa Mais Educação⁴², criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁴³, voltada para a qualidade educacional, por meio assistência técnica e financeira a sistemas educacionais públicos (municipais e estaduais) do país para a implementação da educação integral (SANTAIANA, 2015; SANTOS, V., 2018; SAVIANI, 2007).

Uma vez que o Programa Mais Educação pressupõe a extensão do tempo de permanência dos estudantes nas escolas, faz-se necessária:

[...] a ampliação do espaço escolar para a realização de atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, contando com o apoio dos ministérios da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social (SAVIANI, 2007, p. 1235).

De fato, o Programa Mais Educação é apresentado como:

[...] uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira (BRASIL, 2011c, p. 6).

Dessa forma, as atividades do Mais Educação estão organizadas em 10 macrocampos⁴⁴, sendo um deles Cultura e Artes, que orienta o trabalho na escola com distintas linguagens culturais: leitura, banda fanfarra, canto coral, hip hop, danças, teatro, pintura, grafite, desenho, escultura, percussão, capoeira, flauta doce, cineclube, prática circense e mosaico (BRASIL, 2011c). De forma clara, o Programa Mais Cultura nas Escolas se articulou ao macrocampo Cultura e Artes do Programa Mais Educação.

⁴² Para conhecer mais a respeito do programa Mais Educação consultar: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2018.

⁴³ Por ocasião do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação, em 2007, Saviani (2007, p. 1233) assim o definiu: “Na verdade, o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”.

⁴⁴ Macrocampos do Programa Mais Educação: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica (BRASIL, 2011c).

A relação entre o Programa Mais Cultura nas Escolas e o Programa Mais Educação é um dos exemplos da categoria subordinação da cultura para com a educação. A análise desta relação pauta-se na discussão a respeito da intersectorialidade e da governança, explicitadas no segundo capítulo deste trabalho.

Considerando as finalidades e o desenho técnico-operacional do PMCE, fica evidente que a relação entre o Programa Mais Cultura nas Escolas e o Programa Mais Educação é expressão da intersectorialidade (SANTAIANA, 2015; SANTOS, R., 2017); no caso do Programa Mais Cultura nas Escolas, a intersectorialidade envolveu as áreas de governo responsáveis pela educação e cultura. Ambos os programas referidos fazem parte da estratégia do Ministério da Educação para a construção da agenda de educação integral nas redes públicas municipais e estaduais de ensino no Brasil, de modo a compensar a vulnerabilidade social dos alunos das escolas públicas (SANTAIANA, 2015; SANTOS, R., 2017) por meio da expansão do tempo de permanência nas escolas. Essa agenda está articulada com orientações de organismos internacionais e de grupos da sociedade civil, no âmbito nacional, com destaque para a organização privada Todos Pela Educação⁴⁵. Desse movimento empresarial, inclusive, foram extraídas as bases para a definição do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que apresenta requisitos a serem seguidos por estados e municípios para o recebimento de assistência técnica e financeira da União para a instauração ou ampliação da educação integral (SAVIANI, 2007).

No intuito de ampliar, cada vez mais, a acumulação do capital, grandes empresários e banqueiros têm conduzido um ordenamento geopolítico e econômico na sociedade (PEREIRA; SILVA, 2018), o qual vem transformando as áreas sociais, em especial a educação, em espaços “[...] para empreendimentos lucrativos, rentáveis e exploráveis livremente no mercado” (PEREIRA; SILVA, 2018, p. 525). A estratégia utilizada, pelos donos do capital, para pleitear essas áreas dentro de um contexto democrático-institucional, tem sido as parcerias com organismos internacionais. Assim, as instituições empresariais ganham espaço nos governos, assumindo o papel de orientadoras e elaboradoras da política de distintas áreas sociais. Porém, não se explicita essa movimentação política e econômica na sociedade, ao contrário, a mesma é ocultada pelo discurso da melhoria dos indicadores da educação pública.

⁴⁵ Para conhecer o movimento Todos pela Educação, consultar: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/pagina-inicial/>>. Acesso em: 10 jul. de 2018.

Deste modo, dentro da ordem jurídico-institucional, articulam políticas, programas e princípios comerciais para a educação brasileira com pretensa suposição de melhorar a gestão da educação e da escola no circuito e indicadores internacionais (PEREIRA; SILVA, 2018, p. 525).

Assim, o Programa Mais Cultura nas Escolas, o Programa Mais Educação e a vinculação obrigatória entre os dois programas, inserem-se nessa lógica da atuação dos organismos internacionais na política educacional e cultural do Brasil.

Entretanto, orientados pelo ideário da governança, os organismos internacionais, como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), têm enfatizado a cultura como um componente fundamental para garantir a educação integral. Na verdade, mais que um mero componente, a cultura subordinada à educação tem sido utilizada como um mecanismo organizador do currículo escolar, bem como uma ferramenta de conformação da política educacional nacional à orientação política e econômica mundial para a estruturação desta área de atuação do Estado⁴⁶.

O Programa Mais Cultura nas Escolas se insere nesta perspectiva, uma vez que a finalidade do PMCE, segundo seu Manual de Desenvolvimento (BRASIL, 2015a, p. 3), foi de “[...] fomentar ações que promovam o encontro entre o projeto pedagógico das escolas públicas contempladas nos Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador e experiências culturais em curso nas comunidades locais e nos múltiplos territórios”.

Percebe-se que essa finalidade restringe a participação das escolas públicas no Programa Mais Cultura nas Escolas, devido à condicionalidade de que só poderiam participar do PMCE as escolas municipais previamente contempladas pelo Programa Mais Educação e as escolas estaduais já contempladas pelo Programa Ensino Médio Inovador. Ou seja, por ocasião do lançamento do PMCE, no Brasil existiam, aproximadamente, 200 mil escolas públicas e apenas “34 mil escolas municipais e estaduais da rede pública contempladas pelos Programas ‘Mais Educação’ e ‘Ensino Médio Inovador’ [poderiam] se inscrever no Programa” (BRASIL, 2013a, p. 8). Identifica-se, assim, uma subordinação estrutural do Programa Mais Cultura nas Escolas ao Programa Mais Educação, visto que a concretização do primeiro dependia da existência do segundo. As demais dimensões da subordinação da cultura à educação vão decorrer dessa primeira.

Nos primeiros contatos com documentos oficiais do Programa Mais Cultura nas Escolas, a exigência referida acima aparentava ter ocorrido por uma decisão técnica da

⁴⁶ Informação prestada por Rita Ippolito, coordenadora-geral do projeto SEMED/PNUD em Maceió, na mesa redonda “Política municipal de educação de Maceió e o processo de universalização e inclusão: avanços e desafios”, realizada no dia 20 de julho de 2018, como uma das atividades da SBPC Educação, que ocorreu entre os dias 19 a 21 de julho, na Universidade Federal de Alagoas.

parceria entre os ministérios da Educação e da Cultura. Mas, mesmo por questões técnicas, isso ainda revelou o caráter de subordinação da cultura para com a educação. Na aproximação com a realidade do PMCE nas escolas municipais de Maceió, com a realização da pesquisa de campo, a condicionalidade entre o PMCE e o Mais Educação ganhou uma significativa dimensão.

Nas entrevistas com os sujeitos, o programa Mais Educação apareceu com muita evidência na prática educacional dos representantes das escolas e da representante da SEMED. Como consequência, o Programa Mais Educação se tornou uma referência para a execução do Programa Mais Cultura nas Escolas em Maceió pelos profissionais da educação, tanto por parte da SEMED como pelos representantes das escolas.

Esta referência esteve presente em vários momentos relatados pelos sujeitos entrevistados, podendo ser exemplificada pelas seguintes situações: o uso do termo “monitor”, definido pelo Mais Educação, ao se referir à Iniciativa Cultural Parceira; a seleção dos estudantes para o PMCE a partir dos alunos participantes do Mais Educação; a utilização da estrutura do Mais Educação para a execução do PMCE; o contato inicial, de alguns sujeitos da escola, com atividades culturais por meio do Mais Educação; e algumas das atividades culturais (coco de roda, capoeira, banda fanfarra e judô) presentes nas escolas são ofertadas pelo Mais Educação.

A relação entre o Programa Mais Cultura nas Escolas e o Programa Mais Educação talvez tenha se consolidado, ainda mais, devido à experiência dos sujeitos entrevistados, desde 2008, com o Mais Educação e por ele também trabalhar com atividades culturais na escola. Segundo a representante da SEMED,

O Mais Educação foi um programa e foi o primeiro programa, a primeira iniciativa de se levar a cultura sistematicamente pra escolas. A gente trabalhava com música, com teatro, entendeu? Então, foi com coral, com tudo, então, foi um programa que levou a cultura pra escola, né, apesar da gente na época ter um setor, mas que trabalhava assistematicamente nas escolas. E o Programa Mais Educação, em todo o Brasil, não só em Maceió, foi o primeiro programa que teve a iniciativa de realmente fazer esse encontro da educação com a cultura no chão da escola.

Observa-se que a representante da SEMED atribui grande importância ao Programa Mais Educação por ter sido o programa que foi o primeiro a levar as atividades culturais sistematicamente para as escolas. Possivelmente por conta disso, o PMCE se tornou, para a maioria das representantes das escolas entrevistadas, o primeiro programa federal que as mesmas trabalharam com a área cultural na escola. Na verdade, mais do que isso, o programa

Mais Educação proporcionou, para algumas delas, o acesso às primeiras vivências de manifestações culturais na escola.

Apesar de os programas Mais Cultura nas Escolas e Mais Educação trabalharem com a mesma temática da cultura, os programas possuem diferenças entre si. A primeira diz respeito à área de atuação, pois, como indicado acima, o Mais Educação trabalha com diversas áreas, classificadas em macrocampos. O Mais Cultura nas Escolas, por sua vez, é o primeiro programa federal que trabalha unicamente com a área da cultura nas escolas. A segunda diferença está situada na metodologia da seleção da atividade, bem como da relação entre escola e o sujeito selecionado para realizar tal atividade. Assim, a seguir apresentamos a explicação da representante da SEMED sobre esta diferença, sendo a primeira citação referente ao Mais Educação e a segunda ao Mais Cultura nas Escolas.

[...] a própria escola no seu contexto ela é quem definia, né, na época, o que que ela ia desenvolver; vou desenvolver pastoril, vou desenvolver coral, vou desenvolver... quer dizer, porque na época que ela fazia a seleção dos, das atividades, ela ali já resolvia o que iria acontecer na escola, então, não tinha nesse momento a participação da comunidade (Representante da SEMED).

[...] por isso que um dos, dos grandes méritos do projeto [do Programa Mais Cultura nas Escolas] foi justamente trazer o autor, o artista da comunidade para fazer esse encontro com o projeto político pedagógico da escola, então, esse programa possibilitou isso, entendeu, essa, é de uma importância muito grande, foi a primeira vez que a gente viu os artistas trabalharem, trazer o seu potencial, o seu projeto pra dentro da escola, antes não havia ocorrido isso (Representante da SEMED).

Quando analisados os programas separadamente, percebe-se que cada um possui sua identidade própria, podendo ser executado de forma autônoma. Do ponto de vista da finalidade última de cada um, a existência da relação entre os dois programas se dá pelo motivo de ambos possuírem um objetivo em comum: melhorar o rendimento escolar dos alunos das escolas públicas brasileiras por meio da educação integral, o que prevê, no discurso oficial, a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola.

Outro aspecto da subordinação da cultura à educação, expresso pelo Programa Mais Cultura nas Escolas, são as finalidades do trabalho com a cultura na escola. Nas entrevistas realizadas, três finalidades foram enfatizadas nos relatos: 1) mudança de comportamento dos estudantes; 2) compensação da vulnerabilidade social; 3) formação do sujeito. Pode-se afirmar que as duas primeiras finalidades se relacionam aos objetivos do Programa Mais Educação e que são reproduzidas no PMCE. A terceira traz uma percepção mais ampliada do trabalho com a cultura.

A primeira finalidade do trabalho com a cultura na escola, indicada pelos sujeitos entrevistados – mudança de comportamento dos estudantes – foi explicada em distintos aspectos: 1) a cultura como estimuladora para o aumento do interesse dos estudantes pela escola: “[...] a frequência deles, é, aumentou muito porque eram muito faltosos, né, então, a partir dos projetos eles tinham interesse de vir pra escola e participar mais de todas as atividades, né, tanto cultural como a de aprendizagem” (P7); 2) a cultura como recurso auxiliar para melhorar a aprendizagem dos alunos, proporcionando benefícios, também, para a escola:

A escola teve um grande avanço, né, na parte de aprendizagem com os alunos com esses programas que vieram, chegando a ter premiação como uma das melhores escolas em questão de aprendizagem, cresceu muito quando chegou esses programas (P7).

Por fim, a finalidade, em relação à mudança de comportamento, mais presente nos relatos dos sujeitos entrevistados, principalmente, os da área educacional, foi 3) a cultura como fator de disciplina, no sentido de adequar os alunos às regras comportamentais da cultura escolar e que são aceitos socialmente:

Sim, é, a princípio eu te disse que a gente fez um critério de, dos alunos que frequentassem, que não tivessem muitas faltas, faixa etária, aqueles mais carentes, mas nós também colocamos, eu esqueci de citar, aqueles alunos mais indisciplinados, que tinham mais dificuldade de, de aceitar as regras de convivência da escola, então a gente fez essa tentativa e muitos melhoraram bastante, houve sim [melhora no comportamento]. Eles gostaram tanto do projeto que até pra participar eles resolveram dar uma mudada no comportamento, assim, muitos professores relataram isso, né, e falou: “Olhe, se você continuar assim, a gente vai dar continuidade ao projeto, quem não conseguir se adequar às regras vai ter que ser convidado a sair do projeto”. Pra participar do projeto a gente também conseguiu essa parte de mais envolvimento deles na escola (P9).

O trabalho com a cultura como um mecanismo para a compensação da vulnerabilidade social em que os estudantes se encontravam foi a segunda finalidade do PMCE revelada pelos sujeitos entrevistados. De um lado, a cultura seria trabalhada para suprir carências sociais dos estudantes, carências essas definidas como carência alimentar, carência de vida social, ausência dos responsáveis; de outro, o trabalho com a cultura serviria como fator de retirada das crianças da rua, pois a participação no programa poderia estender o tempo de permanência dos estudantes na escola. Então, o discurso oficial dos profissionais da educação, condizente com o próprio discurso do Programa Mais Educação, afirma que o aluno em tempo integral na escola preenche o seu tempo com atividades “positivas” para sua formação, diferente da situação em que o estudante vivencia na rua, o qual se insere em uma realidade vulnerável.

Alguns exemplos podem ser apresentados para confirmar a finalidade referida acima:

Principalmente pra nossa clientela foi fundamental, porque são crianças carentes que não têm oportunidade nenhuma [...]; a gente sabe que, às vezes, não tem nem o alimento em casa. Como eles iriam no contra turno e seria mais uma refeição pra eles, a gente levou em consideração isso (P9).

[...] os pais saíram de manhã e chegou de noite, fica aquela criança da escola pra casa, muitos ficam trancados, muitos assim não têm quem tomar conta, né, fica o vizinho às vezes, solto na rua e, assim, esses programas serviu muito pra eles porque se ocupam mais (P6).

[...] mas a gente vê que como atividade paralela a sala de aula muda, né, porque a maioria dos nossos alunos no horário que não está na escola, estão na rua, né. Aprende tudo o que não presta, todas as músicas que não prestam [...] (P2).

A terceira finalidade do trabalho com a cultura nas escolas que ganhou evidência nos relatos dos entrevistados foi a de proporcionar formação do sujeito com base no enriquecimento cultural. A cultura, conforme os relatos, trabalha com distintas possibilidades: incentiva a construção e o fortalecimento da identidade, educa os gostos musicais, amplia o interesse pelas atividades culturais, expande os conhecimentos tanto escolares como da realidade local e cultural, trabalha com preconceito e incentiva o pensamento crítico. Alguns exemplos dos relatos expostos pelos entrevistados a respeito desta finalidade podem ser apresentados:

Se tornar mais humano, se tornar mais sensível, ver além das coisas, além do óbvio, né, ser mais crítico, ter um olhar mais apurado pra tudo, não só para as artes, mas para tudo na vida, né (P8).

[...] a gente trabalhou histórias, como Menina bonita do laço de fita, que fala sobre o preconceito, sobre a cor, é, uma infinidade de histórias, sabe, fazendo essas crianças poderem pensar [...] (ICP1.1).

[...] a arte como instrumento de, é, de educação, ela, ela cria um mecanismo, ou seja, de abertura do entendimento, certo? (ICP2);

[...] vejo como mais uma possibilidade da gente formar o nosso aluno, né, porque à medida que ele adquire novos saberes, isso aí é o processo de formação dele também, a formação dele também aumenta (P4);

[...] tem toda uma importância pra formação integral do sujeito (Representante da SEMED).

Para finalizar a discussão da categoria de subordinação da cultura para com a educação, por meio da análise da exigência que as escolas participantes do Programa Mais Cultura nas Escolas deveriam estar vinculadas ao Programa Mais Educação, serão indicados elementos da avaliação realizada pelos sujeitos entrevistados da condicionalidade da relação

entre os programas referidos. A avaliação se dividiu em dois polos extremos: por um lado, foi ressaltada a complementariedade entre os programas, especialmente pelo aproveitamento da experiência com o Mais Educação; por outro lado, a condicionalidade foi percebida como exclusão de algumas escolas dos programas e, com isto, o trabalho com a cultura se tornou restrito às escolas com indicadores educacionais negativos.

A grande maioria dos entrevistados afirmou que o PMCE foi um complemento das atividades do Programa Mais Educação, bem como a existência da condição da relação entre o PMCE e o Mais Educação se deveu ao aproveitamento da experiência vivenciada pelas atividades do Mais Educação. Sobre isso, ICP8 afirmou: *“Eu acho que é, a ideia deles deve ser ter uma continuidade de uma coisa extra, entendeu?”*. O trecho abaixo amplia essa compreensão:

Eu acho também que era porque a gente já tava acostumado com esse tipo de trabalho, né. A gente já tá acostumado de trabalhar com monitores, fazer atividades diferentes que não tinha no cotidiano da escola. Eu digo a você que para mim eu não tive muita dificuldade porque, justamente, eu trabalhava com o Mais Educação que é quase a mesma linha, né. Mas, para as escolas realmente que não têm, já é outro complicador. Porque você vai ter que se habituar com uma coisa nova na escola, né. Aí, pra gente, eu acho, que para mim não teve muito dificuldade, porque eu já tava acostumada a trabalhar (P2).

Na outra perspectiva, alguns participantes do programa entenderam a condicionalidade do PMCE ao Mais Educação como uma condição excludente das escolas não participantes deste último e, com isso, só poderiam vivenciar as atividades culturais as escolas que estivessem com os índices negativos do Ideb. Ou seja, as escolas que possuem índices bons foram excluídas de serem contempladas com atividades culturais por via do PMCE. A cultura é exclusiva das escolas com déficits educacionais e as escolas que possuem um bom trabalho não possuem o direito de ter cultura na escola. Nesse sentido, uma representante de escola afirmou:

É bom assim, porque tem os dois, né, mas a escola que não tivesse o Mais Educação também não ia ter o Mais Cultura; duplamente desprivilegiado, né? Não é a situação da gente, mas a gente pensa nessas escolas (P8).

Sob o ponto de vista de um agente cultural entrevistado, a situação foi assim interpretada: *“Fica uma coisa meio... a cultura é pra uns e pra outros não, seletivo, é só pra quem tá ruim a cultura, né. A ideia é essa?”* (ICP1.2). Diante disso, ressalta-se que, apesar da associação entre a presença da cultura na escola com a oferta de programas educacionais, a

cultura é, por si só, dimensão manifesta na escola. Aliás, a escola é permeada por várias culturas, independente de programas sociais.

A compreensão de que o Programa Mais Cultura nas Escolas é complementar ao Programa Mais Educação não se restringe aos sujeitos – representantes das escolas e ICP – que executaram o projeto cultural nas escolas. O mesmo entendimento esteve presente na atuação da Secretaria Municipal de Educação de Maceió no PMCE. Assim, a SEMED reproduziu a subordinação da cultura à educação ao utilizar o Programa Mais Educação como referência para a realização do PMCE, bem como por disseminar este ideário entre as escolas municipais participantes do PMCE, visto que é o órgão responsável pela educação pública municipal de Maceió. Para entender como ocorreu esse processo, faz-se necessário entender a estrutural organizacional da Secretaria e sua função na realização do PMCE.

5.2 A reprodução da subordinação da cultura à educação no contexto da atuação da Secretaria Municipal de Educação de Maceió no Programa Mais Cultura nas Escolas

As secretarias de educação dos estados e dos municípios, segundo o Manual de desenvolvimento do PMCE (BRASIL, 2015a), foram peças fundamentais no programa pelo conhecimento da sua área de atuação. Em Maceió, a SEMED se tornou mediadora da relação entre as orientações do MEC/MinC referente ao PMCE e às escolas públicas do município.

No caso de Maceió, a SEMED teve conhecimento do Programa Mais Cultura nas Escolas por meio de um seminário em Brasília sobre o Programa Mais Educação. A representante da SEMED nos relatou na entrevista como ocorreu esse primeiro contato com o programa:

Nós participávamos na época, né, de muitos encontros em Brasília, então, num dos encontros de Brasília e todos os encontros no Ministério – porque como o Mais Educação ele foi criado com um portaria interministerial, como também foi o Mais Cultura –, então, nos encontros, todos os encontros os Ministérios tinham os representantes, então, sempre o MinC estava presente em nossos encontros, então, em um dos encontros o MinC compareceu; foi quando fez o lançamento do Programa Mais Cultura, foi num dos seminário em Brasília (Representante da SEMED).

Segundo a representante da SEMED, a primeira ação após o conhecimento do Programa Mais Cultura nas Escolas foi pensar qual seria o melhor setor da SEMED⁴⁷ para

⁴⁷ Na ocasião do lançamento do Programa Mais Cultura nas Escolas, a estrutura organizacional da SEMED, de acordo com a Portaria nº 828, de 27 de julho de 2001, era a seguinte: Gabinete do Secretário, Coordenação Geral de Recursos Humanos, Coordenação Geral do Fundo Municipal de Educação, Coordenação de Planejamento, Diretoria Geral de Ensino e Diretoria de Gerenciamento Escolar.

coordenar o programa. A ideia inicial foi passar a coordenação do PMCE para a Diretoria de Gerenciamento Escolar, especificamente, para a Coordenação de Arte e Cultura. Porém, este setor recusou a proposta sob o argumento da necessidade de cumprir a agenda de realização do concurso de quadrilha envolvendo escolas públicas municipais, indicando a reprodução da prática de realização pontual de atividades culturais, segundo datas comemorativas. Foi assim que se atribuiu ao Programa Mais Cultura nas Escolas uma coordenação específica, vinculada à Diretoria Geral de Ensino, a qual era composta por departamentos destinados aos níveis e modalidades da educação municipal. Ao mesmo tempo, a SEMED definiu que a pessoa que então coordenava o Programa Mais Educação assumiria também a coordenação do PMCE.

No relato da representante da SEMED, este processo foi mais detalhado:

[...] na época a nossa secretaria tinha um setor de arte e cultura, mas quando eu fui apresentar o programa pra eles, né, eles estavam muito atarefados com outros eventos lá, que eles já faziam há bastante tempo, faz parte do calendário. Foi em julho, em junho, aí estavam muito atarefados com a questão do concurso de quadrilha, não tinha tempo pra... aí foi que nós, realmente, eu primeiro, eu fui pra um departamento que cuidava mais especificamente da cultura, embora o nosso Mais Educação sempre trabalhou com cultura, né, mas, por isso, que também nós ficamos coordenando o Mais Cultura, a partir desse momento (Representante da SEMED).

A representante da SEMED demonstrou a preocupação de que o Programa Mais Cultura nas Escolas fosse gerenciado por um setor que trabalhasse diretamente com a cultura, porém o PMCE foi conduzido pelo setor do Programa Mais Educação da SEMED. Diante disso, pode-se aferir que esta organização institucional contribuiu com a subordinação do PMCE ao Programa Mais Educação, uma vez que toda a estrutura da SEMED, isto é, a equipe técnica, a coordenação e o próprio espaço físico destinado ao Mais Educação compuseram também a estrutura do Programa Mais Cultura nas Escolas. Isto é demonstrando na fala da representante da SEMED:

A função na época, eu fui a coordenadora do Mais Cultura também, porque, naquele momento, o Mais Cultura surgiu de uma portaria interministerial, né, entre o Ministério da Cultura, o MinC, e o MEC, então, e nós estávamos trabalhando para justamente trabalhar com escolas que tinham o Mais Educação e o Ensino Médio Inovador, então, todos os coordenadores do Mais Educação da época passaram a ser, concomitantemente, coordenadores também do Programa Mais Cultura (Representante da SEMED).

Nesse sentido, a SEMED definiu, no documento a respeito da política da educação integral em Maceió (MACEIÓ, 2016a), que o Mais Cultura nas Escolas se tornaria uma das

abas do Programa Mais Educação, configurando uma experiência de intersetorialidade. Essa concepção foi reproduzida por alguns dos sujeitos que realizaram o PMCE nas escolas:

Mais Cultura ele veio como um complemento das atividades, das oficinas que já eram desenvolvidas no Mais Educação (P4);

[...] o Mais Cultura é aba desse, do programa [Mais Educação], é um novo olhar” (ICP 1.1);

[...] na verdade, o Mais Cultura fazia parte do Mais Educação, mas ao mesmo tempo era uma coisa mais específica, né, era o programa que era dentro do Mais Cultura” (P9);

Porque o Mais Cultura ele já é um programa implantado já através do Mais Novo, do Mais Educação, que era Mais Educação, que hoje passa ser o Mais Novo Educação⁴⁸. E aí a gente já tinha uma atividade inserida no programa Mais Educação de cultura (P3).

Apesar desse reducionismo do Programa Mais Cultura nas Escolas a uma parte integrante do Programa Mais Educação, o PMCE foi um programa específico, com recurso e metodologia próprios. Mas, na prática, a relação entre os referidos programas não ocorreu, uma vez que cada programa tinha o seu momento na escola e sua atividade específica, gerando a seguinte indecisão:

[...] eles [SEMED] disseram que o Mais Cultura era um projeto dentro do Mais Educação, mas pelo menos lá na escola eles não, não ficavam muito ligados. Eu até entendo que a gente volta sempre pro mesmo ponto chave, que é a estrutura física, é, nem tinha como eles fazerem muito essa ponte, encontrarem, fazerem algum projeto juntos. Só que a gente realmente não tinha esse espaço, mas eu acho assim, que ficou... era muito separado, entendeu? Só teve um evento que nós somos convidados pro [ginásio público da cidade] que foram todos. Mais Educação e Mais Cultura se engajaram só nesse momento, mas cada um na sua modalidade (P9).

A falta de esclarecimento da relação entre o Programa Mais Cultura nas Escolas e o Mais Educação pode ser justificada, entre outros motivos, pela ausência de formação nas diferentes instâncias do PMCE em Maceió. Essa ausência de formação expressa também a subordinação da cultura à pasta da educação, uma vez que indica a pressuposição de que para

⁴⁸ Segundo Barbosa e Rodrigues (2017), “O Programa Novo Mais Educação foi instituído pela Portaria 1.144 (10/10/2016), dando ênfase no reforço escolar no contraturno nas disciplinas de português e matemática, retirando outras aprendizagens que a escola ofertava no antigo Mais Educação e podiam proporcionar a ampliação da concepção de escola e de espaços educativos. Aumentou o tempo de duração das atividades de português e matemática de 10 horas mensais que eram do Acompanhamento Pedagógico para 20 horas de reforço” (BARBOSA; RODRIGUES, 2017, p. 8). Ainda de acordo com os mesmos autores, “No ‘Novo Mais Educação’ existem dois tipos de funcionamento que a escola pode escolher 5 ou 15 horas semanais, no turno ou no contraturno escolar. Somente terão outras atividades diversificadas as escolas que optarem por 15 horas. Nesse caso, as atividades são semelhantes ao antigo programa, mas restritas a artes, cultura, esportes e lazer. Há uma diminuição porque a proposta anterior era de 35 horas semanais” (BARBOSA; RODRIGUES, 2017, p. 9).

trabalhar com atividades culturais não é necessário uma formação específica, além de se reproduzir a improvisação e a falta de clareza típicas “[...] do desenvolvimento de projetos, programas e planos que alcançam o interior da escola pública⁴⁹ (SILVA, 2003, p. 283).

No que diz respeito aos sentidos e finalidades do PMCE, a realidade do programa em Maceió se assemelhou à advertência de Silva (2003, p. 299):

A comunidade escolar é apenas informada sobre os programas, projetos e planos, recebendo orientações necessárias ao preenchimento de formulários e à prestação de contas. A reflexão sobre o trabalho pedagógico diluiu-se em meio a tantos procedimentos burocráticos a serem cumpridos.

Por meio dos relatos dos entrevistados a respeito da formação para a implementação do PMCE, verificou-se que, entre as 9 representantes das escolas, 3 entenderam que houve alguma formação, 5 afirmaram que não teve formação e 1 não soube informar. Todos os 5 representantes das ICP afirmaram que não houve formação para eles. A SEMED, por sua vez, expressou claramente que não houve formação do MEC para a equipe técnica da SEMED: “*A gente não teve formação nenhuma. Inclusive, nós tivemos muita dificuldade, porque a nossa equipe foi quem, é, desenvolveu os projetos junto com os artistas locais, né [...]*” (Representante da SEMED).

A falta de formação para os sujeitos participantes do PMCE com o intuito de compreender o programa, seus objetivos e o seu formato – especialmente por ter sido a primeira edição e, conseqüentemente, a primeira experiência do programa – gerou alguns déficits na execução do programa, podendo ser citadas dificuldades em relação ao financiamento, bem como quanto aos relatórios exigidos pelo MinC, de acordo com o relato da representante da SEMED:

[...] se nós fossemos fazer novamente esse processo, nós iríamos também tentar intervir ou orientar melhor, entendeu? Nós deixamos realmente pra escola resolver, né, mas pela experiência que a gente tem, a gente deveria ter feito intervenção nesse processo, nesse processo financeiro (Representante da SEMED).

[...] o que atrapalhou foi a distância da liberação de recursos [espaço de tempo entre o pagamento das parcelas para o PMCE]. [...] outra coisa também foi a falta do relatório em tempo hábil, que a gente deveria... aí, na minha concepção, faltou pra gente também, na época, a gente estar monitorando melhor a questão do relatório, pra que a escola não fosse prejudicada. Isso eu faço essa avaliação (Representante da SEMED).

⁴⁹ Embora Silva (2003) tenha se dedicado a analisar a influência do Banco Mundial no projeto pedagógico das escolas públicas, suas análises contribuem para elucidar a experiência do Programa Mais Cultura nas Escolas, em especial quanto ao modo como o programa é inserido nas atividades da SEMED, das escolas e dos agentes culturais.

Em vista da ausência de formação prévia para a execução do PMCE, a relação entre os envolvidos no programa – SEMED, representantes das escolas e das ICP – ficou restrita a instruções e cobranças de ordem burocrática, reproduzindo uma dinâmica comum em nível nacional, conforme indica Silva (2003, p. 284):

Geralmente são esclarecimentos sobre o preenchimento dos formulários, prazos de entrega dos documentos e demais obrigações que a escola deve conferir para estar em dia com as exigências da Secretaria de Educação.

Foram muitos empecilhos enfrentados durante o processo de execução do PMCE em Maceió, devido a distintos motivos, mas, principalmente, pela ausência de formação para os sujeitos participantes. Outro limite do PMCE em Maceió, talvez pelo mesmo motivo, foi a ausência de participação da Fundação Municipal de Ação Cultura de Maceió (FMAC) na dinâmica do programa, como veremos no próximo tópico.

5.2.1 Repercussões do Programa Mais Cultura nas Escolas: a relação da SEMED com a Fundação Municipal de Ação Cultura de Maceió (FMAC)

O Manual de desenvolvimento do PMCE (BRASIL, 2015a) previa, além das Secretarias de Educação, a participação das Secretarias de Cultura, auxiliando as Iniciativas Culturais Parceiras na elaboração e execução dos projetos, bem como mediando a relação entre as ICP e as Secretarias de Educação.

Nas entrevistas, em nenhum momento os sujeitos participantes do programa citaram a participação, no caso de Maceió, da Fundação Municipal de Ação Cultural, órgão local responsável pela política de cultura. Inclusive, uma das reivindicações de dois representantes da Iniciativa Cultural Parceira foi a cobrança da participação daquele órgão no programa: *“A gente poderia tá ligado com a Fundação de Cultura, que é da prefeitura, é municipal. Faltou isso, ausência completa”* (ICP 21.2) e, ainda, [...] *mas com o Mais Cultura, eu acredito que deveria ter, assim, a cultura. A Secretaria de Cultura daqui deveria estar com a gente, que a gente tava só, entendeu? Assim, nós fizemos algo, a gente desafiou, foi atrás e fez [...]* (ICP 1.1). Os relatos revelam que a experiência do PMCE reproduziu o mesmo padrão de distanciamento entre a cultura e a educação, como objeto da ação do Estado brasileiro. Pois, historicamente se vivenciou uma relação com dificuldades de diálogos, impossibilitando a atuação conjunta das políticas culturais e educacionais (RUBIM, 2007; CALABRE, 2007).

Porém, a atuação da FMAC na educação pública municipal, depois do PMCE, modificou-se, especialmente a partir da parceria entre a SEMED e o PNUD para a condução

da política educacional do município. Segundo a Prefeitura de Maceió⁵⁰, esse organismo internacional “[...] atua no Município desde 2013, contribuindo para a construção participativa da Política Municipal de Educação”. A parceria entre a SEMED e o PNUD vem sendo materializada por meio das ações do Programa Viva Escola, fundamentadas em quatro pilares: infraestrutura; ações pedagógicas; recursos humanos, focando na formação continuada, e gestão, voltada para o fortalecimento da gestão escolar (DOREA, 2015). Em seu conjunto, as ações do Programa Viva Escola buscam agregar “[...] parceiros para as instituições escolares com a finalidade de aumentar os mecanismos de governança da gestão escolar” (MACEIÓ, 2016b, p. 17).

No que tange às mudanças no âmbito da gestão tanto da SEMED como das escolas, Paz e Braz (2017) indicam que têm sido obtidos:

[...] resultados pouco efetivos, por motivos de diversas ordens, tais como: reestruturações políticas destoantes da realidade educacional; responsabilização dos gestores e da comunidade em promover melhorias que não lhes são atribuições; instrumentalizar o trabalho pedagógico; burocratizar ainda mais o trabalho escolar, dentre outros (PAZ; BRAZ, 2017, p. 16).

Dentre as ações da parceria SEMED/PNUD na área de gestão, duas delas merecem destaque neste estudo: a reforma administrativa da secretaria e a implantação da parceria entre a SEMED e a FMAC, ambas as ações ocorridas em 2017.

Com a reforma administrativa da SEMED, uma nova estrutura organizacional da SEMED foi estabelecida por meio do decreto municipal de nº 8.380, de 1º de fevereiro de 2017⁵¹. Entre as mudanças ocorridas nos setores que implicam na reconfiguração das relações entre educação e cultura destacam-se: a) a extinção da Coordenação de Arte e Cultura⁵², antes vinculada à também extinta Diretoria de Gerenciamento Escolar, e a inclusão da FMAC como

⁵⁰ Disponível em: < <http://www.maceio.al.gov.br/2018/03/educar-com-arte-e-cultura-estimula-alunos-diz-pnud/>>. Acesso em: 16 de maio 2018.

⁵¹ De acordo com este decreto, a SEMED passou a ter a seguinte estrutura organizacional: **I. Gabinete:** a) Chefe de Gabinete; b) Assessoria Técnica. **II. Secretaria Adjunta de Gestão de Educação:** a) Diretoria de Gestão Educacional: 1. Coordenadoria Geral de Educação Infantil; 2. Coordenadoria Geral de Ensino Fundamental; 3. Coordenadoria Geral de Educação Especial; 4. Coordenadoria Geral de Educação de Jovens, Adultos e Idosos; 5. Coordenadoria Geral de Gerenciamento e Organização Escolar; 6. Coordenadoria Geral de Informação e Avaliação Escolar; 7. Coordenadoria Geral de Normas e Legislação; 8. Coordenadoria Geral de Programas Suplementares; 9. Coordenadoria Geral de Programas e Projetos Educacionais; e 10. Coordenadoria Geral de Centros e Núcleos. **III. Secretaria Adjunta de Governança de Educação:** a) Diretoria de Gestão Administrativa: 1. Coordenadoria Geral de Gestão Administrativa; 2. Coordenadoria Geral de Gestão de Pessoas; 3. Coordenadoria Geral de Gestão Orçamentária e Financeira; 4. Coordenadoria Geral de Gestão do Planejamento; e 5. Coordenadoria Geral de Gestão de Tecnologia da Informação. **IV. Órgãos Colegiados** 1. Conselho Municipal de Educação; e 2. Conselho Municipal de Alimentação Escolar. **V. Órgão Vinculado** 1. Fundação Municipal de Ação Cultural (MACEIÓ, 2017a).

⁵² As informações sobre a estrutura anterior da SEMED foram verificadas na página eletrônica da secretaria: < <http://www.maceio.al.gov.br/semmed/organograma/>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

órgão vinculado à SEMED; b) a extinção da Diretoria Geral de Ensino, que antes agregava etapas e modalidades da educação básica, e a criação da Secretaria Adjunta de Gestão de Educação, que passou a agregar 10 coordenadorias, entre elas a Coordenadoria Geral de Programas Suplementares⁵³, que faz referência explícita ao desenvolvimento de atividades culturais e esportivas na rede municipal de ensino (MACEIÓ, 2017a).

É a partir da reestruturação administrativa da SEMED, fruto das orientações do PNUD, que se estabelece a parceria entre a SEMED e a FMAC e que se indica o desenvolvimento de atividades culturais como ação suplementar da política educacional.

Considerando informações sobre a SEMED e a FMAC prestadas pelos sujeitos entrevistados, é possível inferir que o duplo movimento indicado acima se relaciona com duas repercussões do Programa Mais Cultura nas Escolas: a primeira diz respeito à aprendizagem para trabalhar com programas da natureza do PMCE, pois o mesmo possibilitou a atuação conjunta de profissionais tanto da educação como da área cultural em atividades que abarcaram a educação e a cultura ao mesmo tempo; a segunda se refere à aprendizagem no estabelecimento de novas parcerias, o que significa a reprodução da estratégia política de realizar ações culturais na escola pública por meio de tal estratégia. Esta segunda repercussão, em especial, materializou uma das aspirações da parceria entre a SEMED e o PNUD para toda a rede pública, no que o PMCE pode ter sido uma experiência prévia significativa para a posterior aproximação entre a SEMED e a FMAC.

A parceria entre a SEMED e a FMAC tem como principal motivação a criação da Rede Municipal de Pontos de Cultura de Maceió nas escolas públicas deste município. A formação da referida rede é o objeto da parceria entre o MinC e a FMAC, oficializada pelo o

⁵³ O Decreto nº 8.380, de 1º de fevereiro de 2017, indica o seguinte: “Art. 16 À Coordenadoria Geral de Programas Suplementares, compete: I - estabelecer critérios para a aquisição, armazenagem, distribuição, conservação e preparo dos gêneros alimentícios usados na merenda escolar; II - acompanhar os contratos firmados com os fornecedores de gêneros alimentícios e de equipamentos e utensílios das cantinas das unidades escolares; III - acompanhar o processo de análise do controle de qualidade dos gêneros alimentícios; IV - contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo das escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora, promovendo a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem os Programas e outras ações que atendam às mesmas finalidades; V - coordenar, acompanhar, e avaliar as ações das Escolas de Educação Integral e jornada ampliada para escolas de tempo integral; VI - estabelecer políticas intersetoriais entre instituições assistência social, esporte e lazer e meio ambiente com vistas ao atendimento multidisciplinar dos alunos da Rede Pública Municipal de Ensino das Escolas de Tempo Integral; VII - estabelecer intersetorialidade com as diversas coordenadorias, núcleos e centro da Educação; VIII - garantir a implantação e implementação de programa, que tem como objetivo a ampliação da jornada escolar e a reorganização curricular, na perspectiva de Educação Integral em Tempo Integral, para uma aprendizagem inclusiva de qualidade e inovadora; IX - contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens com distorção idade/ano escolar retidos no ensino fundamental; **X - acompanhar e promover atividades culturais e esportivas nas unidades escolares de tempo integral**; XI - fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não governamentais e esfera privada; XII - fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros” (MACEIÓ, 2017a, grifos nossos).

Edital nº 006/2017, o qual visa prestar assistência financeira, com recursos provenientes do Programa Cultura Viva, de 60 mil reais a 15 atividades propostas por entidades culturais sem fins lucrativos, sendo dada prioridade a projetos que visem a atuação com a rede municipal de ensino (MACEIÓ, 2017b).

Com estrutura similar àquela do Programa Mais Cultura nas Escolas, a iniciativa da Rede Municipal de Pontos de Cultura em Maceió foi citada por algumas das representantes das escolas. Uma delas, inclusive, se referiu à rede como uma reedição do Programa Mais Cultura nas Escolas: “A nossa escola não está participando, é uma iniciativa do município. Então, já é algo que vem do Mais Cultura. Um redesenho. Uma reedição” (P1). A representante da SEMED também citou a rede:

Iniciativa nossa, porque quando nós assumimos a coordenadoria, nós já tivemos contato com todas essas instituições para realmente fazer essas parcerias. Hoje a gente tem a parceria muito fortalecida com a FMAC, estamos iniciando agora em abril os pontos de cultura em 20 escolas. Quer dizer, é mais um passo pra que essa relação, esse encontro, cultura e educação, seja realmente solidificado, ou seja, concreto (Representante SEMED).

Além disso, a entrevistada informou que a experiência com o Programa Mais Cultura nas Escolas proporcionou um processo mais tranquilo de implementação de pontos de cultura nas escolas: “[...] quando a gente tá fazendo hoje esses pontos, a gente tá levando os pontos de cultura pra escola. Eu acho que a gente já tá levando com menos dificuldade, do que quando a gente levou o Mais Cultura [...]” (Representante da SEMED).

À primeira vista, parece ser uma iniciativa que visa construir uma relação equilibrada e efetiva entre a educação e a cultura, sem que esta esteja subordinada àquela. Entretanto, temos que avaliar a inserção do PNUD na política cultural e educacional de Maceió com mais cautela, pois esse movimento de parceria com organismos internacionais é integrante da lógica mundial do neoliberalismo. Cabe rememorar a discussão do capítulo 2 desta dissertação, o qual explicitou que a lógica neoliberal capitalista não investe na área cultural e educacional com objetivo de garantir a formação integral do sujeito e ampliar o seu “capital cultural”, mas, sim, qualificar a força de trabalho e formar mais consumidores da cultura para, desse modo, contribuir com o desenvolvimento econômico do país. Além disso, a parceria com os organismos internacionais abre espaço na política cultural e educacional para a atuação da sociedade civil na oferta destes serviços, bem como para atuação do setor privado, imprimindo na esfera pública a organização mercadológica de competitividade, eficiência e eficácia.

Fica explícito, até aqui, que a problemática da relação entre a educação e a cultura permeou a elaboração e realização do Programa Mais Cultura nas Escolas, estando a cultura, como objeto da política pública, subordinada à organização e à lógica da política cultural. Essa relação se complexifica ainda mais, como veremos a seguir, quando se considera a realidade dos projetos culturais nas escolas municipais de Maceió, uma vez que novas contradições são reveladas, em especial, a cultura escolar *versus* a cultura na escola.

5.3 A realização dos projetos culturais nas escolas municipais de Maceió do Programa Mais Cultura nas Escolas inserida no conflito entre a cultura escolar e a cultura na escola

A educação e a cultura guardam tensões entre si desde suas origens. A educação formal, representada pela escola, surge com o fim específico de capacitar a mão de obra para o mercado de trabalho. Essa lógica assume um perfil próximo à cultura de uma fábrica, por exemplo, que possui práticas com um caráter utilitário e pragmático. A cultura, por sua vez, se caracteriza pela expressão da liberdade, da curiosidade, da investigação e da autonomia no processo criativo. Logo, percebe-se que são áreas com objetivos antagônicos. Porém, são espaços mediadores de conflitos e tensões de ideias e de concepções do mundo em que estão inseridos, possibilitando a abertura para uma experiência possível entre a educação e a cultura, como foi a realização do Programa Mais Cultura nas Escolas.

A escola, como instituição social, é também, por um lado, produtora da sua própria cultura, a cultura da escola, intermediada por relações interpessoais, por meio das quais são construídos sentidos, símbolos e paradigmas de convivência; por outro lado, a escola é reprodutora de uma determinada cultura organizacional, a cultura escolar, imposta por diretrizes da política nacional de educação, imersa no sistema do capital (DEMENECH, 2015). Ambas as dimensões – cultura da escola e cultura escolar – interferiram no PMCE, seja pelo reconhecimento da cultura como componente do processo educacional, seja pelo reforço a mecanismos de dominação e de enquadramento da dinâmica escolar a lógicas oriundas da política educacional.

O Programa Mais Cultura nas Escolas revelou que existiu, por parte da comunidade escolar (gestores, professores, estudantes, funcionários e familiares), grande interesse e reconhecimento da importância do trabalho com a cultura na escola. Porém, esse interesse não foi definido pelo sentido da cultura em si; ao contrário, este acolhimento da cultura esteve atrelado a outras necessidades advindas da cultura da escola em atingir níveis aceitáveis de

um bom rendimento escolar. Isso porque, ao invés de a escola possibilitar a visibilidade da cultura local, no sentido da cultura permeada na vida dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, a cultura local esteve submetida à rotina escolar institucional, impondo aos profissionais da educação uma sobrecarga de atividades para atingir as metas estabelecidas.

É possível afirmar que esta realidade existe na escola, uma vez que os próprios professores e gestores não se reconhecem como sujeitos de cultura e, conseqüentemente, não reconhecem os estudantes como tal. Então, como dar visibilidade à cultura local se ela mesma é silenciada nos e pelos sujeitos na escola e em suas próprias vidas? A falta de reconhecimento como um sujeito de cultura abre espaço para a reprodução da lógica da subordinação da cultura para com a educação. Pois a valorização da cultura como uma prática da expressão humana não tem força para se fazer presente na escola, frente à prática hegemônica de uma educação escolarizada, atrelada, em última instância, aos conflitos entre trabalho e capital em que os profissionais da educação estão inseridos.

A cultura organizacional da escola é um aspecto de grandes empecilhos para a cultura na escola. Os motivos são múltiplos. Desde o espaço físico, que pouco se pensa em um espaço adequado para atividades culturais, passando pela falta de autonomia da escola de pensar as suas práticas escolares como culturais, até a falta de investimento específico para a existência de atividades culturais na escola, tornando-a dependente de programas governamentais.

Diante disso, pode-se inferir que a relação da cultura escolar com a cultura na escola, vivenciada por meio do Programa Mais Cultura nas Escolas, revela-nos uma importante contradição: a escola se constitui como um espaço em potencial para o trabalho com a cultura, porém este trabalho é impedido e/ou enfrenta distintos empecilhos no cotidiano escolar, devido às condições políticas impostas à presença da cultura na escola.

Assim, a escola como espaço em potencial para o trabalho com a cultura significa, em primeiro lugar, que os sujeitos que a compõem são receptivos e acolhedores para com este tipo de trabalho. Apesar de existir certa resistência inicial por alguns indivíduos, muitas vezes pela própria formação cultural, o próprio trabalho com a cultura desmistifica concepções que estão arraigadas, historicamente, em cada sujeito. Neste sentido que “[...] *aí vem à rejeição dos professores, porque [a] questão da resistência não [é] porque o professor é malvado, não, é porque é resistência, não foi educado praquilo [...]*” (ICP1.1).

Em segundo lugar, a escola se torna um espaço em potencial para o trabalho com a cultura, pois é por meio da escola que, em sua maioria, os sujeitos da comunidade escolar têm acesso e podem vivenciar as atividades culturais, visto que o amplo acesso à cultura lhes é

negado pelo contexto socioeconômico que vivenciam. Isso é apresentado em relatos de representantes das escolas entrevistadas que indicam que sua relação com a cultura está restrita ao universo escolar: “*Só mesmo dentro da escola, né*” (P1) e “*Só aqui, as atividades que eram desenvolvidas aqui na escola mesmo, através do Mais Educação [...]*” (P4). As representantes das escolas ainda apontaram que os estudantes também sentem esta realidade: “*[...] são crianças carentes que não têm oportunidade nenhuma, muitas vezes, de fazer esporte, de participar de alguma atividade artístico-cultural, a não ser na escola*” (P9) e “*Porque, assim, muito [estudante] não sabe, não aprendeu em casa, né, e aqui na escola eles já têm uma visão boa sobre a cultura*” (P6).

Além da própria experiência dentro dos muros da escola, a escola, como espaço em potencial para o trabalho com a cultura, ainda proporciona vivências fora da escola. Aqui definimos “fora da escola”, ao invés de extraescolar, pois se percebeu que essas experiências – seja para assistir alguma apresentação cultural, seja para os estudantes apresentarem suas produções culturais – ainda podem ser consideradas restritas ao espaço escolar, pois só foram possíveis por serem extensões do trabalho desenvolvido dentro de escolas que puderam proporcionar alguma estrutura para a realização de atividades com a cultura. Inclusive as apresentações culturais fora da escola foram citadas em entrevistas como uma das repercussões do Programa Mais Cultura nas Escolas:

Esses meninos se apresentaram em teatros, se apresentaram em quadras de esportes, tudo fora da escola. Já aqui na comunidade, todos os eventos a gente era chamado para se apresentar [...] (P2);

[...] como a gente sai, eles apresentaram na Ufal, se apresentaram em outras escolas, na Secretaria também foi a apresentação deles. Na própria Ufal teve apresentação (P7).

Se por um lado a escola possui esse potencial a ser estimulado, por outro este aspecto é tolhido a todo instante por múltiplas razões. Os dados apresentados pelos participantes do Programa Mais Cultura nas Escolas nas entrevistas revelaram quatro principais razões: 1) lacunas na formação dos professores, 2) ausência de autonomia da escola, 3) limitado investimento, 4) descontinuidade dos programas e, por fim, 5) precariedade da infraestrutura física da escola.

A formação superior dos professores da educação básica ainda possui muitas limitações. Uma delas diz respeito à ausência da temática da cultura, incluindo o trabalho de autoconhecimento dos futuros professores como sujeitos de cultura. Sobre isso um agente cultural afirmou:

[...] eu acho que se os professores tivessem uma bagagem, entendeu, saísse da universidade, que hoje todo mundo quer sair da universidade, né, pra trabalhar nas escolas, e aí se a Universidade se preocupasse com essa parte, né, da diversidade cultural, da consciência de que eu não sou uma coisa só, a gente tem influências, milhões de influências [...]. Se as pessoas tivessem essa consciência, eles teriam mais possibilidades de perceber a diversidade dentro da sala de aula e aceitar isso (ICP8).

Além disso, há a necessidade de uma formação que contribua com a construção da consciência crítica que proporcione, inclusive, subsídios para uma autocrítica da prática docente e da própria cultura organizacional escolar. Por isso, encontra-se entre os professores uma rotina de trabalho mecanizado e repetitivo, criando resistência à mudança frente a novas possibilidades de atividades. Na visão de ICP2:

O grande nó dessa história é a consciência crítica dos nossos educadores. Então, eles embolam [...] o meio de campo aí com o gosto deles, eles não podem levar pra dentro da escola o gosto deles, mas ele tem que filtrar, né, o que o aluno precisa pra aprender. Tem um educador, inclusive, né, que fala muito bem essa história: o professor tem que aprender com o aluno o que ele quer aprender. Essa é a grande, grande história da educação que não se vê, ou seja, o professor, ele acabou ficando – não estou falando na sua maioria – [...] muito mecanizado dentro do ofício, ou seja, preparar aula e dar aula.

Junto a essa fragilidade na formação da categoria docente, existe ainda a ausência de formação continuada voltada para o trabalho com a cultura, que tenha o objetivo de atualizar conhecimentos e práticas educacionais nesse campo, criando o sentimento de despreparo do professor em relação às atividades culturais na escola, como pode ser percebido na fala de uma das representantes das escolas entrevistada: “*Eu acho que ainda tem muito a desejar. Até pra essa formação há falta desse profissional. Então deixa muito a desejar ainda, né, apesar da intenção do professor de trabalhar a arte, mas ainda não tem essa formação*” (P8).

Este sentimento de despreparo, por parte dos professores que acompanharam a execução dos projetos culturais nas escolas participantes do Programa Mais Cultura nas Escolas em Maceió, aparece em suas falas: “*[...] mas, assim, participar da aula [do projeto do PMCE], no começo eu não participava, porque eu digo, eu não entendo nada de música, eu ficava meio, né... Mas aí ele começou a me chamar*” (P2) e, ainda,

[...] então o que eu achasse que era falha, porque ele sabia mais do que eu, né, claro, né, ela [a agente cultural] tá ali dentro do processo, mas a gente que tá por fora, a gente acha que é de outra forma, né, mas aí ele explicava e tudo como era e aí desenvolvia (P7).

Ao mesmo tempo em que alguns dos agentes culturais do PMCE afirmaram que

trabalhar com cultura na escola não demandaria uma formação específica – por exemplo, “[...] não precisa você ser artista, você ser músico, poeta, o que você quiser, mas você precisa ser um educador consciente dos instrumentos que tá ao seu redor [...]” (ICP2) – os professores, por sua vez, declararam a necessidade de um profissional qualificado na escola para trabalhar com a cultura, indicando, inclusive, que, se “[...] eles [SEMED] colocassem profissionais voltados na área de cultura para trabalhar com esses alunos, aí seria ótimo” (P1).

É possível que a existência de percepções diferentes em sobre essa polêmica – necessidade de ter ou não um profissional específico para atuar na escola com as manifestações culturais – tenha como mola motriz a formação cultural tanto profissional como individual do professor. Por esse motivo, cria-se entre os professores o entendimento de que a ausência de um profissional específico ocasiona improvisação no trabalho com a cultura:

Então, acho importante que tivesse um arte-educador, que teve esse momento, que teve aqui durante o Mais Cultura, mas que só nesse momento. O resto foi tudo assim, quem vê ou ouviu falar alguma coisa traz, mas muito sem aquela, sem organização, sem ser estruturado, um trabalho estruturado, organizado, baseado com fundamentação teórica e tudo (P8).

A frágil formação cultural dos gestores e professores pode contribuir para que a cultura seja objeto de atividades pontuais, geralmente relacionadas às datas comemorativas que são tratadas durante o ano letivo: “Então não é, não é específico do Programa Mais Cultura, a gente vai apresentando os seus momentos [da cultura] de acordo com suas datas comemorativas” (P1). Outras professoras entrevistadas, quando indagadas sobre o trabalho com a cultura nas escolas, reforçaram esse caráter pontual: “Sim, mas sempre com essa coisa mais leiga. Assim, como eu disse, apresentações, principalmente folclóricas [...]” (P8) e “[...] esporadicamente a gente tem também, tem o folclore que não pode ser esquecido. Mas, assim, não foi, não é vivenciado rotin[eir]amente, todos os dias, né” (P3). Um agente cultural tratou com indignação esta realidade, pois mesmo não concordando com tal prática, acaba por reforçá-la, a pedido da escola:

Porque a gente chegou a cantar a, ou seja, música de Natal e tava lá, pensando em outras coisas. Mas aí eles queriam fazer o trabalho de Natal, era cantar aquelas músicas chapada de Natal. Não, tudo bem, a gente faz. Aí eu selecionei umas músicas e cantou, né, e tudo. O trabalho pra eles [da escola] é promocional, trabalho de, ou seja, fazer, é, é, ou seja, hoje é Natal, então vamos cantar música de natal, hoje é carnaval, então vamos fazer o carnaval da escola. Aí tinha um boi de carnaval da escola, a gente fez uma música pra o boi [...] (ICP2).

Vale ressaltar que a dificuldade de inclusão da cultura na escola não decorre, mecanicamente, de posturas individuais de gestores e professores. Como a pesquisa de campo indicou, os empecilhos na execução do Programa Mais Cultura nas Escolas ocorreram por diversos fatores, mas, sobretudo, por fatores externos à própria escola e aos sujeitos que a compõem, muitos dos quais decorrentes das próprias limitações da submissão da educação à lógica do capital.

O sentimento de despreparo pelos profissionais da educação em trabalhar com a cultura traz o segundo aspecto limitador da presença da cultura na escola: a ausência de autonomia para planejar e incluir atividades culturais no projeto político-pedagógico da escola. Embora existam tentativas de trabalhar com a cultura na escola, essas são restritas à iniciativa individual do professor: “[...] *então, a gente tenta, com o que a gente tem, com o que os professores trazem, com a bagagem, a gente não deixa de fazer não, mas não foi a mesma coisa, não é a mesma coisa do que foi o Mais Cultura*” (P8). Sobre o trabalho com coral em uma das escolas, uma das entrevistadas relatou: “*Foi de uma professora [de Língua Portuguesa]. Uma professora de sala de aula, que ela começou com a sala dela e foi estendendo, os outros foram vendo e queriam, né*” (P7).

Sem autonomia e iniciativa coletiva por parte da comunidade escolar em pensar a cultura na escola, a escola se torna dependente dos programas federais ou até mesmo de programas municipais que decidam colocar como objetivo o trabalho com a cultura. Com isto, a escola recebe programas prontos, com as diretrizes estruturadas, ficando a cargo da escola apenas executá-los. O processo de construção de um programa cultural fica restrito a alguns técnicos dos órgãos institucionais da educação, restringindo a participação da escola em um processo formativo de elaboração de uma política cultural. Como a escola possui a necessidade de atividades para preencher o tempo dos estudantes que participam da educação em dois turnos, a escola fica de “braços abertos” para receber os programas prontos.

Além da dependência administrativa das escolas de programas federais, principalmente, a dependência financeira possui um peso maior e interfere diretamente na presença ou não da cultura na escola: “[...] *até porque, assim, a escola ela não recebe nenhuma verba pra esse fim, só quando realmente vem um programa, né*” (P4). Embora o Programa Dinheiro Direto na Escola tenha a intenção de atribuir certa autonomia à escola para tomada de decisão sobre a utilização do recurso financeiro, tal recurso é limitado diante das necessidades e das demandas exigidas pela cultura organizacional da escola. Com isso, outro aspecto da subordinação da cultura para com a educação se refere às prioridades

atribuídas a certas áreas para a aplicação do recurso. Disso, as atividades culturais ficam relegadas para segundo plano, frente à grande demanda da cultura escolar.

De acordo com as falas dos sujeitos entrevistados, pode-se afirmar que a presença da cultura na escola é proporcional ao investimento financeiro nesta área. Em outras palavras, se existem atividades culturais na escola é porque há recurso específico para este fim; se as manifestações culturais são ausentes na escola é devido à falta de investimento. Como algumas entrevistadas indicaram, existe nas escolas vontade e disposição para trabalhar com atividades culturais, porém, pela falta de investimento, esse trabalho se torna pontual e limitado, como também os profissionais da educação acabam lidando de maneira improvisada com a cultura na escola:

[...] porque boa vontade a gente tem, que a gente não nega nada, todo evento que tem a gente tá dentro. Mas a questão que, para ensaiar, eu não sei ensaiar, a diretora não sabe e as pessoas que vêm [trabalhar com a cultura], ninguém quer vir trabalhar sem ganhar nada. Aí, o que dificulta muito a gente, realmente, é o dinheiro, que a gente não tem (P2).

[...] a escola sozinha não pode fazer um projeto porque precisa de bens lucrativos, né, de alguma coisa, mas assim, a escola faz se for assim o pastoril, né, sem ter, sem depender de verba, né, que a gente pode fazer, confeccionar roupa de qualquer jeito, né. Mas como é um projeto mesmo que vem essa verba, a gente tem (P6).

Essa questão do financiamento é tão significativa que, quando os sujeitos entrevistados foram interrogados se o projeto teria sido elaborado ou poderia ser efetivado caso não houvesse o Programa Mais Cultura nas Escolas, a resposta foi unânime: não. Assim, o PMCE foi fundamental tanto pela possibilidade de financiamento das atividades culturais na escola quanto para o pagamento do agente cultural: “*[...] o dono do projeto, né, não trabalha de graça. Tem que ter pelo menos algum incentivo. Sem dinheiro, a gente não tem verba para isso, infelizmente, não vem verba*” (P2), como para compra de materiais necessários à realização do projeto, por exemplo:

[...] o que nós temos enquanto escola “x”, nós temos espaço. Pode observar que a nossa escola é bem, realmente, assim, espaçosa, então a gente tem espaço físico, temos os alunos, mas aí precisaríamos de todo o material, do suporte, né, que só com dinheiro mesmo é que a gente teria (P4).

Logo, percebe-se que uma das potencialidades do PMCE foi a oportunidade de financiar as atividades culturais na escola, principalmente, por meio do pagamento do trabalho do agente cultural ligado à cultura popular.

Porém, a dependência financeira e, conseqüentemente, a dependência de programas oficiais promove um processo descontínuo da presença da cultura na escola, pois quando acaba o programa e o recurso, encerram-se as atividades culturais na escola. O incômodo da descontinuidade é presente em várias falas dos sujeitos entrevistados. Uma representante de escola expôs o seguinte: *“Mas era aquele período de tempo que tem verba. Acabou a verba, acabou o programa. Só quando chegar de novo”* (P2). Um agente cultural assim se manifestou sobre a instabilidade do trabalho com a cultura na escola: *“[...] é algo que as pessoas se desmotivam. Tá trabalhando hoje e amanhã, né... É assim, tem as falhas, poderia ser melhor”* (ICP1.1). Por fim, um dos estudantes participantes do PMCE afirmou:

Assim, o que eu queria que melhorasse era que eles vinhossem mais, porque tem algumas pessoas que passaram por aqui e não conheceram, então, eu queria que eles vinhossem pras outras crianças saberem como foi a experiência (E1.2).

A questão da descontinuidade apareceu na avaliação do Programa Mais Cultura nas Escolas pelos entrevistados como um dos limites do PMCE. Isso demonstra a necessidade, apresentada pelos participantes do Programa Mais Cultura nas Escolas, de fazer da cultura um aspecto permanente na escola. A descontinuidade foi apresentada como uma forma de limitar tanto o crescimento individual, bem como o desenvolvimento pedagógico da própria escola com a presença da cultura. Nessa perspectiva, *“[...] o sentido [do Programa Mais Cultura nas Escolas] já está posto, né, acabou, né, então, não tem, não fez mais sentido [...]”* (ICP2), o que pode ter restringido o PMCE a:

Só sonhos né, porque, assim, você começa uma coisa e não termina, né. Assim o trabalho, né, aí tudo que a criança muito pequena, de 6, 7 anos, né, e 8, aí perde o incentivo. Mas se tivesse continuidade, eu acredito que ia sair algum artista daqui (P6).

Para os participantes do PMCE, *“[...] o ideal era você ter uma continuidade disso na escola, independente de projetos ou não [...]”* (ICP8), de modo que o programa *“[...] passasse realmente a fazer parte do currículo da escola, não fosse apenas algo [de] um programa que vem num governo, aí passa dois, três anos, dois, três e acaba [...]”* (P1).

Por fim, o último empecilho para a presença da cultura na escola, identificado a partir do conteúdo das entrevistas, diz respeito à infraestrutura das escolas. Pelo fato de as escolas nem sempre disporem de espaço físico adequado para o desenvolvimento de atividades culturais, tanto os profissionais da educação como os agentes culturais se organizaram de distintas maneiras para conseguirem realizar as atividades previstas. Espaços pequenos, com

mobiliário impróprio para as artes visuais, ou a falta de espaço com acústica apropriada para o trabalho com a música representaram exemplos da inadequação do espaço físico das escolas para as atividades culturais. Alguns relatos de agentes culturais ilustram a questão:

[...] não tinha mesas pra trabalhar com arte, né. A gente juntava as mesinhas das crianças; tinha umas que eram inclinadas, várias dificuldades, tinha outras que tinha um buraco pra colocar o copo, aí eu botava os copinhos de tinta [...] (ICP8).

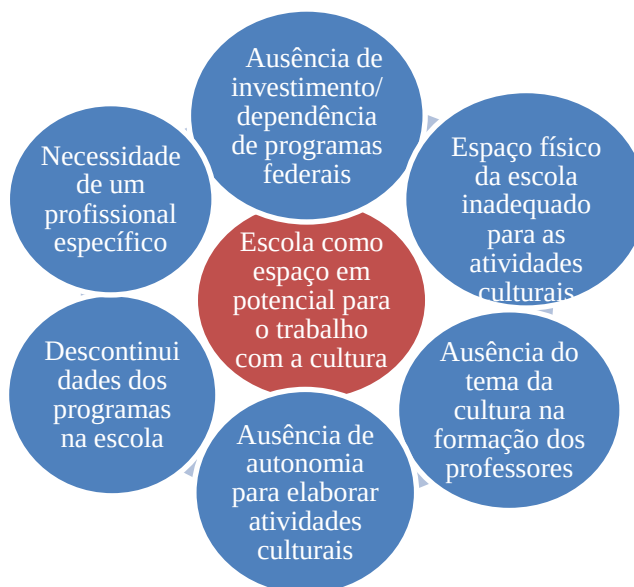
[...] quando a gente fazia o Mais Cultura, a gente ficava tudo nessa sala aqui de computação, aí os meninos não queriam saber do Mais Cultura, ligava os computadores tudinho e ficavam mexendo, aí dava raiva (E2.1).

[...] a gente passava teoria musical, porque durante a semana a gente não podia fazer o ensaio, digamos assim, por conta das aulas, paralelamente. De qualquer forma, mesmo afastado mais da sala de aula, o barulho às vezes podia atrapalhar [...] (ICP4).

Diante da contradição entre a escola como espaço potencial para o trabalho com a cultura e a própria cultura escolar como fator de empecilhos para a presença da cultura na escola, pode-se concluir que, do ponto de vista dos sujeitos entrevistados, o trabalho com a cultura demanda investimento financeiro e presença de um profissional específico, qualificado para o desenvolvimento de atividades culturais. Em relação aos outros empecilhos – ausência de autonomia, descontinuidade dos programas e inadequação do espaço físico – esses dificultam o desenvolvimento de atividades culturais, abrindo espaço para a improvisação.

Abaixo consta a Figura 2, que sintetiza as dificuldades tratadas neste tópico:

Figura 2 – Contradição entre a cultura escolar e a cultura na escola



Fonte: A autora, elaborado a partir da análise de informações expressas nas entrevistas (2018).

As contradições vivenciadas na relação entre a cultura escolar e a cultura na escola não se esgotam nos aspectos limitadores do PMCE em Maceió. Tais contradições também foram orientadas pelos sentidos atribuídos à categoria cultura pelos sujeitos que executaram o programa nas escolas, bem como pelos indivíduos que elaboraram a política educacional e cultural, naquela ocasião, em nível nacional. Então, ao compreendermos os sentidos da cultura existentes no e/ou revelados pelo Programa Mais Cultura nas Escolas, estamos do mesmo modo conhecendo as bases orientadoras da política mais geral da qual o PMCE foi expressão.

5.4 Diálogo entre os sentidos da cultura revelados pelos sujeitos entrevistados com os documentos do Programa Mais Cultura nas Escolas

A conclusão apresentada anteriormente de que o trabalho com a cultura na escola está condicionado ao investimento financeiro e à presença de um profissional específico relaciona-se com a concepção de cultura mais recorrente nos relatos dos sujeitos entrevistados: cultura como sinônimo de arte.

Ao analisar os sentidos da cultura nas instâncias – documentos oficiais do PMCE, professores e os agentes culturais – do PMCE, Rojanira Santos (2017) indicou a presença de três significados que coexistiram no desenvolvimento das atividades do PMCE, porém em graus diferenciados: cultura considerada a partir dos seus elementos sociológicos e antropológicos, cultura como forma de desenvolvimento no plano intelectual e cultura vinculada à arte.

Este último significado indicado por Rojanira Santos (2017), predominante na concepção de cultura expressa pelos entrevistados, indica um reducionismo que vai de encontro à noção de cultura que fundava, à época da formulação do Programa Mais Cultura nas Escolas, a perspectiva do Ministério da Cultura.

Segundo Alves (2011), as dimensões simbólica, econômica e cidadã são:

[...] as três dimensões operacionais e teóricas do conceito cultura, formuladas e implementadas pelo Ministério da Cultura [que] também aparecem nas diretrizes e formulação das políticas públicas para as culturas populares (ALVES, 2011, p. 139).

Dessa forma, essas dimensões aparecem no Programa Mais Cultura nas Escolas, como foi citado no segundo capítulo, com também na concepção dos sujeitos que o materializaram, ainda que de forma não consciente.

Pode-se inferir que a dimensão simbólica da cultura se relaciona com a definição de cultura, apresentada pelos sujeitos entrevistados, como expressão humana individual e coletiva. A perspectiva individual pode ser assim ilustrada: *“Primeiro a gente entende que a cultura tá inserida, ela faz parte da nossa vida, né. Não tem como tirar a cultura da gente. Não tem como, de nenhum ser humano”* (P4). Quanto à perspectiva coletiva, o relato de ICP8 é significativo: *“Eu acho fundamental, né, a gente não vive sem cultura, a gente é um ser cultural, então, a gente tem, só vive se tiver dentro de uma comunidade, a comunidade tem sua cultura, cada bairro tem uma forma de agir [...]”* (ICP8). Embora reconhecida como expressão do ser humano em todas as suas fases (criança, adulto, idoso), nem sempre essa dimensão simbólica da cultura orienta o trabalho com atividades culturais na escola, conforme sugerido em uma das entrevistas:

[...] essa percepção também é uma coisa difícil da gente encontrar professor que aceita que a criança é um ser que já tem cultura, é difícil, né, muitos consideram cultura só como instrução, a instrução é que é cultura, o resto... (ICP8).

Ainda, a identidade individual, ligada à dimensão simbólica da cultura, foi relacionada à história de cada indivíduo, como ilustrado no relato de P5: *“No momento a gente faz assim [...], trabalhar com as turmas não deixando de esquecer a questão, né, afro-brasileira, trabalhar a pintura, né, dos indígenas, dos descendentes, né, que todo mundo tem uma história [...]”*. No que diz respeito à condição da cultura como forma de identificação social, P4 afirmou: *“É uma forma da gente se identificar, né, a cultura ela também nos identifica”*.

A compreensão simbólica da cultura indicou um movimento pendular no que diz respeito ao que poderia ou não estar incluso no rol das expressões humanas. Por exemplo, ao ser indagada sobre o significado de cultura, P9 disse: *“Na verdade, uma relação, é um contexto só, acho que a gente vê que tá diretamente ligado, o esporte, a cultura, a educação”*. Por outro lado, a dubiedade sobre as relações entre cultura e religião também foi indicada:

Porque muita gente vê a cultura como religião, tá muito intrínseco. É difícil você separar o religioso do cultural. Porque nossas raízes são afrodes... nós somos afrodescendentes. Mas aí, como separar, mostrar que isso é cultura e não é religião? Eu senti essa dificuldade aqui nessa comunidade (P3).

Este processo de exclusão e/ou divisão do que se relaciona ou não com o conceito de cultura pode ser entendido pela indicação de Chauí (2008) de que esta sociedade não consegue manter o conceito abrangente de cultura, proposto pela antropologia, como expressão de uma comunidade indivisa: *“Na verdade, isso é impossível, pois a sociedade de classes institui a divisão cultural”* (CHAUÍ, 2008, p. 58).

O contexto de uma sociedade dividida em classes vai influenciar, sobremaneira, a dimensão econômica do Programa Mais Cultura nas Escolas, seja pela possibilidade de remuneração de profissionais da cultura, seja pela intencionalidade de ampliação da cadeia produtiva da cultura, por intermédio da formação de público para atividades desta natureza (BRASIL, 2013a).

Durante a realização das conferências de cultura, organizações populares da classe cultural e segmentos artístico-intelectuais colocaram em pauta a necessidade de financiamento público do Estado brasileiro para agentes da cultura popular, por meio da criação de oportunidades de geração do trabalho, emprego e da renda para a categoria (ALVES, 2009; DOMINGUES, 2011). Dessa forma, o Programa Mais Cultura nas Escolas indica, em certa medida, uma conquista advinda daquela reivindicação, visto que o programa atribuiu parte do seu financiamento ao pagamento dos serviços prestados pela Iniciativa Cultural Parceira, ou seja, pelo agente cultural. Como o financiamento do PMCE ocorreu através do PDDE/Qualidade, o responsável por efetuar o pagamento do profissional foi a escola. Porém, a decisão tanto do valor a ser pago à ICP quanto das condições do pagamento, se à vista ou parcelado, deveria sempre ser em comum acordo entre a escola e a ICP. Como tratado no quarto capítulo, a questão do financiamento na relação da parceria ocorreu de forma muito conflituosa.

Um dos objetivos do Programa Mais Cultura nas Escolas era “Contribuir com a formação de público para as artes e ampliar o repertório cultural da comunidade escolar” (BRASIL, 2013a, p. 4). Esse objetivo se integra à dimensão econômica, especialmente pela tentativa do PMCE de contribuir com a formação de uma base que potencialmente poderia movimentar a cadeia produtiva cultural constituída pela economia criativa. Pois, além dos profissionais capacitados para a produção e circulação dos bens e serviços culturais, é preciso de um público consumidor dessas mercadorias culturais, marcado por certo nível de escolaridade e renda. Com isto, mesmo que o citado objetivo só pudesse ser alcançado a médio e/ou longo prazo, o PMCE buscou ampliar o capital cultural dos sujeitos, como também contribuir para a melhora do rendimento escolar por meio do aumento dos níveis de escolaridade.

A dimensão econômica teve uma pequena representatividade na definição de cultura pelos sujeitos entrevistados. Além da percepção de que o retorno financeiro da área cultural é insuficiente e complicado quando se refere à classe subalterna, pode-se utilizar como uma possível justificativa para tal representatividade o argumento apresentado por um das representantes das escolas de que a atividade cultural é dependente do meio social, logo: “[...]

como a realidade daqui é de uma comunidade carente, aí não tem como eles evoluírem muito não, se não tiver quem invista, né. Aí dá até uma tristeza, porque a gente sabe do potencial, mas sabe que não vai andar muito” (P2). Entretanto, um dos pontos de repercussão do PMCE, ainda que pouco expressivo, foi a inserção de uma estudante no meio artístico, como informou P2:

Tem uma menina que agora ela tá cantando numa banda, ela é adolescente, já saiu daqui da escola, mas ela tá cantando numa banda. Tá começando agora, ela já tinha uma voz bonita, mas aí, como foi trabalhada e viu que ela tinha uma voz legal depois do cd e tudo, aí já tão trabalhando com ela, fazendo até show.

Esse foi o único exemplo de que o Programa Mais Cultura nas Escolas em Maceió conseguiu capacitar uma estudante para se inserir no mercado de trabalho, por meio da cultura. Foi citada outra experiência de inserção de alguns estudantes em grupos culturais independentes da escola, porém sem retorno financeiro, apenas pelo prazer de continuar inserido em atividades culturais.

A participação em atividades culturais se relaciona com a dimensão cidadã que, no caso do PMCE, se expressa na tentativa do programa de garantir o acesso a fontes da cultura nacional e de difundir manifestações culturais (BRASIL, 1988). Apesar de todos os problemas e dificuldades, o PMCE permitiu que estudantes tivessem acesso a manifestações culturais nas suas escolas, proporcionado pelas atividades executadas pelos agentes culturais (ICP). Além disso, o Programa Mais Cultura nas Escolas possibilitou a realização de visitas a espaços culturais da cidade, oportunizando o contato dos estudantes com produções culturais locais.

Entretanto, no caso do Município de Maceió, só foram realizadas atividades na própria escola, o que restringiu o acesso a atividades culturais no curto tempo da execução do projeto na escola. Em dois projetos foi planejada a realização de visita a espaços culturais; porém, um projeto não foi executado e outro não conseguiu realizar a visita por não ter recebido a segunda parcela do financiamento do programa.

A dimensão cidadã da cultura, como direito legal a ser garantido pelo Estado, foi citada por um agente cultural e pela representante da SEMED. Segundo o primeiro, muitas vezes os estudantes têm o acesso à cultura negado: *“Não é porque eles não querem, entendeu? Porque eles não têm acesso a isso, né. Quem é o culpado? A gente não tá procurando um culpado pra situação, mas eles não têm acesso”* [...] (ICP1.1); na concepção da representante da SEMED, a cultura como direito foi assim explicada:

[...] É por isso que eu faço tanta questão e tanto esforço pra que os alunos [da] escola pública tenha esse direito que eu tenho, que você tem, que todos tenham, que não somente os que tenham mais poder aquisitivo, mas todos eles têm esse direito (Representante da SEMED).

Os estudantes, por sua vez, tiveram dificuldades em indicar atividades culturais que eles conheciam ou participavam, supostamente por não reconhecerem a categoria cultura. Com eles, a conversa fluiu quando o assunto foi abordado como arte ou atividades desenvolvidas pelos programas federais, como o Mais Educação e o PMCE, por exemplo.

No que diz respeito às bases conceituais, embora o Programa Mais Cultura nas Escolas tenha indicado a abertura para a multiplicidade de manifestações nas atividades dos projetos, prevaleceu a tradição de separar a arte – reduzida à ideia de belas artes – do conceito amplo de cultura, reproduzindo uma tendência histórica no Brasil:

[...] fica evidente a predominância da compreensão de cultura como equivalente às artes desde a época do mecenato até a do marketing cultural, assim como os fortes vínculos existentes entre cultura e identidade nacional e cultura e artes canônicas, que muito influenciaram nas políticas culturais no Brasil e contribuíram para que a dimensão antropológica ficasse relegada a segundo plano (NUSSBAUMER, 2012, p. 94-95).

A valorização da cultura como artes canônicas fundamenta a separação entre cultura e a arte, bem como tem direcionando a política cultural do país (NUSSBAUMER, 2012). De fato, esta concepção foi reproduzida no Programa Mais Cultura nas Escolas, uma vez que a distinção entre experiências artísticas e culturais está presente em documentos normativos do programa. O Manual do PMCE, ao se referir às atividades que poderiam ser desenvolvidas nos projetos, assim indica a separação entre arte e cultura:

O Plano de Atividade Cultural pode ser composto das mais diversas linguagens artísticas (música, audiovisual, teatro, circo, dança, artes visuais, etc.) e/ou manifestações da cultura (tradição oral, rádio, culinária, mitologia, vestuário, internet, mímica etc.) (BRASIL, 2013a, p. 5).

Na resolução CD/FNDE nº 4/2014, essa cisão é observada nas expressões “experiências culturais e artísticas”, “processos artísticos e culturais”, “saberes das artes e da cultura”, “repertório artístico e cultural”, “conteúdos culturais e artísticos” (BRASIL, 2014a).

Do mesmo modo, a ruptura entre cultura e arte e a redução da primeira à segunda, como citado no início deste tópico, se fez presente no discurso dos sujeitos entrevistados das escolas. Não raro, cultura foi indicada como sinônimo de arte, geralmente reduzida a algumas expressões artísticas, como por exemplo, música e teatro: “*Muitos não tinha noção do que era música. Não tem noção da cultura em si, do teatro que eles participaram de peça*” (P2).

Alguns agentes culturais indicaram o mesmo “[...] *há uma necessidade muito grande de fazer cultura nas escolas, promover cultura e arte [...]*” (ICP1.2).

A identificação de cultura como arte – menos que um argumento pragmático para se defender a necessidade de um profissional com formação para atuar em campos específicos ou para se indicar áreas potenciais de exercício de atividades produtivas, como música ou teatro, por exemplo – é um indicativo de que, em uma sociedade cindida em classes, a representação do que é cultura é uma “significação em disputa”, como indica Nussbaumer (2012), uma vez que, segundo a autora, a cisão entre cultura e arte – esta referida como belas artes ou artes canônicas – é correlata à separação entre “cultura e mundanidade”.

Essa disputa permite inferir que a definição de disciplinas ou temas específicos articulados à cultura no currículo escolar no Brasil vem sendo orientada pela ideia de mundanidade, visto que mesmo a “[...] Arte como área de conhecimento e prática social” se transforma em “[...] Ensino de arte como processo próprio dos ambientes educacionais determinado pelas injunções das políticas educacionais e das ideias pedagógicas dominantes” (SUBTIL, 2011, p. 242). Mesmo análises críticas sobre o ensino de artes na educação básica, como o fazem Gomes e Nogueira (2008), acabam por reduzir o potencial deste tipo de formação a sua funcionalidade para a garantia de aprendizagens escolares. De todo modo,

Pode-se dizer [...] que a arte nunca foi protagonista na escola. O ensino de arte na maior parte dessa história esteve a reboque de demandas políticas econômicas e culturais que nem sempre possibilitaram que ela se estabelecesse no campo escolar como conhecimento importante e significativo (SUBTIL, 2011, p. 250).

Sob tais condições, não se permite aos estudantes “[...] a aquisição do conhecimento de outros aspectos culturais que expressam a cultura do povo, seus valores e suas lutas” (BERTONI, 2001, p. 77).

Apesar da potencialidade do Programa Mais Cultura nas Escolas para mobilizar o conhecimento reivindicado na citação acima e apesar da diversidade de sentidos atribuídos à cultura tanto nos documentos oficiais do programa como nos relatos dos entrevistados, prevaleceu uma compreensão da cultura como um meio para atingir outros fins. Ou seja, a experiência do PMCE acabou por reforçar a desconsideração da cultura como expressão humana que possui um sentido em si mesma, como um campo inerente ao processo educativo do ser humano, que independe da ação de uma ou outra instituição social.

Os diferentes níveis da subordinação da cultura às prerrogativas da educação, tratados neste capítulo, indicam que: por um lado, existe um movimento, mesmo que pouco expressivo, do reconhecimento da necessidade da presença da cultura na escola e na educação

como um todo e, por outro, a cultura tende a ser tratada em programas educacionais, capitaneados por governos de distintas abrangências administrativas, com o intuito de servir de suplemento e auxílio ao processo de aprendizagem na escola. Assim, o Programa Mais Cultura nas Escolas revela o caráter contraditório da categoria subordinação da cultura à educação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Mais Cultura nas Escolas foi atravessado por distintos campos sociais, com finalidades específicas, bem como por diversos interesses políticos e econômicos. Nessa tessitura, ora estabeleceu diálogos, ora se inseriu em conflitos. Isto porque o PMCE não foi uma política isolada de seu contexto e, sim, foi fundamentado em concepções educacionais, culturais e políticas de um tempo histórico e de uma determinada sociedade que vive em constantes disputas.

Então, pode-se afirmar que o Programa Mais Cultura nas Escolas, ao mesmo tempo em que produziu a política, foi também produto das relações político-econômicas do contexto em que foi produzido (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). Assim, “Partindo do pressuposto da política como processo, uma contribuição interessante para análise desses documentos parece decorrer da exploração das contradições internas às formulações” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 431). Nesse sentido, a análise do PMCE teve como ponto de partida suas contradições, uma vez que estas se evidenciaram desde as orientações conceituais até o processo de adesão e execução do mesmo.

O Programa Mais Cultura nas Escolas, no momento inicial da pesquisa, apresentou de imediato que a finalidade de estimular a incorporação de práticas culturais aos projetos político-pedagógicos das escolas ocorreria por meio da parceria entre a escola pública e grupos ou agentes culturais da sociedade civil. Assim, a partir dessa condição, o PMCE indicou a sua contradição básica: a conquista do direito ao acesso público às manifestações culturais por meio da educação formal dependeria, exclusivamente, da parceria público-privada.

A princípio, a análise desta contradição, por meio dos documentos oficiais, apresentou o PMCE como um simples reprodutor da lógica neoliberal por meio das parcerias público-privadas, bem como uma iniciativa com uma perspectiva de avanço social pela relação entre a educação e a cultura. Porém,

[...] a política em sua concretude não pode ser apreendida imediatamente na documentação. Necessitamos das mediações da teoria, da inteligência, da disciplina intelectual, da reflexão para que possamos ultrapassar os fenômenos, deslocarmos de sua aparência imediata para conhecê-los em suas determinações, isto é, alcançar sua essência (EVANGELISTA; SHIROMA, 2018, p. 8).

Ao longo do processo investigativo, no intuito de compreender as determinações que constituíam o PMCE, o mesmo foi ganhando novas e amplas dimensões ao ser analisado nas

suas expressões políticas, históricas e de contexto; no caso desta pesquisa, o contexto das escolas municipais de Maceió. Com isso, o Programa Mais Cultura nas Escolas nos revelou que além de ser um produto da política neoliberal, foi também partícipe dos pressupostos da economia criativa, bem como da política de intersectorialidade pautada na governança.

Assim, os sentidos da cultura – simbólico, cidadão e econômico – atribuídos ao Programa Mais Cultura nas Escolas no contexto da economia criativa, conferiram um caráter contraditório ao PMCE: ao mesmo tempo que o programa foi um marco histórico da relação sistematizada e institucional entre a cultura e a educação, o PMCE foi uma política situada dentro dos limites do capital, que reproduziu a relação entre cultura e desenvolvimento econômico do país.

Além disso, o PMCE produziu uma experiência da ampliação dos possíveis parceiros entre o Estado e a sociedade civil, de modo que essa expansão dos parceiros privados resulta de um movimento de constituição das parcerias público-privadas como prática hegemônica na sociedade, alcançando certo consenso social (CÊA, 2016). Nesse processo da parceria, o PMCE, ao tempo em que possibilitou a vivência entre a educação e a cultura, revelou que a relação entre estes campos é marcada por conflitos. Conflitos esses que impõem à cultura um lugar de subordinação à educação. Assim, todas as instâncias do PMCE foram permeadas por relações de poder.

Percebe-se que o Programa Mais Cultura nas Escolas vivenciou movimentos de avanços sociais e de consolidação de política hegemônica pleiteada pelo Estado brasileiro. Porém, esse movimento contraditório esteve inserido nos limites do capital, de modo que, ao final, um dos grandes beneficiados das ações do PMCE foi o próprio capital. Apesar dessa realidade, sabe-se que a relação entre o Estado e a sociedade civil é marcada por processos conflituosos e contraditórios. Portanto, foi possível indicar apontamentos a respeito de contradições intrínsecas ao Programa Mais Cultura nas Escolas. Estas se organizaram em duas dimensões: 1) novidades relevadas pelo PMCE e 2) permanências do programa que reproduziram a política do Estado brasileiro.

A respeito da primeira dimensão, dois aspectos referentes ao caráter das PPP estabelecidas no âmbito do Programa Mais Cultura nas Escolas podem ser destacados. O primeiro aspecto aponta que as PPP efetivadas entre as escolas públicas e as Iniciativas Culturais Parcerias em Maceió revelaram o envolvimento de outro tipo de organização da sociedade civil, se diferenciando da típica parceria público-privada entre o Estado e o mercado ou entidades/sujeitos representantes da sociedade civil burguesa. Nas escolas do Programa Mais Cultura das Escolas no município de Maceió, as Iniciativas Culturais

Parceiras eram pessoas físicas que atuavam como profissionais da cultura local (BRASIL, 2015a) e que aderiram à parceria por ser uma das poucas alternativas para poder sobreviver da sua prática cultural. O segundo ponto revelou que, ao contrário das tradicionais PPP em educação, nas quais a dimensão privada costuma auferir mais vantagens políticas e financeiras do que o parceiro público, a parceria entre a escola, identificada como a Unidade Executora Própria, e a Iniciativa Cultural Parceira beneficiou ambas as organizações sociais, pois tanto a escola vivenciou certa formação cultural e adquiriu materiais permanentes, como a Iniciativa Cultural Parceira trocou experiências com a comunidade escolar, bem como foi paga pelos serviços prestados, por exemplo. Além disso, apesar do financiamento permanecer sob a responsabilidade do Estado, a execução das ações do PMCE ocorreu de forma compartilhada entre a escola pública e a Iniciativa Cultural Parceira, se diferenciando da divisão exata das funções do Estado, financiar, e do ente privado, executar a política conforme os princípios do mercado.

No caso das especificidades das parcerias para execução do PMCE em Maceió, é possível inferir que: a) especificamente para os agentes culturais, desvinculados de entidades que materializam a cultura como negócio, a Parceria Público-Privada vem se tornando prática recorrente entre eles, sendo uma das poucas opções que possuem para sobreviver da sua arte; b) o valor destinado à realização dos projetos nas escolas era baixo para ser aceito por organizações do mercado, o que justificou, de certa forma, o perfil dos parceiros privados do PMCE; c) quanto à compreensão e adesão acrítica de profissionais da SEMED e das escolas à proposição das parcerias público-privadas, esses sujeitos pareceram internalizar e naturalizar os princípios da nova economia política da educação (CÊA, 2016), impossibilitados de pensar em alternativas a esse processo; por fim, d) o acesso a práticas culturais no ambiente das escolas públicas esteve condicionado ao reforço das parcerias público-privadas como estratégia de ação do Estado na interface entre cultura e educação. Esse conjunto de inferências reforça, de diferentes modos, o consenso social necessário para a disseminação das parcerias público-privadas, que também se mostrou presente na implementação do Programa Mais Cultura nas Escolas.

No caso das reproduções da política nacional de educação e da cultura operadas pelo PMCE, e que encerram a segunda dimensão das contradições do programa, quatro aspectos podem ser elencados. O primeiro ponto diz respeito ao fato de que o PMCE reproduziu umas das principais características da atuação do Estado brasileiro em relação à cultura, que é o caráter pontual das suas ações. Isso implicou em um trabalho que não possuiu continuidade, no qual não houve tempo suficiente para gerar resultados visíveis na sociedade, fazendo com

que as ações tivessem prazos determinados e, uma vez que foram encerradas, correm o risco de serem esquecidas e escanteadas. Neste sentido, pode-se afirmar que as ações do Programa Mais Cultura nas Escolas estiveram dentro deste cenário, na perspectiva de que, uma vez encerradas as parcelas do financiamento do programa, consequentemente, foram encerradas as ações dos projetos.

O segundo aspecto é referente ao fato de que o PMCE reproduziu o uso da política da parceria com o setor privado como principal estratégia para a construção e financiamento da política cultural, como ocorre historicamente no Brasil (RUBIM; BARBALHO, 2007), visto que a parceria esteve presente no programa desde seus documentos oficiais até a concretização dos projetos nas escolas municipais de Maceió.

O terceiro ponto indicou que, embora a proposta do PMCE e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tenha sido de estimular a autonomia da escola e da Iniciativa Cultural Parceira para, coletivamente, administrarem os recursos financeiros advindos do PMCE, o que ocorreu foi que a gestão, pelas escolas, reproduziu a lógica privada empresarial que, segundo Peroni e Adrião (2007), vem orientando o PDDE, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Por fim, o quarto aspecto indicativo de reproduções da política nacional de educação e da cultura no âmbito do PMCE tem relação com o fato de que, apesar de o PMCE ter garantido remuneração para as Iniciativas Culturais Parcerias, ocorreu a manutenção da precarização do trabalhador cultural, pois a subsistência desse trabalhador se restringiu a uma remuneração de baixo custo, temporária, sem garantia de estabilidade financeira, reproduzindo a realidade do trabalho no âmbito das artes e dos espetáculos, visto que “[...] o que é comum é a flexibilidade e a intermitência” (PITOMBO; BARBOSA, 2017, p. 189).

Dessa forma, a análise do Programa Mais Cultura nas Escolas em Maceió indicou que as parcerias envolvendo agentes de cultura em escolas públicas municipais possibilitaram a valorização de experiências com alguma relação com a cultura popular, ao contrário de reforçarem entidades da sociedade civil ligadas aos interesses do mercado. Ao mesmo tempo, esse aspecto de valorização da manifestação cultural local no espaço escolar pode ter servido para a legitimação, em outras áreas das políticas sociais, de Parcerias Público-Privadas de outro caráter, em especial aquelas que reforçam a direção gerencial das políticas públicas. Resumindo, é possível indicar que o PMCE foi caracterizado por novidades no formato das PPP estabelecidas, muito embora o programa tenha permanecido como exemplo da utilização da Parceria Público-Privada como ferramenta de gestão de políticas públicas, segundo a lógica neoliberal.

Apesar de limites diversos, o Programa Mais Cultura nas Escolas foi um exemplo da possibilidade de ações conjuntas da educação e da cultura, valorizando expressões culturais populares. Entretanto, essa possibilidade acabou limitada a um programa federal pontual, ao contrário de estimular a introdução efetiva da cultura como uma dimensão basilar do projeto educacional do país, notadamente em função das escolhas políticas das frações da classe dominante que vêm governando o Brasil. Assim, o PMCE encerrou contradições importantes quanto à aproximação entre educação e cultura por meio de Parcerias Público-Privadas.

As compreensões advindas da investigação das parcerias público-privadas, como um tipo específico de execução da política educacional e cultural, estabelecidas no Programa Mais Cultura nas Escolas, indicam a importância da realização de estudos que aprofundem a discussão, em um viés crítico, da relação entre educação e cultura, bem como a necessidade de ampliar a produção do conhecimento no intuito de compreender as novas realidades empíricas das PPP na política educacional e cultural, no que este estudo espera ter contribuído.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Indicadores básicos de Alagoas**. Maceió, v. 3, 2017. Disponível em: <<http://dados.al.gov.br/dataset/indicadores-basicos-alagoas>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

ALVES, Alda Judith. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 53-60, maio, 1992.

ALVES, Elder Patrick Maia. **A economia simbólica da cultura popular sertanejo-nordestina**. 2009. 385 f. Tese (Doutorado em Sociologia)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.repositorio.unb.br/handle/10482/4109>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

_____. O lugar das culturas populares no sistema MINC: o sertão e a institucionalização das políticas culturais para as culturas populares. In: ALVES, Elder Patrick Maia. **Políticas Culturais para as culturas populares no Brasil contemporâneo**. Maceió: EDUFAL, 2011, p. 125 – 174.

ANJOS, Gabriele dos; PASSIANI, Enio; SALOM, Julio Souto. Para um país de leitores: uma análise uma análise uma análise uma análise do Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL). **Indicadores Econômicos FEE**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 97-110, 2016. Disponível em: <<https://revistas.fee.tche.br/index.php/indicadores/article/view/3670/3663>>. Acesso em: 27 jul. de 2018.

ANTUNES, Arnaldo; FROMER, Marcelo; BRITO, Sergio. Comida. Intérprete: Titãs. In: Titãs. **Jesus não tem dentes no país dos bangueiras**. Rio de Janeiro: WEA. 1 disco sonoro (LP). Lado A, faixa 2. 1987.

BALL, Stephen J. ; YOUDELL, Deborah. Privatización encubierta en la educación pública. In: Congresso Mundial, 5., 2007, Londres. **Informe preliminar...** Londres: Universidade de Londres, 2007. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/files/2007-00242-01-S.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

BARBALHO, Alexandre. O Sistema Nacional de Cultura no governo Dilma: continuidades e avanços. **Revista Lusófona de Estudos Culturais**, vol. 2, n.2, pp. 188-207, 2014. Disponível em: <<http://estudosculturais.com/revistalusofona/index.php/rlec/article/view/87>>. Acesso: 27 jul. de 2018.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n.7, p. 170-182, set./dez., 1989. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

BARBOSA, Zenildo José; RODRIGUES, Cibele Maria Lima. A proposta de formação do Programa “Novo” Mais Educação: ambiguidades e seus contextos. In: Congresso Nacional de Educação, 4, 2017, João Pessoa. **Anais eletrônicos**. João Pessoa: UEPB, 2017. Disponível em:

<http://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA2_ID8441_16102017235028.pdf>. Acesso em: 13 ago. de 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNARDES, Janaína Antônia Ponciano; OLIVÉRIO, Lucia Oliveira. Uma breve história do ensino de arte no Brasil. **Educação**, Batatais, v. 1, n. 1, p. 25-36, jan./dez. 2011.

Disponível em:

<<https://intranet.redeclaretiano.edu.br/download?caminho=/upload/cms/revista/sumarios/229.pdf&arquivo=sumario2.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

BERTONI, Luci Mara. Arte, indústria cultural e educação. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 54, p. 76 – 81, ago. 2001. Disponível em:<

<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v21n54/5271.pdf>>. Acesso em: 13 ago. de 2018.

BEZERRA, E.J.G.; VASCONCELOS, D.A.L. de. (2012). Reflexões sobre modernidade, turismo e campo social no estado de Alagoas-Brasil. **Revista Ibero Americana de Turismo**, Penedo-AL, v. 2 (2). p.146-158.

BOTELHO, Isaura. Cultura e universidade: reconstituindo as trajetórias dos diálogos institucionais. In: CALABRE, Lia. **Políticas culturais**: teoria e prática. – São Paulo: Itaú Cultural, 2011, p. 96 – 103.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

_____. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Acordo de Cooperação Técnica nº 01, de 8 de dezembro de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 dez. 2011a. Disponível em: <

https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/17402/2/ANEXO%201%20-%20DOU%20-%20Acordo%20de%20Coopera%C3%A7%C3%A3o%20T%C3%A9cnica%20no.%20001_2011%20MinC_MEC.pdf>. Acesso em: 27 jul. de 2018.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 17 ago. de 2018.

_____. Decreto nº 6.226, de 4 de outubro de 2007. **Casa Civil**. Brasília, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6226.htm>. Acesso em 27 jul. de 2018.

_____. Fundação Nacional de Artes. **Programa Mais Cultura nas Escolas**: Manual. Brasília, 2013a. Disponível em: <<http://www.funarte.gov.br/wp-content/uploads/2013/06/manualMaisCultura.pdf>>. Acesso em: 17 ago. de 2018.

_____. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. **Casa Civil**. Brasília, 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>. Acesso em: 27 jul. de 2018.

_____. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>>. Acesso em: 24 jul. de 2018.

_____. Ministério da Cultura. **Criação de Vagas Pronatec Cultura para 2016**. 2016b. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset_publisher/OiKX3xlR9iTn/content/criacao-de-vagas-pronatec-cultura-para-2016/10883>. Acesso em: 27 jul. de 2018.

_____. Ministério da Cultura. **Liberada segunda parcela do Mais Cultura nas Escolas**. Brasília, 2016c. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset_publisher/OiKX3xlR9iTn/content/liberada-segunda-parcela-do-mais-cultura-nas-escolas/10883>. Acesso em: 30 jul. de 2018.

_____. Ministério da Cultura. **Lista final dos projetos aprovados no Programa Mais Cultura nas Escolas**. 2013c. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/documents/10883/1197198/Plano+de+atividade.+mais+cultura+nas+escolas.pdf/d1a2654e-7eee-4f7f-a9b6-c05304ed6ab6>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

_____. Ministério da Cultura. **Portarias conjuntas e interministeriais**. 2017. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset_publisher/OiKX3xlR9iTn/content/portarias-conjuntas-e-interministeriais/10937>. Acesso em: 17 ago. 2018.

_____. Ministério da Cultura. **Programa Mais Cultura nas Escolas: Manual de desenvolvimento das atividades**. Brasília, 2015a. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/documents/10883/1236956/manualdesenvolvimento_maiscultura_nasescolas_2015.pdf/59cd480b-5d23-4ab8-91b7-a8196370da72>. Acesso em: 17 ago. 2018.

_____. Ministério da Cultura. **Programa Pronatec Cultura**. Brasília, 2013d. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/o-dia-a-dia-da-cultura/-/asset_publisher/waaE236Oves2/content/programa-pronatec-cultura/10877>. Acesso em: 27 jul. de 2018.

_____. Ministério da Cultura. **Pronatec Cultura: estados e municípios podem pleitear vagas**. Brasília, 2016d. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset_publisher/OiKX3xlR9iTn/content/pronatec-cultura-estados-e-municipios-podem-pleitear-vagas/10883>. Acesso em: 27 jul. de 2018.

_____. Ministério da Cultura. **Secretaria de Educação e Formação Artística e Cultural (SEFAC)**. Brasília, 2016a. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/sefac-secretaria-de-educacao-e-formacao-artistica-e-cultural>>. Acesso em: 27 jul. de 2018.

_____. Ministério da Cultura; Ministério da Educação. **Edital Mais Cultura nas Universidades**. Brasília, 2014c. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/documents/10883/1171222/Edital+Mais+Cultura+nas+Universidades+_07out.pdf/ce8f8635-5fdc-4eb9-a96c-672fad5129a6>. Acesso em: 17 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução FNDE nº 4 de 31 de março de 2014**. Brasília, 2014a. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/ActionDatalegis.php?cod_menu=694&cod_modulo=9&acao=abrirTreeview>. Acesso em: 17 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução FNDE nº 30 de 3 de agosto de 2012**. Brasília, 2012a. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/acessibilidade/item/3705-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-30,-de-3-de-agosto-de-2012>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução FNDE nº 7 de 12 de abril de 2012**. Brasília, 2012b. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/acessibilidade/item/3517-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-7-de-12-de-abril-de-2012>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 10 de 18 de abril de 2013**. Brasília, 2013b. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/acessibilidade/item/4386-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-10,-de-18-de-abril-de-2013>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Manual de orientação para constituição de unidade executora própria**. Brasília, 2014b. Acesso em: < <http://www.fn-de.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/191-consultas?download=10427:procedimentos-uex-manual-de-orientacao>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 1.536, de 31 de agosto de 2006**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.editoramagister.com/doc_969877_PORTARIA_INTERMINISTERIAL_N_1536_DE_31_DE_AGOSTO_DE_2006.aspx>. Acesso em: 27 jul. de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, 2011c. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8145-e-passo-a-passo-mais-educacao-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 ago. de 2018.

_____. **Plano da Secretaria da Economia Criativa: políticas, diretrizes e ações**, 2011 – 2014. 2. ed. Brasília, Ministério da Cultura, 2012c. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/documents/10913/636523/PLANO+DA+SECRETARIA+DA+ECONOMIA+CRIATIVA/81dd57b6-e43b-43ec-93cf-2a29be1dd071>>. Acesso em: 11 ago. de 2018.

_____. Portaria Interministerial nº 6, de 20 de agosto de 2015. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 21 ago. 2015b. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=21/08/2015&pagina=23>>. Acesso em: 27 jul. de 2018.

_____. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 13 out. 2009. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf>. Acesso em: 30 jul. de 2018.

_____. **Portaria Normativa Interministerial MinC/MEC nº 1 de 04/10/2007**. Brasília, 2007b. Disponível em: < <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=199296>>. Acesso em: 27 jul. de 2018.

_____. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Brasília, 2007c. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mas_educacao.pdf>. Acesso em: 30 jul. de 2018.

_____. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Democracia Participativa: nova relação do Estado com a sociedade**, 2003 – 2010. 2 ed. Brasília, 2011d.

BUCCI-GLUCKMANN, Christinne. A problemática gramsciana da ampliação do Estado. In: _____. **Gramsci e o Estado**. Tradução Angelina Peralva. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980, p. 97-153.

BUSSOLETTI, Denise Marcos; MOREIRA, Silvana de Araújo. Entrevista com Juca Ferreira. **Expressa Extensão**, Pelotas, v.20, n.1, p. 8-12, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/view/7780/5389>>. Acesso em: 27 jul. de 2018.

CALABRE, Lia. Notas sobre os rumos das políticas culturais no Brasil nos anos 2011-2014. In: RUBIM, Antonio Albino Canelas; BARBALHO, Alexandre; CALABRE, Lia. (Orgs.). **Políticas culturais no governo Dilma**. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 33 – 48.

_____. Políticas culturais no Brasil: balanços e perspectivas. In: RUBIM, Antonio Albino Canelas; BARBALHO, Alexandre. (Orgs.) **Políticas Culturais no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 87 – 108.

CARVALHO, Cícero Péricles de. **Análise da reestruturação produtiva da agroindústria sucroalcooleira alagoana**. – 3ed. – Maceió: EDUFAL, 2009.

_____. **Economia Popular: uma via de modernização para Alagoas**. – 6. ed rev. e ampl. – Maceió: EDUFAL, 2014.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. **Parcerias público-privadas na educação como fenômeno econômico, político e cultural: explorando contribuições gramscianas**. Pós-Doutorado, Universidade Bistol, 2016.

CÊA, Georgia; PAZ, Sandra. **O conceito de parceria público-privada**. Maceió: UFAL, 2012. Mimeo.

CERRETI, Camila Cestari. **Cultura, Educação e Políticas Públicas para o Ensino Superior: Um estudo propositivo do Programa Mais Cultura nas Universidades para os Estados da Bahia e Sergipe**. 120 p. il. 2014. Monografia (Curso de Formação de Gestores Culturais dos Estados do Nordeste) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. Revista Latinoamericana **Crítica e emancipação**. Revista Latinoamericana de Ciências Sociais, ano 1, nº 1, junho, 2008.

DEMENECH, Flaviana. Cultura escolar e Cultura da escola: produção e reprodução. In: Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 12., 2015, Curitiba. **Anais eletrônicos**. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 20760 – 20774. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18493_8428.pdf>. Acesso em: 11 ago. de 2018.

DOMINGUES, João. Cultura Viva: a introdução de novos atores na política cultural brasileira. In: ALVES, Elder P. Maia (org.). **Políticas Culturais para as culturas populares no Brasil contemporâneo**. Maceió: EDUFAL, 2011, p. 205 – 238.

DOREA, A. D. R. Políticas para a primeira infância. In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2015, Rio de Janeiro. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/10/mesa03_anaDayse_maceio1.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. **Beaux-Arts**. 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo6177/beaux-arts>>. Acesso em: 27 jul. de 2018.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução José Silveira Paes. – São Paulo: Global, 1984.

EUZÉBIOS FILHO, A. **Sujeito e Consciência**: entre a alienação e a emancipação. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Campinas: PUC, 2010. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/427/1/Antonio%20Euzebios%20Filho.pdf>>. Acesso em: 24 jul. de 2018.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia; RUMMET, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (orgs.). **Trabalho e Educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2018, p. 3 – 31. (no prelo).

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise do Conteúdo**. – 4. ed. – Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, IVANI (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. – 6ed. – São Paulo: Cortez, 2000, p. 68 - 90.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Sobre o PDDE**. Brasília, [2018?]. Disponível em: <<http://hmg.fnde.gov.br/programas/pdde>>. Acesso em: 30 jul. de 2018.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Liberações:** consultas gerais. Brasília, 2018. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/sigefweb/index.php/liberacoes>>. Acesso em: 11 ago. de 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GOMES, Aline Regina; SÁ, Kátia Regina; NEIRA, Marcos Garcia. Intersetorialidade e educação integral: provocações para um debate em rede. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n.2, p. 45-54, maio/agosto 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/36887/pdf>>. Acesso em: 27 jul. de 2018.

GOMES, Karina Barra; NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 583-596, out./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3995/399537955006/>>. Acesso em: 13 ago. de 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 3. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. – 4ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **Escritos políticos**. v. 1., tradução Manuel Simões – Lisboa: Editora Seara Nova, Lisboa, 1976.

GRINER, Almog; ALBRECHT, Cristina Arthmar Mentz; LOPES, Fernando Dias. Ampliação da cultura às escolas públicas: das metas do PNC às vias de fato. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 19, n. 2, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/1841/1226>>. Acesso em: 11 ago. de 2018.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, p. 30 – 41, nov. 2001. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: 27 jul. de 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua**: taxa de desocupação cai em 11 das 27 UFs no 2º trimestre de 2017. 2017. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/pt/2013-agencia-de-noticias/releases/15693-pnad-continua-taxa-de-desocupacao-cai-em-11-das-27-ufs-no-2-trimestre-de-2017.html>>. Acesso em: 24 jul. de 2018.

INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 05 de ago. 2017.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Atlas da Violência 2017**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/170609_atlas_da_violencia_2017.pdf>. Acesso: 24 jul. de 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **IDEB**: Resultados e Metas. 2016. Disponível em: <ideb.inep.gov.br>. Acesso em: 24 jul. de 2018.

KUENZER, A. Z. Desafio teóricos-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (org). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Coleções Estudos Culturais em Educação). p. 55-75.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14.ed., Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.

LÊNIN, V. I. **Sobre o Estado**. 1999. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/lenin/1919/07/11.htm>>. Acesso em: 27 jul. de 2018.

_____. **O Estado e a Revolução**: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. Tradução revista por Aristides Lobo. – 1.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (org.). **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2017.

LUMERTZ, Juliana Selau. Os impactos da parceria público-privada na educação para a gestão da escola. In: PERONI, Vera; ROSSI, Alexandre José. **Políticas educacionais em**

tempos de redefinições no papel do Estado: implicações para a democratização. Porto Alegre: UFPEL, 2011, p. 83-100.

MACEIÓ. O Decreto nº 8.380, de 1º de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da Prefeitura Municipal de Maceió**, Maceió, AL, 17 mar. 2017a. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/2017/03/pdf/2017/03/Diario_Oficial_17_03_17_PDF.pdf>. Acesso em: 13 ago. de 2018.

_____. **Para uma política de educação integral no município de Maceió:** conceitos, experiências e metodologias. Maceió, 2016a. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/publicacoes/pessoas/Relat%C3%B3rioEd.Integral.pdf>>. Acesso em: 24 jul. de 2018.

_____. Prefeitura Municipal de Maceió. Fundação Municipal de Ação Cultural (FMAC). **Editais de formação da Rede Municipal de Pontos de Cultura de Maceió**. Maceió, 2017b. Disponível em: <<http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/2017/10/pdf/2017/10/EDITAL-N%C2%BA-006-2017-REDE-MUNICIPAL-DE-PONTOS-DE-CULTURA-DE-MACEIO%C3%93.pdf>>. Acesso em: 13 ago. de 2018.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Guia Prático de Gestão Escolar da Rede Municipal de Ensino de Maceió:** orientações para formação continuada de gestores escolares. Maceió: PNUD-SEMED, 2016b.

MARTINS, Marcos Francisco. **Sociedade civil e educação:** fundamentos e tramas. – Campinas, SP: Unisal, 2010.

MARX, Karl. Introdução à contribuição à crítica da economia política. In: MARX, Karl. **Contribuição À crítica da economia política**. – 2. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2008b, p. 237 – 268.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. – 1.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

_____. **O capital:** crítica da economia política. 27. ed., v. 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MELO, Rutinéia Jacob de. A atenção primária à saúde (APS) no Brasil. In: GARCIA, Maria Lúcia Teixeira; LEAL, Fabiola Xavier (orgs.) **Análise de políticas públicas:** temas, agenda, processos e produtos. São Paulo: Annablume, 2012, p. 147 – 187.

MINAYO, Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. – 28. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. – 8. ed. – São Paulo: Hucitec, 2004.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. In: _____. **A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.

NOGUEIRA, Maria Alice. O significado da proposta de união entre ensino e trabalho. In: _____. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 1993, p. 113-145.

NUSSBAUMER, Gisele Marchiori. Cultura e políticas para as artes. In: RUBIM, A.; ROCHA, R. (Org.). **Políticas Culturais**. Salvador: EDUFBA, 2012, p.89-112.

OLIVIERI, Cristiane Garcia. **Cultura Neoliberal: leis de incentivo como política pública de cultura**. – São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

PAZ, Sandra Regina; BRAZ, Elaine Paula Viturino. Governança do PNUD em Maceió: reflexões acerca das políticas de gestão escolar para educação básica. **Revista de Administração Educacional**, Recife, V. 1. Nº 2 – jul/dez. 2017 p. 04-20. Disponível em: < <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/download/234751/27913>>. Acesso em: 13 ago. de 2018.

PEREIRA, Rodrigo da Silva Pereira; SILVA, Maria Abádia da. Estado capitalista brasileiro e Organismos Internacionais: continuidades e aprofundamentos das reformas educacionais. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.2 [76], p.523-544, abr./jun. 2018. Disponível em:< <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651372/18200>>. Acesso em: 13 ago. de 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012. Disponível em:< www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a03v23n2.pdf>. Acesso: 16 out. 2017.

_____. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. M. V., BAZZO, V. L., PEGORARO, L. (org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

_____. Mudanças no papel do estado e políticas públicas de educação: nota sobre a relação público/privado. In: PERONI, Vera; ROSSI, Alexandre José. **Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado:** implicações para a democratização. Porto Alegre: UFPEL, 2011, p. 23-41.

_____. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/peroni.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal; ADRÃO, Theresa Maria de Freitas. **Programa Dinheiro Direto na Escola:** uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação. –Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

PITOMBO, Mariella; BARBOSA, Frederico. Carreiras artístico-culturais e economia criativa: princípios, valores e tensões em processos de formação e profissionalização. In: BARBALHO, Alexandre; ALVES, Elder Patrick Maia; PITOMBO, Mariella (orgs.). **Os trabalhadores da cultura no Brasil:** criação, práticas e reconhecimento. Salvador: EDUFBA, 2017, p. 175 – 199.

PORTO, Marta. Cultura para a política cultural. In: RUBIM, Antonio Albino Canelas; BARBALHO, Alexandre. (Orgs.) **Políticas Culturais no Brasil.** Salvador: EDUFBA, 2007, p. 157 – 179.

PRADO JÚNIOR, Caio. Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista. **Discurso.** São Paulo. Revista do Departamento da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Ano 4, n. 4, p. . 41-78. 1973. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/37760/40487>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

REIS, Ana Carla Fonseca. Economia Criativa: um novo olhar sobre o que faz a diferença. In: BRASIL. **Plano da Secretaria da Economia Criativa:** políticas, diretrizes e ações, 2011 – 2014. 2. ed. Brasília, Ministério da Cultura, 2012c, p. 81 – 84.

REIS, Isaura. Governança e regulação da educação: perspectivas e conceitos. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 39, p. 101- 118, 2013. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/07.IsauraReis.pdf>>. Acesso em: 29 jul. de 2018.

ROBERTSON, Suzan. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 283 – 493, maio-ago. 2012.

ROBERTSON, Suzan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out.-dez. 2012.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. Políticas culturais no Brasil: passado e presente. In: RUBIM, A.; ROCHA, R. (Org.). **Políticas Culturais**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 29-48.

_____. Políticas culturais no Brasil: tristes tradições, enormes desafios. In: RUBIM, Antonio Albino Canelas; BARBALHO, Alexandre. (Orgs.) **Políticas Culturais no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 11 – 36.

_____. Políticas culturais no primeiro governo Dilma: patamar rebaixado. In: RUBIM, Antonio Albino Canelas; BARBALHO, Alexandre; CALABRE, Lia. (Orgs.). **Políticas culturais no governo Dilma**. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 11 – 32.

SAMPAIO, Wilson Correia. **Gramsci: política e educação**. – Maceió: EDUFAL, 2007.

SANTAIANA, Rochele da Silva. **Educação integral no Brasil: a emergência do dispositivo de intersectorialidade**. 2015. 188 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SANTANA, M. S. S. O Programa Mais Cultura nas Escolas: gerando o resgate cultural. In: Encontro Internacional de Formação de Professores, 8, 2015, Aracaju. **Anais eletrônicos**. Aracaju: UNIT, 2015. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/1231>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

SANTOS, Aline; BRAGA, Isabela; GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. A governança no contexto da pesquisa em educação no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.22, n.49, p. 642-666, set. 2016 a dez. 2016/jan. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/17707/18509>>. Acesso em: 27 jul. de 2018.

SANTOS, Rojanira Roque dos. **Os Significados de cultura em escolas da rede municipal de Curitiba: o Caso do Programa Mais Cultura nas Escolas**. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SANTOS, Vanessa Sátiro dos. **O Programa Mais Educação: um estudo da oferta de educação no contraturno escolar no município de Maceió**. 2017. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: 13 ago. de 2018.

SCARPA, D. L. **Cultura escolar e cultura científica**: aproximações, distanciamentos e hibridações por meio da análise de argumentos no ensino de biologia e na Biologia. 2009. 236 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 477 – 446, jul./dez. 2005.

SILVA, Andressa Henning; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, Campina Grande, v. 17, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://oficinas.incubadora.ufsc.br/index.php/Lucasfranco/article/view/2336/2155>>. Acesso: 24 jul. de 2018.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a03v2361.pdf>>. Acesso em: 13 ago. de 2018.

SUBTIL, Maria José Dozza. Reflexões sobre ensino de arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.41, p. 241-254, mar. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639849/7412>>. Acesso em: 13 ago. de 2018.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

VARGAS, Vera do Carmo C. **O uso de questionários em trabalhos científicos**. Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/O_uso_de_questionarios_em_trabalhos_cient%edficos.pdf>. Acesso em: 24 jul. de 2018.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição**. Brasília: Plano, 2000.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A RESPONSÁVEL PELO
PROGRAMA MAIS CULTURA NAS ESCOLAS NA SEMED**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO**

PROJETO DE PESQUISA

**Educação, cultura e parceria: uma análise do Programa Mais Cultura nas Escolas no
Município de Maceió – 2014/2016**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Sujeito A – Responsável pelo Programa Mais Cultura nas Escolas na SEMED

1. Conhecendo o entrevistado

- 1.1 Nome:
- 1.2 Idade:
- 1.3 Formação (licenciatura; bacharelado; especialização; mestrado; doutorado):
- 1.4 Lugar onde mora:
- 1.5 Tempo de trabalho na educação:
- 1.6 Experiências na educação antes da atuação na SEMED (breve relato):
- 1.7 Tempo de trabalho na SEMED:
- 1.8 Atividades que desenvolve na SEMED (breve descrição):
- 1.9 Atividades/funções que desenvolve referentes ao programa:

2. Contato com experiências culturais

- 2.1 Antes do programa, você possuía vivências com manifestações artístico-culturais? Se sim, quais foram/são elas e como foi/é a vivência?
- 2.2 Na sua opinião, qual a importância da vivência em manifestações artístico-culturais na formação do sujeito?
- 2.3 Na sua opinião, qual a importância do investimento/incentivo dos governos federal, estadual e municipal para a área cultural?
- 2.4 Você havia participado ou tinha conhecimento de iniciativas culturais em escolas da rede de Maceió antes da experiência com o Programa Mais Cultura nas Escolas?

2.5 Como você avalia a relação entre o campo artístico-cultural e a educação nas escolas?

2.6 A participação no Programa Mais Cultura nas Escolas ampliou sua percepção sobre as manifestações artístico-culturais?

3. Processo de implementação do programa

3.1 Como foi e quando se deu o seu primeiro contato com o Programa Mais Cultura nas Escolas?

3.2 Como a SEMED tomou conhecimento do Programa Mais Cultura nas Escolas?

3.3 Como se deu a apresentação do Programa pelo MEC?

3.4 Houve algum tipo de formação ofertada pelo MEC para adesão ao Programa?

3.5 Como se deu a participação da SEMED na efetivação do Programa?

3.6 Qual a participação da SEMED na elaboração dos planos de trabalho dos projetos submetidos pelas escolas?

3.7 Como se deu a gerência do financiamento do Programa? Qual o papel de cada agente nesse processo (SEMED, escolas, iniciativas culturais parceiras)?

3.8 O programa foi/vem sendo avaliado pela SEMED? Como isso acontece?

3.9 Os projetos das escolas teriam sido elaborados ou poderiam ser efetivados caso não houvesse o Programa Mais Cultura nas Escolas?

3.10 Há propostas da SEMED para a inserção de atividades culturais como elementos permanentes dos projetos pedagógicos das escolas?

4. Processo de instituição das parcerias

4.1 A articulação do MEC com a SEMED para a realização do Programa Mais Cultura nas Escolas pode ser considerada uma parceria? Por quê?

4.2 Qual foi a participação da SEMED na articulação da parceria entre as escolas municipais e as iniciativas culturais parceiras?

4.3 Que procedimentos burocráticos envolveram a parceria entre as escolas e a Iniciativa Cultural Parceira? E entre a SEMED e o MEC?

4.4 A SEMED desenvolve outros projetos por meio de parcerias? Pode citar exemplos?

4.5 O que diferencia as parcerias do Programa Mais Cultura nas Escolas das demais parcerias realizadas pela SEMED e/ou escolas?

4.6 Em que/Como as parcerias podem colaborar com a educação em Maceió?

4.7 Que limites/dificuldades as parcerias podem trazer para a educação em Maceió?

5. Avaliação geral do programa

5.1 Você poderia destacar ao menos três efeitos ou resultados importantes do Programa Mais Cultura nas Escolas para a educação de Maceió?

5.2 Caso o programa fosse reeditado, o que você acha que deveria ser melhorado? Pode dar exemplos?

5.3 Você considera que a SEMED cumpriu com suas responsabilidades frente ao Programa Mais Cultura nas Escolas? Por quê?

5.4 Você considera que as escolas que aderiram ao programa cumpriram com o que foi solicitado/proposto? Por quê?

5.5 Você considera que as iniciativas culturais parceiras que participaram do programa cumpriram com o que foi solicitado/proposto? Por quê?

5.6 Você considera que o Programa Mais Cultura nas Escolas influenciou na formação dos alunos que dele participaram? Como/Por quê?

5.7 As escolas participantes do Programa Mais Cultura nas Escolas deveriam estar vinculadas ao Programa Mais Educação. Como você avalia essa exigência?

5.8 Você gostaria de acrescentar outros comentários sobre o Programa Mais Cultura nas Escolas?

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O REPRESENTANTE DO
PROGRAMA NA UNIDADE EXECUTORA PRÓPRIA (ESCOLAS MUNICIPAIS)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO

PROJETO DE PESQUISA

**Educação, cultura e parceria: uma análise do Programa Mais Cultura nas Escolas no
Município de Maceió – 2014/2016**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Sujeito B – Representante do programa na Unidade executora (escolas municipais)

1. Conhecendo o entrevistado

- 1.1 Nome:
- 1.2 Idade:
- 1.3 Formação (licenciatura; bacharelado; especialização; mestrado; doutorado):
- 1.4 Lugar onde mora:
- 1.5 Tempo de trabalho na educação:
- 1.6 Experiências na educação antes da atuação na escola onde desenvolveu o programa (breve relato):
- 1.7 Tempo de trabalho na escola executora do projeto:
- 1.8 Atividades que desenvolve na escola que foi unidade executora do programa (breve descrição):
- 1.9 Atividades/funções que desenvolve referentes ao programa:

2. Contato com experiências culturais

- 2.1 Antes do programa, você possuía vivências com manifestações artístico-culturais? Se sim, quais foram/são elas e como foi/é a vivência?
- 2.2 Na sua opinião, qual a importância da vivência em manifestações artístico-culturais na formação do sujeito?
- 2.3 Na sua opinião, qual a importância do investimento/incentivo dos governos federal, estadual e municipal para a área cultural?
- 2.4 Você havia participado ou tinha conhecimento de iniciativas culturais em escolas da rede de Maceió antes da experiência com o Programa Mais Cultura nas Escolas?

2.5 Como você avalia a relação entre o campo artístico-cultural e a educação nas escolas?

2.6 A participação no Programa Mais Cultura nas Escolas ampliou sua percepção sobre as manifestações artístico-culturais?

3. Processo de elaboração do programa

3.1 Como foi e quando se deu o seu primeiro contato com o Programa Mais Cultura nas Escolas?

3.2 Como a escola tomou conhecimento do Programa Mais Cultura nas Escolas?

3.3 Houve algum tipo de formação ofertada pelo MEC ou pela SEMED para adesão ao Programa?

3.4 Como foi o processo de decisão da escola para adesão ao programa? Quem decidiu? Como a decisão foi tomada?

3.5 Como foi feito o contato com a Iniciativa Cultural Parceira ? De quem foi a iniciativa?

3.6 Como se deu a elaboração do projeto da escola? Quem participou da elaboração do projeto?

3.7 Quais foram os principais desafios e facilidades da construção do projeto?

3.8 Como foram selecionados os estudantes que se envolveriam/envolveram com o projeto?

3.9 O projeto foi efetivamente realizado na escola? Em caso negativo, por quê?

3.10 O projeto teria sido elaborado ou poderia ser efetivado caso não houvesse o Programa Mais Cultura nas Escolas?

3.11 Há propostas da escola para a inserção de atividades culturais como elementos permanentes do seu projeto pedagógico, independente do Programa Mais Cultura nas Escolas?

4. Processo de implementação do programa

(Obs: Item apenas para as escolas que concluíram ou estão desenvolvendo o projeto)

4.1 O projeto da escola foi concluído? Em caso negativo, por quê?

4.2 Descreva brevemente como o projeto aconteceu/acontece na escola.

4.3 Quem são os sujeitos envolvidos no projeto e quantos eles são (profissionais da escola, estudantes, membros da Iniciativa Cultural Parceira)?

4.4 Que ações do projeto foram realizadas?

4.5 Como o projeto foi financiado (critérios para recebimento dos recursos; valores recebidos)?

4.6 Quem na escola gerenciou o financiamento do projeto?

4.7 Como os recursos do projeto foram utilizados (compra de material, pagamento de pessoal, por exemplo)?

4.8 O programa foi/vem sendo avaliado pela escola? Como isso acontece?

4.9 O projeto teria sido elaborado ou poderia ser efetivado caso não houvesse o Programa Mais Cultura nas Escolas?

5. Processo de instituição das parcerias

- 5.1 A articulação da escola com a SEMED para a realização do Programa Mais Cultura nas Escolas pode ser considerada uma parceria? Por quê?
- 5.2 Como a escola definiu a Iniciativa Cultural Parceira para a realização do projeto?
- 5.3 Qual o papel da escola e da iniciativa cultural parceira no projeto?
- 5.4 Qual o papel da SEMED na parceria entre a escola e a iniciativa cultural parceira?
- 5.5 Que procedimentos burocráticos envolveram a parceria entre a escola e a Iniciativa Cultural Parceira ?
- 5.6 A escola desenvolve outros projetos por meio de parcerias? Pode citar exemplos?
- 5.7 O que diferencia a parceria firmada no Programa Mais Cultura nas Escolas das demais parcerias da escola (se houver)?
- 5.8 Em que/Como as parcerias podem colaborar ou vêm colaborando com a formação dos alunos da escola?
- 5.9 Que principais limites ou dificuldades a escola vivencia para o estabelecimento de parcerias?

6. Avaliação geral do programa

- 6.1 Você poderia destacar ao menos três efeitos ou resultados importantes do Programa Mais Cultura nas Escolas para a escola?
- 6.2 Caso o programa fosse reeditado, o que você acha que deveria ser melhorado? Pode dar exemplos?
- 6.3 Você considera que a SEMED cumpriu com suas responsabilidades frente ao Programa Mais Cultura nas Escolas? Por quê?
- 6.4 Você considera que a escola cumpriu com sua responsabilidade no projeto? Por quê?
- 6.5 Você considera que a Iniciativa Cultural Parceira cumpriu com sua responsabilidade no projeto? Por quê?
- 6.6 Você considera que o Programa Mais Cultura nas Escolas influenciou/poderia influenciar na formação dos alunos que dele participaram? Como/Por quê?
- 6.7 As escolas participantes do Programa Mais Cultura nas Escolas deveriam estar vinculadas ao Programa Mais Educação. Como você avalia essa exigência?
- 6.8 Você gostaria de acrescentar outros comentários sobre o Programa Mais Cultura nas Escolas?

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A INICIATIVA CULTURAL PARCEIRA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO**

PROJETO DE PESQUISA

**Educação, cultura e parceria: uma análise do Programa Mais Cultura nas Escolas no
Município de Maceió – 2014/2016**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Sujeito C – Iniciativa cultural Parceira

1. Conhecendo o entrevistado

- 1.1 Nome:
- 1.2 Idade:
- 1.3 Formação (licenciatura; bacharelado; especialização; mestrado; doutorado):
- 1.4 Lugar onde mora:
- 1.5 Tempo de trabalho na área cultural:
- 1.6 Experiências na área cultural antes da atuação na entidade que desenvolveu o projeto (breve relato):
- 1.7 Tempo de trabalho na entidade executora do projeto:
- 1.8 Atividades que desenvolve na entidade executora do projeto (breve descrição):
- 1.9 Atividades/funções que desenvolveu no Programa Mais Cultura nas Escolas:
- 1.10 Contatos com escolas antes da participação no programa:

2. Contato com experiências culturais

- 2.1 Como se deu o seu envolvimento na área artístico-cultural? Antes do programa, você possuía vivências com manifestações artístico-culturais em escolas? Se sim, quais foram/são elas e como foi/é a vivência?
- 2.2 Na sua opinião, qual a importância da vivência em manifestações artístico-culturais na formação do sujeito?
- 2.3 Na sua opinião, qual a importância do investimento/incentivo dos governos federal, estadual e municipal para a área cultural?

- 2.4 Você havia participado ou tinha conhecimento de iniciativas culturais em escolas da rede de Maceió antes da experiência com o Programa Mais Cultura nas Escolas?
- 2.5 Como você avalia a relação entre o campo artístico-cultural e a educação nas escolas?
- 2.6 A participação no Programa Mais Cultura nas Escolas ampliou sua percepção sobre as manifestações artístico-culturais?

3. Processo de elaboração do programa

- 3.1 Como foi e quando se deu o seu primeiro contato com o Programa Mais Cultura nas Escolas?
- 3.2 Como a entidade tomou conhecimento do Programa Mais Cultura nas Escolas?
- 3.3 Houve algum tipo de formação ofertada pelo MEC ou pela SEMED para adesão ao Programa?
- 3.4 Como foi o processo de decisão da entidade para adesão ao programa? Quem decidiu? Como a decisão foi tomada?
- 3.5 Como foi feito o contato com a escola? De quem foi a iniciativa?
- 3.6 Como se deu a elaboração do projeto? Quem participou da elaboração do projeto?
- 3.7 Quais foram os principais desafios e facilidades da construção do projeto?
- 3.8 Como foram selecionados os estudantes que se envolveriam/envolveram com o projeto?
- 3.9 O projeto foi efetivamente realizado na escola? Em caso negativo, por quê?
- 3.10 O projeto teria sido elaborado ou poderia ser efetivado caso não houvesse o Programa Mais Cultura nas Escolas?
- 3.11 Há propostas da entidade para realização de atividades em escolas públicas, independente do Programa Mais Cultura nas Escolas?

4. Processo de implementação do programa

- 4.1 O projeto na escola foi concluído?
- 4.2 Descreva brevemente como o projeto aconteceu/acontece na escola.
- 4.3 Quem são os sujeitos envolvidos no projeto e quantos eles são (profissionais da escola, estudantes, membros da entidade)?
- 4.4 Que ações do projeto foram realizadas?
- 4.5 Como o projeto foi financiado (critérios para recebimento dos recursos; valores recebidos)?
- 4.6 Quem gerenciou o financiamento do projeto?
- 4.7 Como os recursos do projeto foram utilizados (compra de material, pagamento de pessoal, por exemplo)? Como a entidade teve acesso aos recursos?
- 4.8 O programa foi/vem sendo avaliado pela entidade? Como isso acontece?

5. Processo de instituição das parcerias

- 5.1 A articulação da entidade com a escola para a realização do Programa Mais Cultura nas Escolas pode ser considerada uma parceria? Por quê?
- 5.2 Como a entidade definiu a escola para a realização do projeto?

- 5.3 Qual o papel da escola e da entidade no projeto?
- 5.4 Qual o papel da SEMED na parceria entre a escola e a entidade?
- 5.5 Que procedimentos burocráticos envolveram a parceria entre a entidade e a escola?
- 5.6 A entidade desenvolve outros projetos por meio de parcerias? Pode citar exemplos?
- 5.7 O que diferencia a parceria firmada no Programa Mais Cultura nas Escolas das demais parcerias da entidade (se houver)?
- 5.8 Em que/Como as parcerias podem colaborar ou vêm colaborando com as atividades da entidade?
- 5.9 Que principais limites ou dificuldades a entidade vivencia para o estabelecimento de parcerias?

6. Avaliação geral do programa

- 6.1 Você poderia destacar ao menos três efeitos ou resultados importantes do Programa Mais Cultura nas Escolas para a escola? E para a entidade?
- 6.2 Caso o programa fosse reeditado, o que você acha que deveria ser melhorado? Pode dar exemplos?
- 6.3 Você considera que a SEMED cumpriu com suas responsabilidades frente ao Programa Mais Cultura nas Escolas? Por quê?
- 6.4 Você considera que a escola cumpriu com sua responsabilidade no projeto? Por quê?
- 6.5 Você considera que a entidade cumpriu com sua responsabilidade no projeto? Por quê?
- 6.6 Você considera que o Programa Mais Cultura nas Escolas influenciou/poderia influenciar na formação dos alunos que dele participaram? Como/Por quê?
- 6.7 As escolas participantes do Programa Mais Cultura nas Escolas deveriam estar vinculadas ao Programa Mais Educação. Como você avalia essa exigência?
- 6.8 Você gostaria de acrescentar outros comentários sobre o Programa Mais Cultura nas Escolas?

APÊNDICE D – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM OS ESTUDANTES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO**

PROJETO DE PESQUISA

**Educação, cultura e parceria: uma análise do Programa Mais Cultura nas Escolas no
Município de Maceió – 2014/2016**

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Sujeito D – Estudantes

1. Conhecendo os entrevistados

1.1 Rodada de apresentação (nome, idade, escolaridade, lugar onde mora, escola que estuda)

2. Contato com experiências culturais

2.1 De qual atividade cultural do Programa Mais Cultura nas Escolas vocês participaram?

2.2 Alguém havia participado de atividades culturais antes dessa experiência?

Se sim, quais foram/são elas e como foi/é a vivência?

2.3 Para quem o projeto do Programa Mais Cultura nas Escolas foi o primeiro projeto cultural do qual participou?

2.4 Que atividades culturais vocês conhecem (na cidade, no bairro)? Conhecem alguém que participa de alguma atividade ou grupo cultural?

3. Processo de elaboração do programa

3.1 Você havia participado de projetos como esse antes na sua escola?

3.2 Como vocês ficaram sabendo do projeto da escola de vocês?

3.3 O que foi preciso fazer para participar do projeto? Como você se inseriu no projeto?

3.4 O projeto teria sido elaborado ou poderia ser efetivado caso não houvesse o Programa Mais Cultura nas Escolas?

4. Processo de implementação do programa

4.1 O projeto já foi concluído? Em caso negativo, por quê?

- 4.2 Como o projeto aconteceu/acontece na escola? Que dias você participava?
- 4.3 Além dos alunos, quem mais participava do projeto?
- 4.4 Que ações do projeto foram realizadas?
- 4.5 Que materiais eram utilizados nos encontros do projeto?
- 4.6 A escola ficou diferente depois do projeto? Mudou alguma coisa?

5. Processo de instituição das parcerias

- 5.1 Você conhecia a entidade que realizou as atividades do projeto? Sabe o que ela faz?
- 5.2 Há outras atividades na sua escola que você pode participar, caso queira?
- 5.3 Você conhece outros projetos da sua escola? Quais são eles?

6. Avaliação geral do programa

- 6.1 Foi interessante participar do projeto no Programa Mais Cultura nas Escolas? Por quê?
- 6.2 Qual foi a melhor parte do projeto?
- 6.3 Caso houvesse outra atividade como essa, o que você acha que deveria ser melhorado? Pode dar exemplos?
- 6.4 Você gostaria de participar de outras atividades culturais na sua escola? Pode dar exemplos?
- 6.5 Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre o projeto do qual você participou?

Obs1: Antes do grupo focal, será dada uma breve e clara explicação aos alunos sobre a organização e o objetivo do grupo focal.

Obs2: Ao final do grupo focal, será solicitado aos alunos que escrevam ou desenhem o que foi mais interessante e o que deveria ser melhorado no projeto do qual participaram.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Educação, cultura e parceria: uma análise do Programa Mais Cultura nas Escolas no Município de Maceió ¿ 2014/2016

Pesquisador: MONA DE MELO SPINASSE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 71959317.5.0000.5013

Instituição Proponente: PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.304.138

Apresentação do Projeto:

Desenho:

A pesquisa analisará o Programa Mais Cultura nas Escolas, que foi uma iniciativa do Ministério da Cultura (MinC) e da Educação (MEC), iniciada em 2014, envolvendo escolas públicas em todo o país. Na pesquisa, será tomada como referência a experiência do referido programa em escolas públicas do município de Maceió, em Alagoas, no período de 2014 a 2016. Articulado ao Programa Mais Educação, o Mais Cultura nas Escolas objetivou integrar atividades artísticas e culturais aos projetos pedagógicos de escolas públicas. Para tanto, deveriam ser firmadas, obrigatoriamente, parcerias entre as escolas e pessoas físicas ou jurídicas, estas denominadas "iniciativas culturais parcerias". Para analisar esta experiência, será realizada uma pesquisa qualitativa, com o objetivo geral de analisar as parcerias público-privadas como um tipo específico de execução da política educacional, tomando como referência a implementação do Programa Mais Cultura nas Escolas na rede pública de Maceió. O método dialético orientará a investigação, buscando identificar contradições presentes nas relações entre Estado e sociedade civil na execução do programa e, desta forma, pontuar potencialidades e limites da experiência. Entre os principais referenciais teóricos estão: a) sobre as relações entre Estado e

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 2.304.138

Justificativa de Ausência	TCLEIPC.pdf	01/09/2017 09:16:04	MONA DE MELO SPINASSE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEEscola.pdf	01/09/2017 09:15:44	MONA DE MELO SPINASSE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLESEMED.pdf	01/09/2017 09:15:14	MONA DE MELO SPINASSE	Aceito
Outros	AutorizacaoSEMED.pdf	25/07/2017 22:39:47	MONA DE MELO SPINASSE	Aceito
Outros	RoteiroEstudantes.pdf	25/07/2017 22:37:06	MONA DE MELO SPINASSE	Aceito
Outros	RoteiroEscolas.pdf	25/07/2017 22:36:33	MONA DE MELO SPINASSE	Aceito
Outros	RoteiroEntidades.pdf	25/07/2017 22:35:25	MONA DE MELO SPINASSE	Aceito
Outros	RoteiroSEMED.pdf	25/07/2017 22:32:15	MONA DE MELO SPINASSE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	25/07/2017 22:21:51	MONA DE MELO SPINASSE	Aceito
Folha de Rosto	FolhaderostoAssinada.pdf	07/07/2017 13:11:51	MONA DE MELO SPINASSE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AutorizacaoInstitucional.pdf	04/07/2017 12:07:38	MONA DE MELO SPINASSE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 28 de Setembro de 2017

Assinado por:
Luciana Santana
(Coordenador)

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com