



RELATÓRIO 2013 PESQUISA-AÇÃO Um Plano Articulado para Cultura e Educação

O DOCUMENTO APRESENTA O RESULTADO DA ANÁLISE DOS DADOS REUNIDOS NA PESQUISA-AÇÃO REALIZADA PELO MINISTÉRIO DA CULTURA E PELA CASA DA ARTE DE EDUCAR PARA O PROJETO UM PLANO ARTICULADO PARA CULTURA E EDUCAÇÃO, REALIZADO EM 2012. O MATERIAL AQUI APRESENTADO ESTÁ ABERTO PARA O DEBATE COM A SOCIEDADE.

REALIZAÇÃO

Ministério da Cultura e Casa da Arte de Educar

COORDENAÇÃO

Sueli de Lima

Casa da Arte de Educar

www.artedeeducar.org.br

contato@artedeeducar.org.br

CONSULTORIA

Rita Ippolito

COLABORAÇÃO

Elie Ghanem – USP

Maria Amelia Franco Montoro – UNISANTOS

Ricardo Basbaum – UERJ

EQUIPE PESQUISA CASA DA ARTE DE EDUCAR

Maria de Lourdes Deda Deloupy

Coordenação

Camila Corrêa Félix

Janice Moraes

Luciana Domingues Amato

Pedro Gradella

Rogério de Oliveira

New Arte Serviços

PESQUISADORES NORTE

Berenice Perpetua Simão

Carlos Macedo Dias

Daniel Iberê Alves da Silva

Eurilinda Maria Gomes Figueiredo

Gregório Silva

Laura de Oliveira Karitiana

Wilson Rodrigues de Lima Júnior

PESQUISADORES NORDESTE

Lia Beltrão Gadelha de Sá

Luiz Henrique Assis de Barros

Marlova Lenz Dornelles

Rafaela de Melo Vasconcellos

Thais Thalyta Silva

Virgínia de Paula Pinto Menezes

PESQUISADORES CENTRO-OESTE

Edgimar Canção

Fernanda Lopes Kunzler

Giovana Barreto Nogueira Scavassa

Lucia Monte Serrat Alves Bueno

Luciene Borges Ortega

Maria Helena A. Belalian

Paulo Sergio Matoso

Regina Maria Horta Barbosa de Oliveira

PESQUISADORES SUDESTE

Camila Rodrigues Leite

Carla Beatriz Benassi

Cláudia Carneiro da Cunha

Edgimar Canção

Lolla Trindade de Azevedo

Marina Tomassini Panosso

Pedro Gabriel Borba Dorigo

Rose Carol da Silva

PESQUISADORES SUL

Camila Corrêa Félix

Carine Betker

Janice Moraes

Laiza Karine Gonçalves

Marçal Pereira Rodrigues

Milenka Salinas Criado

Nina Magalhães Loguercio

Rita de Cássia Schell Réus

Roberto Cordeiro Sanches

Rosa Maria Caldas

REGISTRO AUDIOVISUAL

Vantoen Pereira Jr.

Isac Maia

NORTE

Fora do Eixo/ RO

NORDESTE

Leandro Gomes

Eduardo Lima

Léo Guedes

CENTRO-OESTE

Vaca Azul Áudio Visual

SUDESTE

Jardim-In

SUL

Ana Paula Stock

Rodrigo Apolinário

Vânia Pierozan

Paulo Sérgio Medeiros Barbosa (PC)

PRODUÇÃO

Arte Nova

COMUNICAÇÃO

Apoio Arte e Cultura

Denise Junqueira

Maria Serpa

Rodrigo Monteiro

PROJETO GRÁFICO

Garagem Design Integrado

ARTISTAS E GRUPOS ARTÍSTICO-CULTURAIS

NORTE

Carlos Macedo Dias

Comunidade Manoá

NORDESTE

Brendo Luiz

Bruno Henrique

Colaborativ@ PE

Everaldo Andrade

Folguedo Produções

Mariane Bigio

Milla Bigio

Roni Alves

Teatro Lobatinho

CENTRO-OESTE

Cigana Luna – Tenda Santa Sara Kali

Kopénoty – Grupo Terena

Yago Garcia – Ator

SUDESTE

APAFUNK

Centro de Teatro do Oprimido – RJ

Centro Lúdico da Rocinha

Escola Portátil de Música

Instituto Gingas

Instituto Tear

Jongo da Serrinha

SUL

Ação Tuxaua Rota Digital Sul

Cacica Acuab – Charrua

Cláudia Rocha

Comunidade Morada da Paz

Cooperativa Rizoma

Denise Yashodã

Incubadora Cultural Odomode

Johann Alex

Marçal Pereira Rodrigues

Mestre Zé dos Rios

Mestre Renato

Paulo Sérgio Medeiros Barbosa (PC)

Ponto de Cultura Afro Sul Odomode

Ponto de Cultura Biblioteca do Fórum Social

Ponto de Cultura Quilombo do Sopapo

Tatiana da Rosa

INSTITUIÇÕES PARCEIRAS

NORTE

Fundação Cultural do Município de Porto Velho

Fundação Cultural Iaripuna

Representação Regional Norte – MinC

Secretaria Estadual de Cultura, Esporte e

Lazer de Rondônia

SUMÁRIO



Secretaria Estadual de Educação de Rondônia
Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho
Teatro Banzeiros/Centro de Formação de Professores
Fora do Eixo/RO

NORDESTE
Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire
Comitê de Políticas Públicas de Pernambuco
Equipe Nacional/Programa Mais Educação do Ministério da Educação
Representação Regional Nordeste – MinC
Secretaria de Cultura de Pernambuco
Secretaria de Educação de Pernambuco
Secretaria de Cultura do Recife
Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife

CENTRO-OESTE
Escola de Governo
FUNAI/MS
Fundação da Cultura de Mato Grosso do Sul
Fundação Municipal da Cultura – Campo Grande/MS
RECID – Rede de Educação Cidadã/MS
Secretaria de Educação/ MS
Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande
SESC HortoTeatral Grupo de Risco

SUDESTE
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)
Museu da República
Representação Regional Belo Horizonte – MinC
Representação Regional Rio de Janeiro – MinC
Representação Regional São Paulo – MinC
Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

SUL
Casa de Cultura Mário Quintana
Diretoria da Biblioteca Pública do Estado do Rio Grande do Sul
Equipe Nacional / Programa Mais Educação do Ministério da Educação
Núcleo de Políticas Públicas para Povos Indígenas – Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana de Porto Alegre
Representação Regional Sul – MinC
Secretaria de Estado da Cultura (RS)
Secretaria de Estado da Educação (RS)
Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre
Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

APRESENTAÇÃO	9
1. O PROJETO EM CONTEXTO	10
2. ABRANGÊNCIA	15
2.1. Locais de pesquisa	15
2.2. Atores da pesquisa	16
3. METODOLOGIA DE PESQUISA	19
3.1. Metodologia da Pesquisa-ação	19
3.2. Metodologia dos encontros	20
3.3. Metodologia de tratamento de dados	21
4. CONTEXTOS E DEBATES	22
4.1. REGIÃO NORDESTE: RECIFE/PE	24
4.2. REGIÃO SUL: PORTO ALEGRE/RS	28
4.3. REGIÃO CENTRO-OESTE: CAMPO GRANDE/MS	32
4.4. REGIÃO SUDESTE: RIO DE JANEIRO/RJ	35
4.5. REGIÃO NORTE: PORTO VELHO/RO	38
5. PROPOSTAS E RECOMENDAÇÕES	42
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
ANEXOS	55
I – AVALIAÇÃO DOS ENCONTROS PELO COLETIVO	55
II – RELAÇÃO DE ESTADOS E MUNICÍPIOS	56

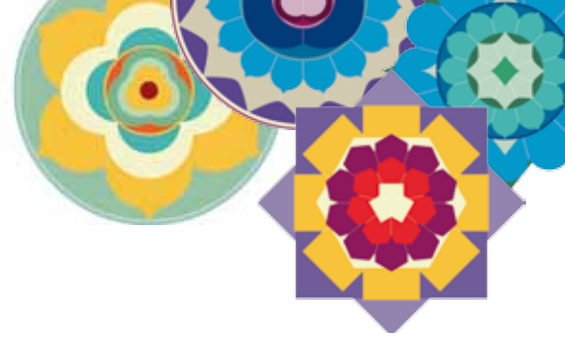
Desafios na articulação entre Políticas de Cultura e Educação



A estreita relação entre educação e cultura nos processos de formação da cidadania ressalta o caráter indispensável das ações de integração das manifestações intelectuais e artísticas nas práticas pedagógicas de ensino formal e informal. Corrigir a fratura entre as formulações e o planejamento das políticas relacionadas às duas áreas deve ser o foco das ações articuladoras nas diversas instâncias e esferas da administração pública, de modo a garantir o pleno exercício dos direitos culturais.

É necessário reconhecer que os problemas de acesso à educação e à cultura produzem impactos mútuos. Entre outros exemplos, as lacunas na formação artístico-cultural dos estudantes brasileiros deixam de construir grupos sociais atentos e críticos em relação às suas próprias identidades e ao que elas representam na disputa por participação política; isso sem falar dos efeitos dessa lacuna na produção e recepção das manifestações simbólicas.

Os desafios prioritários para uma política cultural atrelada à de educação incluem a capacitação de docentes, a disponibilização de bens culturais a professores, alunos e a toda comunidade escolar, a troca de saberes, informações e competências entre os dois campos. Nas instituições de ensino do nível básico ao superior, a política cultural deve promover o acesso a repertórios do Brasil e do mundo, numa perspectiva não instrumental. É preciso que os processos educativos atrelados às instituições formais promovam o reconhecimento dos saberes tradicionais, o compartilhamento, o acesso a objetos e recursos vinculados às práticas culturais e o aprimoramento do ensino das artes nas escolas visando transformar essas instituições, efetivamente, em centros de convivência, de experiência sociocultural e democrática.



Uma longa caminhada

Há 26 anos, educadores, artistas, entidades e instituições preocupados em inserir na Constituição federal a Arte como elemento indispensável à formação do sujeito foram ao Congresso Nacional debater a questão. Em 1988, foi realizado em Brasília o I FAEB (Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil), que elaborou documento apresentado na V CBE (Conferência Brasileira de Educação, em Brasília), onde foi aprovada, em plenária, moção garantindo o espaço da Arte entre as disciplinas básicas dos currículos de 1º e 2º graus, na nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). A promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20/12/1996) foi um passo importante, na medida em que abriu um processo de discussão sobre o ensino das artes nas redes de educação formal. Naquele momento se configuravam compromissos humanistas de valorização criativa da educação brasileira, como elementos imprescindíveis para a formação da personalidade e da cidadania do educando, assim como parte integrante do fortalecimento da cultura brasileira. Muitos têm sido os desafios para a formação artística e cultural, a partir das instituições de educação formal, em seus diferentes níveis.

O Ministério da Cultura tem se empenhado em um programa político que contribua com o desenvolvimento nacional, a partir do desenvolvimento cultural. Para tanto, através da Diretoria de Educação e Cultura/ Secretaria de Políticas Culturais, uma de suas frentes de atuação é a promoção da integração entre educação e cultura com vistas a fazer das instituições de ensino público espaços

de produção e circulação da cultura brasileira, acesso aos bens culturais e respeito à diversidade e pluralidade da cultura nacional. Nesse sentido, a articulação, formulação e implementação de uma política que integre Cultura e Educação, abrangendo educação básica, ensino técnico profissionalizante e ensino superior, é nosso desafio.

Construindo um novo caminho

Em dezembro de 2011, foi firmado Acordo de Cooperação Técnica entre os Ministérios da Cultura e da Educação, em esforço de integração entre estas áreas. Como desdobramento, foram elencadas as seguintes prioridades:

- Promover a escola pública como lugar de produção, circulação e fruição da cultura brasileira;
- Implementar plano de expansão do ensino de artes nas Redes de Ensino Técnico e Profissionalizante;
- Implementar plano de expansão para formação superior em artes e cultura;
- Certificação profissional de artistas e agentes culturais;
- Política de formação continuada para professores de artes.

A formação integral do sujeito em seus múltiplos aspectos (físico, cultural e social) segue um desafio a ser enfrentado pelas políticas públicas. A fronteira artificializada entre educação e cultura precisa ser superada de maneira a termos nos espaços de aprendizagem, dentro e fora da sala de aula, processos instigadores do pensamento crítico sobre a realidade. A educação da sensibilidade estética, que é de fundamental importância, implica em práticas de produção, apreciação e crítica de artes, e contribui para o desenvolvimento da cognição e da imaginação. E, em

tempos recentes, de experiências e discussões sobre novas formas de participação política, é fundamental considerar a apreciação estética, e de modo mais abrangente a cultura, como campo fértil para processos formativos propícios ao desenvolvimento da consciência crítica. Nesse sentido, o Ministério da Cultura assume o compromisso com o reconhecimento dos saberes culturais e das artes como campo do conhecimento, o que é considerado estratégico para a qualificação do processo cultural e educativo, assumindo, portanto, a intersectorialidade como desafio contemporâneo na política pública.

Cabe sublinhar que essas ações surgiram amparadas em demandas da sociedade civil, expressas no Plano Nacional de Cultura (PNC), instituído pela Lei nº 12.343/2010. Nesse documento orientador do trabalho do Ministério da Cultura até o ano de 2020, 15% das metas são voltadas para educação. Desta maneira, ao mesmo tempo que em âmbito nacional pactuam-se diretrizes integradoras entre as pautas da Cultura e da Educação, busca-se um olhar mais apurado sobre o que está em curso na sociedade.

A pesquisa-ação aqui publicada reflete o compromisso do Ministério da Cultura em realizar ampla escuta da sociedade – em especial, professores, arte-educadores, agentes de cultura, estudantes, pontos de cultura, mestres da cultura popular, entre outros – quanto aos caminhos possíveis e necessários de serem traçados para a construção de um plano articulado entre cultura e educação. Assim, estivemos nas cinco macrorregiões do país para, em parceria com a Casa da Arte de Educar, promover encontros

com objetivo de amplo diálogo sobre metodologias capazes de articular saber formal e saber artístico e cultural.

Uma grande conquista

Em 2013, com o compromisso de promover o reconhecimento da escola como espaço de circulação, produção e fruição da diversidade cultural brasileira, os Ministérios da Cultura e da Educação lançaram o Programa Mais Cultura nas Escolas. O Programa cria condições para que iniciativas culturais e escolas públicas de todo o Brasil possam elaborar conjuntamente projetos (Planos de Atividade Cultural) em que as práticas artísticas e culturais sejam integradas a processos de aprendizado contínuos, dialogando com o trabalho dos professores em sala de aula, visando contrariar a tendência pontual e periférica que frequentemente marca o desenvolvimento dessas atividades nas escolas. Em um horizonte próximo, escolas públicas brasileiras estarão em diálogo produtivo com atores e espaços culturais sob seu alcance, explorando o potencial educativo de seus territórios e, desse modo, construindo planos de atividade cultural em sintonia com seus projetos político-pedagógicos.

Com alegria, notamos que as escutas realizadas durante a pesquisa-ação encontram-se, em grande medida, refletidas nas ações que a Diretoria de Educação e Comunicação vem implementando. Reafirmamos, assim, nosso compromisso em:

- Contribuir para qualificar a educação brasileira com criatividade, desafio e respeito à diversidade por meio





do acesso dos estudantes brasileiros aos conteúdos, atividades e práticas culturais e das artes, dentro e fora da sala de aula.

- Contribuir para a formação de habilidades/comportamentos criativos nos estudantes brasileiros, como dimensão indispensável da formação cidadã e profissional no mundo contemporâneo (educar para a criatividade);

- Contribuir para a formação de cidadãos e futuros profissionais dotados de noções essenciais de apreciação estética, história cultural e das artes, economia criativa da cultura e do fazer artístico, diversidade cultural e cultura digital, dentre outros conteúdos cruciais a esta formação.

- Apoiar o desenvolvimento de metodologias para a incorporação dos conteúdos e práticas culturais e artísticas como fonte de subsídios enriquecedores para o ensino e aprendizado para outras áreas do conhecimento (matemática, língua portuguesa e idiomas, biologia, química, física, tecnologias da informação e comunicação, história etc.)

- Apoiar o sistema educacional brasileiro na implementação das determinações estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996) e suas alterações (Lei 11.769/2008, que tornou obrigatório o ensino da música na educação básica, e Lei 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena) no tocante à obrigatoriedade do ensino de conteúdos de artes e cultura na educação brasileira.

- Apoiar a formação e qualificação de profissionais da educação e da cultura aptos a desenvolverem atividades culturais e artísticas dentro e fora da sala de aula.

- Promover a constituição de uma ampla articulação e mobilização política e social – em nível nacional, estadual, municipal e nas escolas – para o desenvolvimento de iniciativas artísticas, estéticas e culturais nas escolas de modo que todo aluno, em cada escola e em cada período letivo, tenha acesso a conteúdos e práticas culturais e artísticas, assim como garantido o direito à livre expressão cultural;

- Contribuir para a qualificação da educação brasileira por meio da incorporação de conteúdos, práticas e atividades artísticas e culturais nos espaços escolares e da vivência de práticas, atividades e serviços artístico-culturais desenvolvidos em equipamentos culturais (museus, teatros, bibliotecas, centros culturais, salas de cinema, cineclubes, galerias, exposições, arquivos etc.) para os estudantes da rede de Educação Básica.

Assim, nos somamos aos dizeres de Paulo Freire: *“Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida”*.

**Coordenação-Geral de Educação para a Cultura
Diretoria de Educação e Comunicação para a Cultura
Secretaria de Políticas Culturais
Ministério da Cultura**





APRESENTAÇÃO

Este relatório apresenta o resultado da análise dos dados reunidos na pesquisa-ação realizada pelo Ministério da Cultura e pela Casa da Arte de Educar, no âmbito do Projeto Um Plano Articulado para Cultura e Educação, com a parceria do Ministério da Educação e do Instituto Lidas.

Buscou-se compreender as condições em que se encontram as práticas escolares no diálogo com práticas educativas realizadas por iniciativas culturais (artistas, pontos de cultura, museus, bibliotecas, ongs etc.) com o fim de contribuir para as políticas públicas da área da Cultura voltadas para a Educação. O objetivo central dessa pesquisa foi, por meio da escuta da sociedade (daí a opção metodológica da pesquisa-ação), identificar caminhos para a superação da cisão entre cultura e educação, de algum modo expressa nas polarizações entre razão e emoção, pensamento e ação, que permeiam processos educativos em curso nas escolas. Nesse sentido, o presente projeto pretendeu contribuir para mudança de paradigma na formulação e implementação de políticas públicas, de forma que a agenda política possa ser formulada pela escuta dos diversos setores sociais envolvidos e organizados.

Foram realizados diversos encontros de pesquisa nas cinco regiões do país reunindo gestores, professores, estudantes, artistas, educadores populares.

Incentivando a autonomia escolar, incrementando o diálogo entre escolas e territórios e valorizando a constituição de uma visão ampliada da educação para além do sistema escolar, a experiência mobilizou vozes múltiplas, vinculadas a contextos distintos e representativos da realidade nacional.

A pesquisa buscou alimentar-se das condições complexas do objeto que investiga e neste sentido não apresenta consenso, mas uma pluralidade de experiências e discursos, procurando incorporar as reflexões dos sujeitos participantes à investigação.

Este relatório tem a intenção de constituir-se em instrumento de debate com a sociedade, subsidiando a construção coletiva de políticas públicas de integração de Cultura e Educação, e está, portanto, aberto a alterações, correções e acréscimos trazidos por atores sociais envolvidos, e pelas experiências concretas em diálogo com o objeto de pesquisa desse trabalho. Com o encerramento do Convênio N° 763021/2011, cujo objeto foi a realização dessa pesquisa, as contribuições e questionamentos deverão ser dirigidos, diretamente, à Diretoria de Educação e Comunicação para a Cultura da Secretaria de Políticas Culturais do Ministério da Cultura.

1. O PROJETO EM CONTEXTO

O projeto *Um Plano Articulado para Cultura e Educação* constituiu-se numa pesquisa-ação destinada a observar práticas culturais e educativas, escolares e não escolares, visando estruturar princípios orientadores para as políticas públicas da Cultura voltadas para a Educação.

O Ministério da Cultura tem se empenhado em construir um programa político que contribua com o desenvolvimento nacional, a partir do desenvolvimento cultural. Nesse sentido, parte de seus esforços está dirigida à formação de uma política de Cultura para Educação em todas as suas instâncias – básica, superior, técnica e profissionalizante. O intuito é colaborar para a superação da visão predominante de que educação é um fenômeno estritamente escolar, buscando compreendê-la como prática intersetorial, constituída de diversas instâncias e processos sociais e culturais, expressos em práticas e realidades diversas, nos vários territórios do Brasil.

Em consonância com a legislação, espera-se fazer da escola um espaço onde a vivência democrática seja potencializada, contribuindo para que a educação possa ser vivida sob a perspectiva de desenvolvimento integral do estudante. Num país marcado por profundas desigualdades, propor a articulação das políticas da cultura para a educação corresponde a garantir direitos: direito à vivência da diversidade, ao acesso, apropriação e produção cultural brasileira,

rumo a um processo de democratização amparado na heterogeneidade e no respeito às diferenças. Para isso, se faz necessário conhecer processos em curso e apontar caminhos que auxiliem professores e gestores escolares a articular suas ações às realidades de seus territórios.

A mudança nas relações entre escolas e seus territórios, bem como entre Estado e sociedade civil, marca os desafios das políticas da cultura para a educação, implicando em gestões compartilhadas, a exemplo dos orçamentos participativos. Tanto no âmbito das gestões escolares, como no das políticas públicas, é necessário construir caminhos para maior diálogo e corresponsabilidade entre instituições e sociedade civil, fazendo-as funcionar, efetivamente, como instâncias democráticas.

Se nos voltarmos para o fazer e conhecer as artes, o estudante, podemos afirmar, percorre trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos e desenvolvem potencialidades (percepção, observação, imaginação e sensibilidade) contribuindo para sua formação integral e potencializando as aprendizagens em outras áreas (a exemplo do que o teatro e a produção audiovisual podem provocar à apropriação da língua portuguesa).

Contudo, é importante sublinhar que a formação artística e cultural é indispensável se a educação for entendida, como propõe Paulo Freire, como ex-

periência concreta dos sujeitos, suas origens e realidades. Por meio da experiência artística torna-se possível conhecer (e reconhecer), inquietar-se, reordenar e recriar signos e significados, apontando meios através dos quais as realidades podem ser transformadas, simbólica e concretamente. O reconhecimento das artes, bem como das práticas e saberes da cultura, como estratégicos à qualificação da educação básica pode redimensionar a educação como processo de produção e compartilhamento de saberes, expandindo sua concepção tradicional de acesso ao conhecimento e às informações. É preciso reconhecer que a dimensão pública da educação não se dá somente na universalização do acesso, mas na medida em que seus processos agreguem e respondam às demandas sociais.

No âmbito federal, o Programa Mais Educação, sob gestão do Ministério da Educação (Diretoria de Currículos e Educação Integral/ Secretaria de Educação Básica), tem buscado incentivar o diálogo entre escola e comunidade, promovendo ampliação da jornada escolar por meio de atividades das mais diversas áreas. Instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, o Programa Mais Educação visa, entre outros objetivos, colaborar à formulação da política nacional de educação básica em tempo integral e fazer convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, enfrentamento da violência etc. Sua operacionalização é realizada a partir da transferência voluntária





ria de recursos da União diretamente para as escolas públicas por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE – Educação Integral), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), disponibilizando recursos e materiais para o desenvolvimento das atividades dos Macrocampos escolhidos pelas escolas.

Mais de 80% das escolas participantes do Mais Educação realizam atividades dos Macrocampos “Cultura e Artes” e “Educação Patrimonial”, constituídos de práticas como dança, teatro, banda fanfarra, música, pintura, mosaico, práticas circenses etc. Essas e outras atividades, relacionadas a Macrocampos de outras áreas, são desenvolvidas por monitores voluntários, em horário complementar ao turno regular das aulas.

A ampliação do Ensino Fundamental para tempo integral foi prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001. A LDB admite e valoriza experiências extraescolares e parcerias com a sociedade civil em geral. Em consonância, a Resolução do CNE/CEB nº 2/1998 contempla o reconhecimento da identidade de estudantes, a interação dos processos de linguagens e experiências dos distintos participantes do contexto escolarizado, o desenvolvimento de diversos processos de diálogo, bem como a legitimação da qualidade das ações pedagógicas na diversidade nacional. A cidadania, a visão crítica, o diálogo, a pluralidade

do patrimônio sociocultural brasileiro, práticas de diferentes linguagens e formas de expressão artísticas, entre outros aspectos, compõem os objetivos gerais da educação fundamental traçados nos Parâmetros Curriculares Nacionais. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 (Projeto de Lei 8530/10 que aguarda votação no Legislativo) contempla o combate à violência, ao preconceito e à discriminação. Prevê o apoio técnico e financeiro para melhoria da gestão educacional, formação de professores e profissionais da escola, desenvolvimento de recursos pedagógicos e infraestrutura física, assim como a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos e o desenvolvimento da gestão democrática. Entretanto, várias proposições da legislação vigente ainda não integram a realidade da maioria das escolas públicas.

Ainda sob o ponto de vista das leis e projetos federais, há convergências importantes entre o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Nacional de Cultura (PNC), fundamentando ações intersetoriais do Ministério da Cultura, por meio da Diretoria de Educação e Comunicação para a Cultura, da Secretaria de Políticas Culturais. No PNC existem Metas diretamente relacionadas à educação visando, de modo geral, à ampliação do acesso à produção e à formação nos campos da arte e cultura. As Metas 12, 13 e 14 estão diretamente atreladas às escolas públicas de ensino básico reconhecendo, portanto, entre outros

aspectos, o papel estratégico dessas instituições enquanto equipamentos culturais, que deve ser potencializado.

A pesquisa comprovou que em todo o território brasileiro a produção cultural e artística é significativamente mobilizada por organizações, indivíduos, grupos artísticos e educadores populares, todos contribuindo diretamente para os contornos culturais do país, deslocando o paradigma hegemônico da cultura institucionalizada, colocando em movimento a pluralidade de práticas e imaginários. Culturas populares, distintas entre si, vêm sendo responsáveis pela revisão do patrimônio das cidades brasileiras, construindo estratégias de afirmação e resistências. Esses produtores culturais brasileiros têm chegado às escolas, propondo novas linguagens e interpretações às práticas escolares. São propostas que se opõem aos processos de homogeneização promovidos, sobretudo, pela cultura de massas. Valorizam experiências coletivas de criação e são capazes de construir laços entre os atores e seus territórios. É importante considerar que estas manifestações estão presentes tanto nas práticas mais tradicionais da cultura popular (o caso da capoeira, por exemplo), como entre as mais experimentais, protagonizadas pelos mais jovens (a exemplo do *hip hop*).

Qualquer escola está inserida em um território com especificidades culturais (saberes, valores, práticas, crenças etc.) – algumas são centros catalisadores de mais de uma experiência



territorial, pois reúnem estudantes de distintos espaços sociais. Retomando Milton Santos, o território é “o eixo das coexistências, onde tudo se funde, enlaçando definitivamente as noções e as realidades de espaço e tempo” (Santos, 1997).

Pautados em experiências sociais em curso, e fundamentados nas convergências entre seus Planos Nacionais (PNE e PNC), os ministérios da Cultura e da Educação criaram o Programa Mais Cultura nas Escolas. Observando as numerosas escolhas por atividades artísticas e culturais no Programa Mais Educação (MEC), e a necessidade de fortalecer a autonomia escolar na construção de projetos de educação integral sintonizados com as diversas realidades locais, o programa interministerial fortalece e incentiva a construção de territórios educativos. Iniciativas culturais (artistas, mestres das culturas populares, museus, pontos de cultura etc.) e escolas criam juntos Planos de Atividades Culturais em diálogo com os projetos pedagógicos dos professores ou das escolas, para trazer as atividades artísticas e culturais ao centro do trabalho desenvolvido pela escola. Para incentivar abordagens de temáticas fundamentais à valorização e ao respeito à diversidade, e ao enfrentamento à violência, o Programa Mais Cultura nas Escolas (MinC/MEC) propõe eixos orientadores para a elaboração dos projetos, entre os quais Cultura Afro-brasi-

leira, Culturas Indígenas e Educação Patrimonial. Como no Programa Mais Educação (MEC), os recursos serão repassados via PDDE/FNDE, e podem servir à contratação de serviços artísticos e culturais necessários ao desenvolvimento do Plano de Atividade Cultural da Escola.

Em diálogo com ações desenvolvidas pelo MinC, como o Programa Mais Cultura nas Escolas, esta pesquisa-partiu de conceitos que remetem à concepção da educação integral e integrada, ou seja, a educação para além da escola, que pressupõe espaços ampliados e compartilhados (da escola para o território e do território para a escola), em que os conteúdos não se contraponham, mas sejam alimentados pela vivência cultural e comunitária. Desse modo, não podia prescindir de um levantamento de dados que expusessem e contextualizassem tanto a temática da pesquisa, quanto as ações intersetoriais de cultura e educação que vêm sendo desenvolvidas pelo Ministério da Cultura. Alguns apontam os possíveis impactos de ações como esta pesquisa e o Programa Mais Cultura nas Escolas, no sentido de promover a qualificação da educação básica no Brasil.

De acordo com o IBGE (2010), na faixa dos 15 aos 17 anos a taxa de evasão escolar brasileira era de 16,5%. Na Educação Infantil, cerca de metade das crianças brasileiras estava fora das creches (IBGE, 2012).

O relatório Monitoramento dos Objetivos de Educação para Todos no Brasil (Unesco, 2010) aponta que, apesar da melhora apresentada entre 1999 e 2007, o índice de repetência no Ensino Fundamental brasileiro (18,7%) é o mais elevado na América Latina. O relatório Síntese dos Indicadores Sociais 2012 (IBGE, 2012) mostra que um terço dos jovens entre 18 e 24 anos no país não completou o Ensino Médio nem estava frequentando a escola em 2011. O estudo aponta, ainda, que 50% dos adolescentes de 15 a 17 anos apresentam defasagem idade-série.

Já o relatório Perfil do Trabalho Decente no Brasil, publicado pela OIT (Organização Internacional do Trabalho), aponta que, em 2009, chegou a quase 25% o percentual de mulheres e cerca de 20% o percentual de negros, em ambos os casos na faixa de 15 a 24 anos de idade, que não estavam trabalhando nem estudando no Brasil¹.

Outros dados relevantes em relação ao papel da cultura na qualificação da educação básica no Brasil são aqueles que identificam formas de preconceito existentes nas relações sociais dentro e fora da escola.

Pesquisa da FIPE e MEC/INEP (2009) sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar agrega dados importantes para construir a situação atual do professor no Brasil.

Foram analisadas sete áreas temáticas: Étnico-racial, Gênero, Geracional, Territorial, Orientação Sexual, Socioeconômica e Necessidades Especiais. A pesquisa de campo aplicada em 501 escolas de 27 estados observou que o preconceito, a distância social e as práticas discriminatórias estão presentes no ambiente escolar envolvendo todos os atores, especialmente os alunos, atingindo também os professores, embora as pessoas não assumam. A relação entre preconceito e violência pode ser constatada no relatório *Perspectivas Negras – Construindo Políticas Públicas na Interseção entre Juventude e Promoção da Igualdade Racial* (SPPIR/ Presidência da República, 2011), onde se afirma que a probabilidade de um jovem negro morrer vítima de violência era 134 vezes maior do que a de um branco².

Em relação ao acesso, à fruição e à produção de cultura, sabemos que não são ainda direitos alcançados pela maioria da população brasileira, e não é possível compreender os desafios para a ampliação dos diálogos das escolas com esses equipamentos sem compreender seus enfrentamentos atuais.

De acordo com a pesquisa *Frequência de práticas culturais* (IPEA, 2010), apenas 7,4% das pessoas vão mensalmente a museus ou centros culturais. Em relação aos teatros, circo ou shows de dança, a frequência mensal é de 14,2%. Quanto aos

shows de música, frequentam 18,9% da população, e nos cinemas o público é de 18,4%.

Segundo o anuário *Cultura em Números* (MinC, 2010), as despesas per capita com cultura, em 2005, no Centro-Oeste, eram de R\$ 39,31, enquanto no Sudeste e no Norte giravam em torno de R\$ 17,00 e no Sul e Nordeste, em torno de R\$ 12,00. Em relação aos investimentos em projetos culturais, do valor total de projetos aprovados para financiamento, no mesmo ano, apenas 7% se destinaram à região Centro-Oeste, enquanto os projetos da região Sudeste representaram 70% do montante aprovado. Também há de ser considerado que, dos projetos aprovados, a região Centro-Oeste conseguiu captar apenas 10%, enquanto no Sudeste foram captados 30% do total aprovado.

São raras e difíceis de implementar as iniciativas voltadas para intercâmbios contínuos e atuações conjuntas de maior fôlego, envolvendo distintos órgãos, instituições e sujeitos que compõem o campo da cultura e da educação. Museus, teatros, bibliotecas e espaços comunitários articulam-se de forma tímida, entre si e com o sistema escolar.

O que está em jogo é o projeto de educação pública que queremos. As escolas estão organizadas em sistemas de controle e metas, e com muito pouca autonomia sobre suas práticas



1 - Cf. http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/decent_work/pub/perfil_do_trabalho_decente_301.pdf Último acesso em 22/07/2013.

2 - Cf. <http://www.seppir.gov.br/publicacoes/arquivos/relatorio-juventude>. Último acesso em 22/07/2013.



encontram dificuldades de dialogar com os processos e condições de seus territórios. Os processos de avaliação estão estruturados sobre a ideia de saber, não saber, ou seja, do “fracasso escolar” daqueles que não conseguem adquirir as aprendizagens esperadas. Estas questões estão baseadas na crença de que nota alta em teste é sinônimo de boa educação, o que tem nos impedido de desenvolver um projeto nosso para os nossos jovens, submetendo-nos a interesses econômicos gigantescos. É preciso debater o que seria uma boa educação para os nossos jovens; é preciso que possamos questionar que dimensões precisam constituir a educação de qualidade para os educadores brasileiros³.

Alguns pesquisadores, entre eles Freitas (2012), Gatti *et al.* (2011) e Libâneo (2012), defendem a hipótese de que as proposições formuladas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 na Tailândia, marcaram profundamente as práticas das políticas brasileiras para a educação nos últimos 20 anos. Os autores acreditam que uma visão ampliada de educação deu lugar a uma visão encolhida, ou seja, a educação escolar reduziu-se a metas de aprendizagens observáveis, mediante padrões de rendimento (expressos em competências), com critérios de avaliação e mecanismos de controle do professor, e foi dissociada da relação com as culturas, em que intervem diversos campos da vida humana: as linguagens, as ciências e muitos saberes a elas associadas. Com isso, a educação deixa de ser um acontecimento da cultura para ser um serviço, um evento descontextualizado, sem política e sem história, observado somente do ponto de vista de suas metas. Nosso desafio é prestar mais

atenção aos aspectos socioculturais, isto é, às relações entre estudantes, professores e suas realidades.

Outro agravante decorre do fato de que parte dos técnicos e professores do sistema escolar compreendem que a escola é de seu domínio exclusivo e não estão interessados nas contribuições que a população possa formular. Por outro lado, para grande parcela do público que frequenta a escola pública, esta ainda é apenas de responsabilidade do Estado e não objeto de responsabilidade compartilhada. A ideia de pactuação participativa entre estudantes, professores, gestores, artistas, iniciativas culturais locais e educadores populares, entre outros atores, enfrenta resistências como essas, ainda herdadas do autoritarismo e da cisão entre cultura e educação, instaurados sobretudo pela ditadura militar (1964-1985).

Nem o Estado nem a sociedade civil organizada são capazes de realizar isoladamente as mudanças que permitam constituir um sistema educacional ampliado. É preciso garantir as trocas de experiências, processos formativos e participativos, debates, investigar, incentivar e mesmo problematizar as experiências em curso para promover novas pactuações em torno do tema. Esse movimento vem ao encontro de outro debate, que situa a educação de qualidade na busca por outros modelos de desenvolvimento. Nesse sentido, a presente pesquisa convidou diferentes atores da educação e da cultura para participar do debate sobre um projeto de educação de qualidade, de pertinência social, além das metas e dos números, intersubjetiva e intersetorial, e capaz de fortalecer os atores que a constituem.

3 - A educação de qualidade tem sido tema de diversas publicações e debates, como Fórum Permanente – Desafios do Magistério/ UNICAMP, Fórum Permanente Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática/ Observatório da Educação, Ação Educativa, Movimento Todos pela Educação, Sindicatos, dentre outros.

2. ABRANGÊNCIA

2.1. Locais de pesquisa

Para definir os cinco municípios mais adequados para a implementação da pesquisa-ação, partiu-se de algumas premissas: abarcar as cinco regiões brasileiras; contemplar a diversidade cultural do país; estar, assim como seu estado, em diálogo com as políticas públicas federais de Cultura e Educação; dispor da maior diversidade de equipamentos educacionais e culturais possível; desenvolver práticas reconhecidas por premiações; ocupar posição de polo em sua região.

Como critérios, buscaram-se municípios com adesão ao Plano Nacional de Cultura e ao Programa Mais Educação, assim como foram analisados indicadores sociais, educacionais e culturais.

Dessa forma, foram escolhidos os seguintes municípios:

NORTE	NORDESTE	CENTRO-OESTE	SUDESTE	SUL
Porto Velho (RO)	Recife (PE)	Campo Grande (MS)	Rio de Janeiro (RJ)	Porto Alegre (RS)





2.2. Atores da pesquisa

Para formação do coletivo investigador da pesquisa-ação, nas cinco regiões brasileiras, foram realizadas reuniões de mobilização, o que definiu a formação de uma rede, composta por gestores estaduais e municipais, representantes de lideranças comunitárias, dentre outros atores do setor público e da sociedade civil. Durante todo o processo de construção da rede, foram sendo estabelecidos diálogos com as redes da Cultura e da Educação, notadamente do Programa Mais Educação.

Ao longo do trabalho iniciado em fevereiro de 2012, foram reunidos 1.664 atores, de 26 estados e 180 municípios, e participaram presencialmente da pesquisa representantes do setor público (63,8%) e da sociedade civil (36,2%). As relações de estados e municípios envolvidos, em cada uma das regiões, podem ser observadas no anexo.

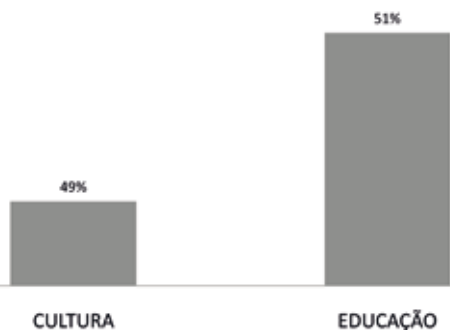
Região / Município-polo	TOTAL DA REDE	Encontro de Mobilização 1	Encontro de Mobilização 2	Inscritos	Pesquisa-ação			
		Total de Presentes	Total de Presentes	Total	Municípios	Participantes	Participantes Subgrupos	Municípios
NORDESTE Recife	353	13	78	306	70	100	62	13
SUL Porto Alegre	343	32	42	206	47	122	108	28
CENTRO-OESTE Campo Grande	315	8	172	178	14	121	94	16
SUDESTE Rio de Janeiro	458	não realizado	46	239	40	108	89	23
São Paulo	-		69					
Minas Gerais	-		79					
NORTE Porto Velho	195	não realizado	83	103	9	94	74	8
TOTAL	1.664	53	569	1.032	180	545	427	88

O crescimento no número de participantes entre os encontros de mobilização e o público inscrito demonstra o poder de articulação dos parceiros, assim como o grau de interesse dos atores locais pelo tema.

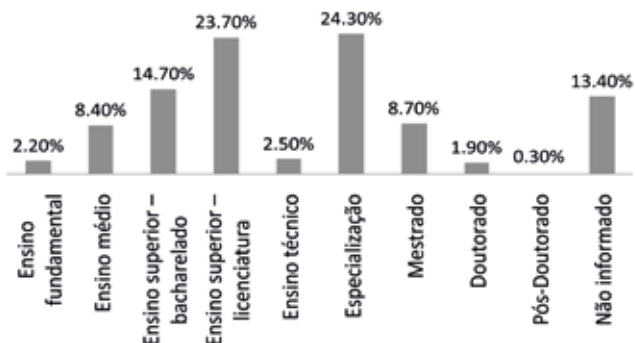
Com vistas ao equilíbrio no diálogo, fez-se necessário garantir a proporcionalidade entre os atores da cultura e da educação, quando da escolha dos integrantes: em relação ao tipo de instituição onde esses profissionais atuam, o papel que desempenham e a área de formação.

PERFIL DO COLETIVO PESQUISADOR

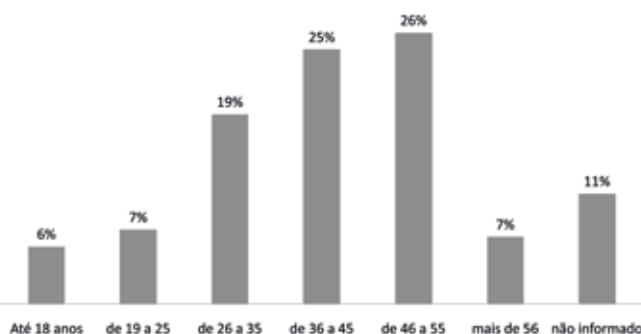
ÁREA DE ATUAÇÃO DOS INTEGRANTES



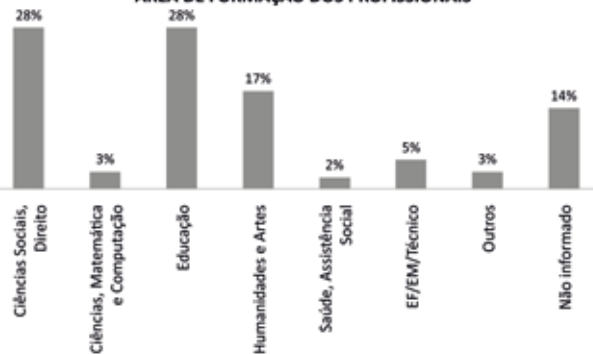
NÍVEL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS



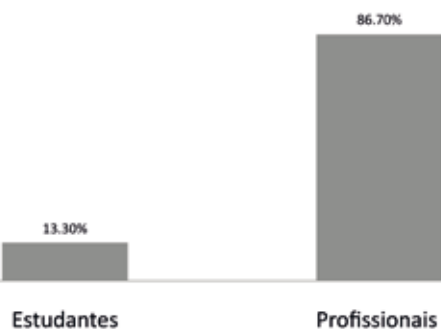
FAIXA ETÁRIA DOS INTEGRANTES



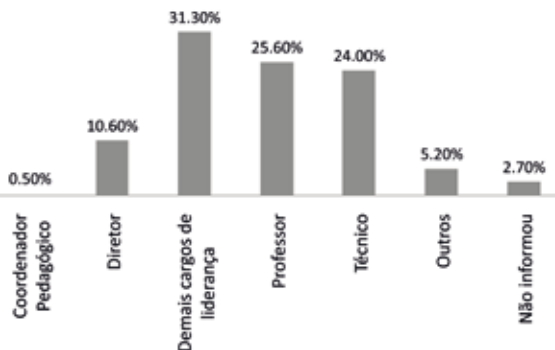
ÁREA DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS



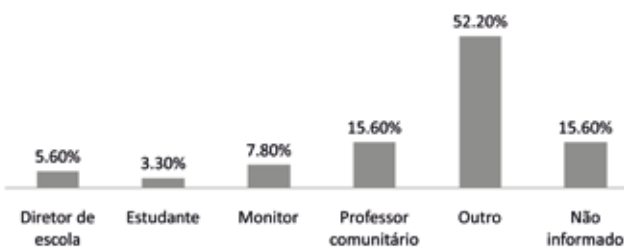
ATIVIDADE PRINCIPAL DOS INTEGRANTES



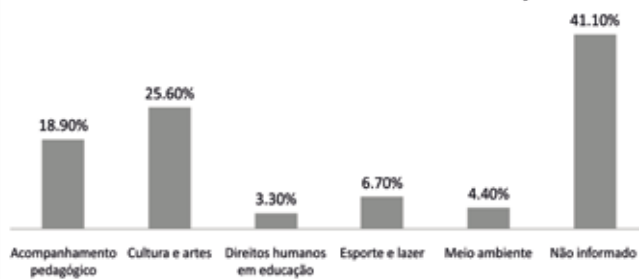
CARGO/FUNÇÃO QUE OS PROFISSIONAIS OCUPAM



PARTICIPANTES NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (21,68% do total)



MACROCAMPO DOS PARTICIPANTES DO MAIS EDUCAÇÃO



PERFIL DO COLETIVO PESQUIZADOR



O coletivo nacional pode ser assim identificado:

PARTICIPAÇÃO DE POVOS INDÍGENAS

ETNIA	REGIÃO	MUNICÍPIO
Guarani	SUL	Porto Alegre Ronda Alta
Charrua		Porto Alegre
Terena	Centro-Oeste	Aquidauana Campo Grande
Guató		Corumbá
Karipuna	SUDESTE	Rio de Janeiro
	NORTE	Porto Velho Itapuã do Oeste
Karitiana		

PARCERIAS ESCOLA-COMUNIDADE-EQUIPAMENTO CULTURAL

Sobre a existência de parcerias entre		escola e equipamentos culturais	escola e território	território e equipamentos culturais
Existe parceria		63.4%	64.3%	46.5%
parceria	Formal/Institucional	53.2%	48.6%	55.1%
	Informal	37.2%	45.8%	42.0%
	Não sabe informar	9.6%	5.6%	2.9%
	Total	100%	100%	100%
Não existe parceria		19.6%	17.1%	19.1%
Não sabem ou não responderam		17.1%	18.7%	34.4%
TOTAL		100%	100%	100%
Sobre a participação na construção de parcerias				
Sim				68%
Não				28%
Sem resposta				4%
TOTAL				100%

O coletivo investigador formado para participação na pesquisa foi equilibrado no que se refere às áreas de cultura (49%) e educação (51%), incluídos nesta os estudantes (13% do total), em sua maioria do ensino médio e ensino fundamental. Assim, a grande maioria dos participantes (87%) é de profissionais, com formação universitária (39% de graduados e 35% de pós-graduados), maiores de 36 anos e ocupando cargo de liderança (66%).

Embora atuem, fundamentalmente, nas áreas da cultura e/ou da educação, verifica-se que 47% têm formação acadêmica específica na área de educação, e apenas 15% na área de cultura. Os demais possuem formação em outras áreas (24%) ou não informaram (14%). Evidencia-se a necessidade de investimentos nas formações acadêmicas para as áreas artísticas e ou culturais.

Verificou-se, também, que o tipo de instituição mais representada foi a escola, com 25% dos participantes, o que se apresentou durante as abordagens que surgiram nos encontros da pesquisa-ação, em que a escola aparece como ponto central das discussões.

Independentemente de declararem a escola como o tipo de instituição em que atuam, cerca de 22% dos participantes vivenciam as práticas promovidas pelo Programa Mais Educação, 25% destes no macrocampo Cultura e Artes, eixo também de interesse por parte dos participantes do Programa Escola Aberta (32%).

O envolvimento do coletivo nacional na construção e participação em projetos envolvendo as duas áreas foi constatado entre 70% dos integrantes.

Tendo em vista o perfil do coletivo investigador, é possível afirmar que seus integrantes são atores com profunda experiência diante do objeto desta investigação.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

3.1 Metodologia da Pesquisa-ação

A opção pela pesquisa-ação como método de investigação expressa um posicionamento acerca da sociedade e da educação. Compreendendo a educação como prática social, que reúne saberes expressos em distintos discursos, o objetivo foi construir um contexto colaborativo para uma pesquisa, em que todos os participantes são ao mesmo tempo sujeitos e pesquisadores na produção de conhecimentos. Buscou-se criar um campo de diálogo entre as práticas educacionais/culturais não escolares e as escolares por meio de uma investigação estruturada nas trocas entre a linguagem formal e a simbólica.

O exercício de investigação necessitou instaurar um campo de reflexão dialógico com as pesquisas artísticas (nas suas muitas linguagens) construindo um laboratório de práticas educativas capaz de atravessar as investigações científicas e artísticas. Foi preciso construir condições para que atores, donos de expressões e experiências distintas, pudessem trocar, em condições de mútua influência, através do campo intersetorial que se investigava.

Utilizou-se a abordagem quantitativa e qualitativa em todas as etapas do trabalho, de modo que ambas as abordagens pudessem apoiar-se mutuamente e, quando combinadas, oferecessem um quadro geral completo.

Referência importante para a explicitação da metodologia aqui apresentada é o bricoleur, termo que tem origens distintas, mas é utilizado neste trabalho a partir das contribuições de Kincheloe e Berry (2007), que o definem como um sujeito que, no processo investigativo, incorpora diferentes visões sobre um mesmo fenômeno, considerando a relação entre o objeto de pesquisa e o contexto. Investiga, na complexidade e na multiplicidade, as diferentes e diversas interpretações do mundo real. Neste sentido, a pesquisa social está imersa em estruturas articuladas entre as dimensões social, cultural e histórica de dados quantitativos e qualitativos. Os discursos elaborados não podem ser removidos das relações de poder e das lutas que sustentam a vida social, pois é a partir do reconhecimento dessas relações que se desenvolve a pesquisa aqui proposta.



3.2 Metodologia dos encontros

A metodologia Mandala de Saberes tem se mostrado capaz de representar problemáticas e cenários complexos, como os que caracterizam a área da educação, via instauração de um campo de negociação expresso por vezes no simbólico, por vezes na linguagem formal. Essa metodologia, que busca contribuir para a ampliação do diálogo entre escolas e seus territórios, relacionando a cultura local aos desafios acadêmicos, integra a Coleção Mais Educação Rede de Saberes (MEC 2007) e vem sendo utilizada de formas distintas por diversos sistemas sociais, tendo recebido diversos prêmios, como Itaú/Unicef 2009 e Tecnologias MEC 2013.

A partir da Metodologia das Mandalas, atores com distintas formações estabeleceram um campo de diálogo que permitiu que as contribuições de povos tradicionais estivessem em conjunto com as de gestores públicos, tanto na identificação de problemas e desafios comuns, como no planejamento de ações para os territórios de aprendizagem.

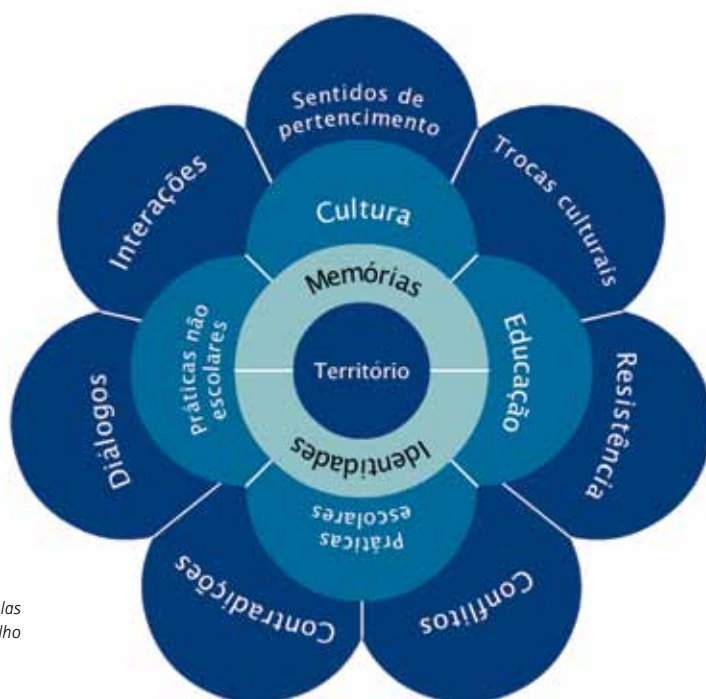
Com coordenação e formulação das estratégias por parte da equipe da Casa da Arte de Educar, em cada região foram definidos papéis para os pesquisadores. O "pesquisador mediador" assumiu o papel de conduzir os debates, questionando o grupo e mantendo o foco no objeto de pesquisa; o "pesquisador observador" teve como missão a observação do "não dito" e a coleta de dados, por meio do registro in loco das discussões. Depois de passarem

por processo de formação à distância e presencial, atuaram em pares, acompanhando os grupos de trabalho formados em cada encontro de pesquisa, e elaboraram, individualmente, relatórios de pesquisa.

Em todos os encontros a pesquisa iniciou-se com a formação do "nós" – a constituição do grupo de investigação, o coletivo investigador, com o envolvimento dos atores de cada região, representantes da sociedade civil organizada, universidades e governos. A mobilização dos participantes foi articulada pelos ministérios da Cultura e da Educação e por atores da sociedade civil organizada.

Cada encontro teve duração de dois dias, e eles foram integralmente registrados em áudio e vídeo; também foram mobilizadas intervenções artístico-culturais, instaurando um campo de pesquisa ao mesmo tempo reflexivo e poético. Em todos os municípios, os trabalhos foram iniciados com a apresentação da pesquisa-ação por meio de distintas linguagens: cordel (Recife), artes cênicas (Campo Grande), contação de história e roda de samba (Porto Alegre), música – o funk (Rio de Janeiro) e teatro popular (Porto Velho).

No período de 16 horas, em quatro grupos, com cerca de 20 a 30 pessoas cada, foram expostas e debatidas criticamente experiências de diálogo entre práticas escolares e não escolares a partir das vivências dos participantes. Para concluir, cada grupo elaborou um documento e expressou suas conclusões em diversos trabalhos artísticos.



Exemplo de construção de Mandalas
Grupo Azul – Porto Velho



3.3 Metodologia de tratamento dos dados

O tratamento dos dados quantitativos foi realizado pela equipe de pesquisa da Casa da Arte de Educar, tendo sido antes registrados em relatórios parciais. Foram produzidos 18 documentos pelos grupos de trabalho de todas as regiões, além dos 38 relatórios elaborados pelos pesquisadores locais e três relatórios da equipe da Casa, perfazendo total de 59 documentos.

A análise dos dados qualitativos obtidos durante os encontros de pesquisa foi realizada a partir de leitura crítica, assumindo a subjetividade dos pesquisadores da Casa da Arte, que identificaram e agruparam os assuntos, por meio da codificação aberta das ideias, experiências e propostas, registradas nos 59 documentos escritos. Muitas vezes foi necessário “buscar compreender” quando as afirmações não estavam claras, para que se pudesse identificar as generalidades e particularidades, na construção do material analítico. Para esta fase foram necessários seis meses voltados à sistematização do material.

A partir da leitura do material foram-se organizando as condições de análise desse “todo”. As ideias e experiências identificadas nos relatórios foram classificadas nos seguintes eixos:

1. **práticas pedagógicas:** processos de aprendizagem; formação de docentes e demais atores da educação; espaços e atores de aprendizagem; material didático; saberes, currículos e linguagens; avaliação das práticas escolares e não escolares;
2. **gestão:** estruturas político-administrativas; planejamento, monitoramento e avaliação; recursos; infraestrutura física; comunicação institucional;
3. **contexto político-social:** garantia dos direitos sociais; transparência e diálogo social; legislação.

O material apresentado neste relatório parcial traz as formulações que o grupo de pesquisa sistematizou.

4. CONTEXTOS E DEBATES

Quando da análise dos resultados da pesquisa, procurou-se compreender o contexto dos municípios que sediaram os encontros de pesquisa, por meio de dados quantitativos, que estão sintetizados a seguir, permitindo uma visão comparativa entre as diversas realidades. Os comentários relativos a esses dados encontram-se na análise de cada região.

DADOS SOCIAIS

Região /Município-polo	População (milhões de habitantes)	IDH	IJV
NORDESTE - Recife	1,5	0,797	0,522
SUL - Porto Alegre	1,4	0,865	0,347
CENTRO-OESTE - Campo Grande	0,79	0,814	0,275
SUDESTE - Rio de Janeiro	6,3	0,842	0,248
NORTE - Porto Velho	0,43	0,763	0,342

DADOS EDUCACIONAIS

Região /Município-polo	ANALFABETISMO (1)	IDEB (2)	PROVA BRASIL (2)	FLUXO (2)
NORDESTE - Recife	7,30%	3,1	4,2	73%
SUL - Porto Alegre	2,27%	3,5	4,94	70%
CENTRO-OESTE - Campo Grande	3,93%	4,8	5,06	95%
SUDESTE - Rio de Janeiro	2,90%	4,2	4,99	85%
NORTE - Porto Velho	5,10%	3,1	4,62	67%

(1) acima dos 15 anos de idade

(2) séries finais das redes públicas

ESTRUTURA DA REDE DE ENSINO

Região /Município-polo	REDE DE ESCOLAS *	ESGOTO	BIBLIOTECA	SALA DE LEITURA	LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA
NORDESTE - Recife	1.127	31%	61%	25%	56%
SUL - Porto Alegre	1.015	95%	62%	21%	54%
CENTRO-OESTE - Campo Grande	449	57%	61%	14%	65%
SUDESTE - Rio de Janeiro	3.706	99%	45%	50%	69%
NORTE - Porto Velho	379	11%	50%	25%	48%

*Participantes do Censo Escolar 2011

REDE PÚBLICA DE ENSINO

Região /Município-polo	Rede de Escolas	Total Rede Pública (A)	Rede Municipal	Rede Estadual	Rede Federal	Escolas com Mais Educação (B)	B/A
NORDESTE Recife	1.127	469	282	184	3	290	61,8%
SUL Porto Alegre	449	279	188	89	2	39	14,0%
CENTRO-OESTE Campo Grande	3.706	1841	1.379	436	26	494	26,8%
SUDESTE Rio de Janeiro	1.015	358	96	257	5	173	48,3%
NORTE Porto Velho	379	229	141	87	1	118	51,5%
TOTAL		3176	2086	1053	37	1114	35,1%

FONTES: Redes de escolas – Censo 2011
Escolas com Mais Educação – MEC 2013

REDE DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Região /Município-polo	Total Escolas Públicas (A)	Escolas com Mais Educação (B)	Escolas com Macrocampo Cultura e Arte (C)	C/A	C/B
NORDESTE – Recife	469	290	256	54,6%	88,3%
SUL – Porto Alegre	279	39	38	13,6%	97,4%
CENTRO-OESTE – Campo Grande	1841	494	450	24,4%	91,1%
SUDESTE – Rio de Janeiro	358	173	167	46,6%	96,5%
NORTE – Porto Velho	229	118	94	41,0%	79,7%
TOTAL	3176	1114	1005	31,6%	90,2%

FONTES: Redes de escolas – Censo 2011
Escolas com Mais Educação – MEC 2013

EQUIPAMENTOS CULTURAIS

Região /Município-polo	Sala Cinema	Teatro	Biblioteca Pública
NORDESTE – Recife	37	29	5
SUL – Porto Alegre	55	38	11
CENTRO-OESTE – Campo Grande	13	8	4
SUDESTE – Rio de Janeiro	179	157	38
NORTE – Porto Velho	3	2	3

FONTES: Cultura em Números, MinC, 2010



4.1. REGIÃO NORDESTE: RECIFE/PE

A pesquisa-ação foi iniciada no Nordeste, nos dias 14 e 15 de junho, na cidade do Recife. Como primeira experiência, pode-se compará-la a laboratório da dinâmica e dos instrumentos de pesquisa, que foram ajustados a partir desse evento. Contou com 18 participantes de outros municípios de Pernambuco e seis participantes de outros estados.

Recife conta com mais de 1,5 milhão de habitantes, possui o maior índice de violência juvenil, classificado como "muito alto" (0,522), mas o segundo melhor IDH (0,797, em 2000) da região. Em parte, esse índice de violência está associado à taxa de analfabetismo acima dos 15 anos, que em 2010 estava em 7,3%.

Embora o desempenho dos estudantes nos anos finais da rede pública seja considerado baixo, Recife tem aumentado seu desempenho no IDEB – em 2011 (3,1) cresceu 11%

em relação a 2009, o que se deve, principalmente, ao fluxo escolar, que passou de 66% para 73% de aprovações.

Segundo o Censo Escolar/INEP 2011 e o levantamento Cultura em Números (MinC, 2010), o município carece de infraestrutura nas escolas e também de equipamentos culturais. Das 1.127 escolas, 31% não possuem esgoto via rede pública, apenas 61% contam com biblioteca, 25% com sala de leitura e 56% com laboratório de informática, embora todas ofereçam acesso à internet. Quanto aos equipamentos culturais, são apenas 37 salas de cinema, 29 teatros e cinco bibliotecas públicas. Em todo o estado, estão catalogados 84 museus.

Foram feitos dois encontros de mobilização, o primeiro com 13 representantes dos governos federal e estadual, em abril de 2012, e o segundo, em maio do mesmo ano, com 78 participantes. Por se tratar do primeiro município da pesquisa, além da mobilização, os encontros promoveram debates com gestores públicos e





representantes da sociedade civil, acerca da metodologia e das condições de mobilização para a pesquisa, e dos papéis de todos os envolvidos.

A seleção, entre 306 inscrições para participação no encontro, nos dias 14 e 15 de junho, respeitou a garantia da diversidade de atores e campos e espaços de atuação, educativos e culturais, a proporcionalidade entre os setores da Cultura e da Educação e a presença de representantes de organizações e movimentos sociais. Foram criadas condições especiais para que estivessem presentes atores surdos.

No dia da pesquisa-ação em Recife, chuvas intensas, na capital e outras cidades, com inundações e desabamentos, fizeram baixar o número de pessoas presentes, e optou-se por dividir o coletivo em três grupos, que totalizaram 62 representantes da cultura e da educação. O encontro foi iniciado por Mariane Bigio, que apresentou a pesquisa por meio de um cordel, do qual destacamos uma estrofe:

*Esse encontro não intenta
Formulação de verdades
Mas seu objetivo é
Entender a realidade
Pois só na compreensão
Se faz a transformação
De uma sociedade*

Para o coletivo dessa região, as práticas pedagógicas predominantes hoje ainda se baseiam em paradigmas como o de que a escola "é um sistema fechado em si", ou "o processo ensino-aprendizagem se resume à transferência de conceitos" e não dialoga com as realidades locais.

Destacou-se a percepção de que professores e estudantes não estão preparados para o desenvolvimento de atividades pedagógicas que vão além do modelo tradicional, pois não conseguem compreender as contri-

buições que atividades em outros espaços, envolvendo outros atores e saberes, podem oferecer. Na educação escolar, há professores e gestores que desconhecem ferramentas que os auxiliem a planejar ações articuladas com os territórios.

Por outro lado, entre aqueles que buscam dialogar com as práticas culturais expressas nos territórios, a autonomia dos docentes desafia a relação da escola com a sociedade; os participantes afirmam que, sem autonomia, o professor fica "preso" a um currículo e não pode dialogar com as demandas socioculturais do território em que atua. Reconhecem nesse aspecto condição necessária para que professores possam conduzir processos educativos participativos e em diálogo com o estudante e seu território. Esse coletivo investigador sinalizou a necessidade de formação continuada de gestores e técnicos, com ênfase nas relações escola-comunidade, escolas-práticas culturais.

O conceito de território de aprendizagem foi tratado pelo grupo tanto como uma delimitação de espaço físico, quanto na perspectiva de experiências culturais semelhantes. Territórios seriam, para esse grupo, elementos fundamentais para a concretização da intersectorialidade educação-cultura, pois é por intermédio deles que se manifestam as relações escola-comunidade.

Como estratégia para a conquista da intersectorialidade, foi sugerido trabalho com a leitura não só de livros, mas a leitura de si, do outro e do mundo, assim como a vivência com artistas e mestres populares, pois os participantes acreditam que essas ações fortalecem a percepção dos contornos culturais.

A necessidade de diálogo entre professores e agentes culturais ou entre escola e ongs, museus etc. é destacada também em relação ao problema da relativa falta de valorização da arte e das atividades culturais – tratadas



como complementares – e de seus agentes. Referem-se à "concorrência" e à "disputa" pela frequência dos mesmos estudantes nas atividades da escola e naquelas oferecidas no território por demais agentes socioeducacionais.

Para os atores dos museus e das escolas, são necessários mais investimentos técnicos e financeiros para que se consolidem a articulação e o diálogo entre esses dois tipos de equipamento.

A relação da escola com famílias e demais lideranças também foi alvo de considerações: a necessidade de diálogo constante com o seu entorno, para que as famílias e a comunidade participem na elaboração e realização de projetos escolares, foi objeto de preocupação em vários grupos de pesquisa.

Caminhos para a construção dos diálogos foram apontados: criação de redes virtuais e presenciais que promovam o debate entre cultura popular, educomunicação, mídia, escolas, responsáveis de alunos e comunidade; efetivação da escola bilíngue para surdos, da memória e história da comunidade surda; fomento às ações de aproximação entre os educadores(as) e artistas/agentes culturais dos territórios e os professores(as) das escolas.

Em contraponto, o grupo considera que a construção de um tripé formado por Cultura, Educação e Tecnologias é necessária, pois as novas tecnologias têm impactado as práticas culturais.

Os integrantes do coletivo de Recife criticam a forma como os currículos atuais abordam a cultura popular, relacionando-a exclusivamente ao folclore e não ao saber cotidiano. Os currículos impõem dificuldades às comunidades rurais, indígenas e grupos afastados dos

grandes centros, exigindo os mesmos conceitos e saberes que são cobrados nas metrópoles em detrimento do saber tradicional local.

Outro aspecto apontado como desafio foi a constituição da condição pública dos processos educativos. Estes precisam encontrar caminhos para tornarem-se realmente públicos, e para isto precisam estar expostos às demandas sociais. Os participantes afirmam ser necessário pesquisar e investir nos mecanismos de participação e escuta dentro de escolas e espaços culturais. E em relação às atividades/projetos desenvolvidos no âmbito da escola com os parceiros comunitários, foi enfatizada a importância de que estes sejam monitorados e avaliados quanto a sua relevância e qualidade.

O grupo também debateu as avaliações a que estudantes e escolas são submetidos, como a Prova Brasil, que supervaloriza conteúdos de exatas em detrimento dos de humanas e das artes, desrespeitando as especificidades de cada área na formação do estudante.

A falta de apoio na implementação de políticas públicas de qualidade para a articulação entre Cultura e Educação foi apontada como responsável pela distância que persiste entre os dois setores.

As escolas foram definidas como estruturas centralizadas e burocratizadas, sem condições de apoiar o professor, o que se expressa também na baixa remuneração dos profissionais e na falta de infraestrutura que marcam os sistemas escolares.

Em relação aos espaços educativos, o coletivo apontou a possibilidade de concebê-lo a partir de diversas atividades presentes no território, valorizando a construção da visão intersetorial para a educação.

Para a efetivação da educação como prática social, defendem o mapeamento comunitário como estratégia de conquista da intersectorialidade, além de planejamento construído de forma participativa. Apontam haver necessidade da promoção de mais debate sobre o papel dos diversos atores (estudantes, professores, agentes culturais, diretores e responsáveis) na escola, evitando sobreposição de ações e disputa por espaço entre professores e agentes culturais.

Quanto ao Programa Mais Educação, foi cobrada mais informação/orientação sobre a sistemática de repasse de recursos e outros aspectos administrativos do programa.

Em relação a recursos, as discussões giraram em torno de escassez, desperdício e descontinuidade das verbas para realização de projetos que articulam a educação e

a cultura, envolvendo escolas, universidades e as comunidades, necessários para viabilizar e manter o diálogo entre esses atores.

O diálogo com ênfase na garantia dos direitos sociais foi marcado pela forte participação de surdos e seus representantes. O grupo fez críticas à ideia de inclusão que oculta as diferenças, afirmando que é necessário criar condições para a expressão das mesmas – sugere a contratação de professores surdos.

Para os participantes, as práticas culturais são importantes no combate aos diversos preconceitos que habitam as comunidades e as escolas, e cobram ações com estes fins.

Para finalizar, apontam ser necessário alterar a legislação do terceiro setor, para ajustá-la a um mundo em que muitas vezes o mesmo profissional atua em mais de um setor.



4.2. REGIÃO SUL: PORTO ALEGRE/RS

A caracterização, comum entre os brasileiros, da região Sul como marcadamente formada pela imigração europeia, sobretudo de alemães, italianos, eslavos, além de portugueses e espanhóis, foi tema de intensos debates no coletivo reunido, que reivindicava a revisão dessa imagem com vistas à valorização dos povos de origem africana e indígena responsáveis por influenciar fortemente a região.

Porto Alegre, município-polo escolhido para representar a região Sul, apresenta importante diversidade cultural, ocupando a posição de terceiro município da região e segundo do estado em termos de população indígena.

Com população, em 2010, de 1,4 milhões de habitantes, possui alto IDH (0,865) e médio-baixos IVJ (0,347) e taxa de analfabetismo acima dos 15 anos (2,27), em relação aos demais municípios-polo da pesquisa. Entretanto, o desempenho da educação básica das séries finais, neste município, não se apresenta muito acima dos demais; com IDEB de 3,5 e nota padronizada da Prova Brasil em 4,94, supera apenas os municípios das regiões Norte e Nordeste (IBGE/Censo 2010; MEC/INEP/IDEB 2011; Pereira, 2013)

Embora as condições da estrutura da rede pública de ensino sejam melhores do que no Norte, Nordeste e Centro Oeste (95% das escolas possuem esgoto via rede pública), ainda há melhorias a serem realizadas em relação à quantidade de escolas com sala de leitura (21%), laboratório de informática (54%) e biblioteca (62%) em suas dependências (MEC/INEP/Censo Escolar 2011).

Pode-se constatar melhores relações entre número de habitantes e quantidade de equipamentos culturais, dentre os municípios participantes, sejam salas de cinema (1:26 mil habitantes), teatros (1:37 mil habitantes) ou bibliotecas públicas (1:128 mil habitantes) [Fonte: MinC, 2010].

Para formação do coletivo investigador da pesquisa-ação na capital gaúcha, a partir das experiências e contribui-

ções trazidas de Recife, foram realizadas duas reuniões que definiram a formação da rede: uma no dia 5 de junho, com 32 representantes dos governos estadual e municipais, e outra em 25 de junho, com 42 participantes.

A pesquisa foi realizada nos dias 13 e 14 de agosto, na semana seguinte ao Dia Internacional dos Povos Indígenas, marcado por uma série de manifestações e atos públicos, sobretudo em apoio aos Guarani-Kaiowá, do Mato Grosso do Sul. A presença marcante de grupos indígenas, movimentos negros e quilombolas, destacou as dinâmicas de lutas sociais expressas nas escolas e nas práticas culturais locais.

A reunião realizada em Porto Alegre contou com a presença de representantes de 28 municípios, sendo 103 do Rio Grande do Sul e cinco de outros estados. A distribuição entre representantes das práticas escolares e das práticas não escolares foi proporcional.

Os trabalhos foram iniciados com a apresentação da pesquisa pelo grupo Morada da Paz, que elaborou uma contação de história. Em seguida, Renato Capoeira conduziu um samba de roda, também referindo-se aos desafios nas relações de saberes locais e escolares, ao qual as pessoas foram se integrando de modo descontraído. Por fim, o mestre Zé dos Rios fez uma intervenção poético-musical.

Em contraste com o frio que caracteriza a cidade, os debates foram quentes. A sociedade civil ali representada cobrou, desde o primeiro encontro de apresentação da proposta na cidade, que estivessem presentes representantes das comunidades indígenas, quilombolas e mestres griôs.

O encontro, a metodologia de trabalho e a equipe de pesquisadores foram formulados no diálogo direto com representantes desses grupos sociais, o que permitiu implantar metodologia circular entre as linguagens formais e as simbólicas, tradicionais ou não. O problema da pesquisa foi debatido a partir de produções estéticas





especialmente elaboradas para o encontro pelos grupos, como em fóruns e mandalas. Pesquisadores universitários, professores das redes municipais, representantes quilombolas, lideranças indígenas e artistas coordenaram as ações em diálogo com a equipe da Casa da Arte de Educar. A tensão entre as expectativas de todos e o que esse coletivo teria condições de formular estava posta.

Os estudantes tiveram participação muito especial, deram contribuições significativas, e ao final coordenaram o fórum de encerramento, mas um ponto muito destacado por esse grupo foi a dificuldade de professores e diretores escolares em ouvi-los a respeito dos processos que dirigem.

A questão da invisibilidade das culturas negra e indígena na região permeou grande parte do debate; foi questionada, aliás, a pouca representatividade das mesmas no grupo de pesquisa. A ausência de espaço para os diversos saberes socioculturais foi apontada como responsável pela dissociação da escola de seu território, o que faz dela espaço de reprodução das relações de poder historicamente constituídas e da visão homogeneizada em torno do "gaúcho típico".

A cultura indígena está presente no cotidiano gaúcho, mas o grupo fez muitas críticas à forma como o índio é retratado nos livros didáticos, que expressam uma visão "branca" do índio e não a visão do índio sobre si.

Os índios Guarani contam com ensino diferenciado, bilíngue, e atualmente lutam para que a gestão da escola⁴ seja assumida pela comunidade indígena. Para eles, a escola indígena tem como principal desafio a manutenção de sua cultura, estar articulada com as questões sociais que o grupo enfrenta, e não dedicada a cumprir metas para o MEC, ou ensinar o mesmo que os brancos em suas escolas. Cobram investimentos na produção de material escolar bilíngue e denunciam a falta de escolas indígenas para o ensino médio na região, o que tem afastado muitos jovens das chances de continuar estudando e assim defender suas culturas também nos espaços universitários.

Outra questão enfatizada é a dificuldade do negro do Sul do país em conhecer a cultura e a história africanas, o que reflete o preconceito comum em uma região marcada pela forte presença de imigrantes europeus.

As dificuldades na relação escola-sociedade estão vinculadas ao distanciamento entre a escola e a vida cotidiana dos estudantes, e neste sentido os participantes indicam a necessidade de elaboração de instrumentos pedagógicos e de gestão. Outro problema debatido foi a falta de diálogo entre as diferentes áreas do currículo. Os parti-

4 - Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Anhetengúá.

cipantes apontam para a necessidade de implementação da transdisciplinaridade contra uma formação tecnicista e fragmentária ajustada às demandas de mercado ou a avaliações externas.

Foi identificada, ainda, a desvalorização do conhecimento artístico na escola. E, embora programas como o Mais Educação possibilitem saídas a museus e instituições culturais, o coletivo apontou a necessidade de capacitar os profissionais dessas instituições, assim como os educadores, para que a visita não seja uma atividade superficial, apesar da grande quantidade de ações educativas organizadas por museus na região Sul do país.

Quanto à relação comunidade-museu, apontou-se a necessidade de mais incentivo para o acesso de moradores de áreas distantes do centro da cidade (sugerem transporte facilitado de responsabilidade do museu, por exemplo). Apontam a linguagem dos museus como muito institucional e distante da diversa população, e sugerem, assim como há iniciativas de popularização da ciência em alguns museus, que haja programas para aproximar

a arte institucionalizada nos museus da linguagem dos jovens moradores de comunidades populares.

Houve cobrança por parte de professores comunitários, parceiros do Programa Mais Educação, para que os macrocampos sejam selecionados democraticamente, via escuta comunitária, e que deixem de ser responsabilidade da diretora. Foi assinalada ainda a dificuldade das escolas em formar e manter os monitores no programa, em função dos valores pagos. Apontam também dificuldades em relação à disponibilidade de espaços físicos adequados para a realização das atividades, o que muitas vezes tem levado à precarização das mesmas. Por fim, há diversos relatos de parcerias importantes sendo efetivadas por ONGs com escolas, levando ao desenvolvimento de importantes avanços para o programa, e produzindo maior valorização das práticas escolares pelos estudantes, uma vez que são baseadas nas culturais locais.

Os participantes destacam a necessidade de se repensar a qualificação profissional e se reverem os currículos universitários, buscando aproximá-los das práticas docen-





tes nas "escolas reais", pois o território de aprendizagem, quando constituído para além da escola, pode cumprir papel de convergência entre vários espaços fragmentados na vida social.

Destacou-se a presença de representantes de bibliotecas comunitárias, que vêm sendo desenvolvidas na região Sul, em locais diversos, como hospitais públicos, iniciativas que parecem indicar que a sociedade tem se mobilizado nesta direção, mas foi relatada a falta de políticas voltadas para a relação biblioteca-comunidade.

Alguns artistas e profissionais da cultura de municípios pequenos relataram as dificuldades na articulação com as prefeituras, no sentido de dialogar sobre as políticas culturais bem como com o Conselho de Cultura. Discutiram a necessidade de criar instrumentos de gestão que possibilitem que os projetos alternativos sejam institucionalizados, dialogando com a sociedade em igualdade de condições. Julgam importante, nesse sentido, a busca de maior articulação entre as esferas federal, estadual e municipal.

Afirmam que na sua grande maioria os PPP (projetos político-pedagógicos) das escolas do Sul do país não são construídos democraticamente, e se constituem em propostas isoladas das práticas, atores e saberes do território, incluindo a grande maioria das instituições de ensino superior, que não mantêm relação próxima com as escolas ou as comunidades.

Em contraponto, alguns diretores de escolas afirmaram encontrar dificuldades em trabalhar com as comunidades e com as famílias, em função de falta de estratégias pedagógicas que orientem essa prática, que, por ser re-

cente na sociedade, muitas vezes deixa a escola vulnerável à interferência de interesses político-partidários.

Os debates entre os gestores públicos presentes apontaram para a dificuldade de continuidade dos projetos iniciados; de trabalhar com equipes que também são vítimas de alta rotatividade; de realizar planejamentos intersetoriais articulados aos seus desafios e metas, além da falta de comunicação entre áreas.

Levantou-se, ainda, a necessidade de valorização dos profissionais envolvidos em projetos realizados pela sociedade civil organizada (monitores, professores, educadores populares, entre outros), por meio de formação e remuneração adequadas, além de mais investimentos para os projetos envolvendo educação e cultura, não só em termos de recursos financeiros, mas também de infraestrutura, como transporte público, de modo a atender os moradores da periferia no acesso aos museus e instituições culturais. Outro aspecto diz respeito à falta de clareza e adequação dos editais, que parecem estar voltados para a indústria da cultura, o que estaria impedindo o pulsar da vida cultural por meio de novas experiências, de grupos de pequeno porte, por exemplo.

Há relatos de recém-formados em pedagogia que cobram para os cursos de graduação mais ênfase nos estudos das relações sociais, inclusive das produções artísticas.

A pesquisa identificou, ainda, a necessidade urgente de ampliação dos canais de diálogo, propondo a participação de instituições de ensino e de cultura, governos e sociedade, como forma de se criarem políticas públicas de Estado e não de governo para os campos da educação e da cultura.



4.3. REGIÃO CENTRO-OESTE: CAMPO GRANDE/MS

Para a terceira edição dos encontros de pesquisa, que ocorreu no Centro-Oeste, foi escolhido o estado do Mato Grosso do Sul, criado em 1977, que tem grande presença de população indígena – lá vivem 9% da população indígena do país (IBGE, 2012). Sua capital, Campo Grande, é o sétimo município em concentração de indígenas na área urbana (5.657), e Amambaí, o nono município em população indígena na área rural (7.158), no ranking nacional. O estado tem, também, uma das maiores quantidades de comunidades quilombolas no Brasil. Das capitais dessa região, Campo Grande é a que apresenta o menor IDH (0,814) e o segundo menor IVJ (0,275). [PNUD/IPEA/FJP, 2003 e Pereira, 2013].

O Mato Grosso do Sul se caracteriza, ainda, pela diversidade cultural, influenciada pela migração de brasileiros de diversos estados – sobretudo do Sul do país –, de japoneses, africanos, paraguaios e bolivianos, além de possuir presença significativa de ciganos.

Com 786.797 habitantes, Campo Grande possui taxa de 3,93% de analfabetos com 15 anos ou mais. Entretanto, é a capital que apresenta os melhores resultados de IDEB (4,8) e da média padronizada da Prova Brasil (5,06), dentre os municípios onde foi realizada a pesquisa-ação.

Verifica-se, nesse município, a necessidade de investimentos na estrutura da rede pública de ensino, pois apenas 57% das escolas possuem esgoto via rede pública, 14% contam com sala de leitura e 61% com biblioteca em suas dependências.

Em relação aos equipamentos culturais, segundo a publicação Cultura em Números (MinC, 2010), Campo Grande carece de salas de cinema (1:60 mil habitantes), teatros (1:98 mil habitantes) e bibliotecas públicas (1:197 mil habitantes).

Para formação do coletivo investigador, foram realizadas duas reuniões que definiram a formação da rede,



sendo uma prévia com oito representantes dos governos federal, estadual e municipais, em 19 de junho, e outra no dia 6 de agosto, com 164 participantes. Ambas ocorreram imediatamente antes das eleições municipais. O encontro naquele estado foi articulado também em parceria com a Funai/MS e com a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Destaca-se ainda o forte apoio recebido da Rede de Educação Cidadã.

O coletivo investigador foi composto de 94 atores, de 14 municípios, entre estudantes, professores, gestores públicos, artistas, grupos étnicos, representantes da rede de proteção da criança e do adolescente, museus, dentre outros.

Chegamos a Campo Grande, para a pesquisa-ação realizada nos dias 18 e 19 de setembro, em meio a fortes tensões sociais no estado em função da questão de terras dos Guarani-Kaiowá – o processo de demarcação foi suspenso pelo STF e se instalou desde então clima de violência no município de Paranhos, com a morte de três indígenas, entre eles dois professores.

Outros fatores relevantes durante o período de mobilização no estado foram a greve de 114 dias das universidades, a campanha eleitoral municipal e a mudança na gestão do MinC, que no conjunto dificultaram o diálogo com alguns segmentos, mas não chegaram a impedir que as atividades fossem realizadas em condições de reunir a diversa experiência local para um trabalho articulado.

A mesa de abertura reuniu representantes das fundações culturais do estado e do município, Governo do Estado, Secretaria Estadual de Educação, Secretaria Municipal de Assistência Social, Ministério da Cultura, Instituto Lidas, lideranças indígenas Terena e Anísio Guató, membros de comunidades quilombolas e ciganos.

Nesse contexto, a investigação iniciou-se marcada pelo tema dos instrumentos democráticos nas gestões governamentais e nas gestões escolares. Questões relativas a

conquistas éticas, de transparência e participação foram bastante observadas, além da dificuldade de gestores escolares em reconhecer a escola como prática social, como prática articulada diretamente aos desafios sociais cotidianos.

Há ainda outro desafio social importante a ser destacado: a região é marcada pela presença de grupos ciganos, que vêm buscando criar espaços para fortalecer a luta do povo Romai (que quer dizer cigano) no estado e propor ações articuladas, de forma participativa, na perspectiva de desmitificar sua história, sua cultura e subsidiar a Rede de Educação Cidadã. Para tanto foi criado, em 2011, o Encontro Estadual Anual Romai, uni Le capirau ni diquel (Ciganos, uma história invisível). Outra iniciativa é a produção de um videodocumentário sobre a história da comunidade por duas ciganas estudantes de jornalismo na UFMS. No entanto, os povos ciganos ainda desafiam as políticas públicas em diversos aspectos, pois são nômades, o que dificulta emissão de vistos, reconhecimento de nacionalidade, permanência nas escolas, entre outros serviços e benefícios.

Apesar da grande diversidade e da riqueza de expressões culturais, são tímidas as iniciativas de articulação entre museus, bibliotecas, escolas e ONGs, ou seja, são incipientes os diálogos entre as práticas não escolares e escolares na educação do Centro-Oeste. As iniciativas são pouco comuns, muitas delas marcadas por demandas de programas federais, como o Mais Educação, ou de governos municipais.

O Mais Educação inspirou relatos emocionados entre os presentes, caracterizando-se como um programa já bastante difundido e debatido na região. Entre os desafios apontados, destacam-se a rotatividade dos monitores/oficineiros provocada por baixa remuneração, número de vagas inferior à demanda dos alunos para participação no programa, falta de ação de formação continuada para os integrantes e falta de clareza sobre o público-alvo do



programa – se é dirigido a alunos em defasagem idade-série, alunos com dificuldade de aprendizagem ou todos os alunos da escola.

O desafio da construção da gestão democrática na escola e nos poderes locais apontou para a necessidade de maior investimento na formação de gestores públicos visando a condutas transparentes e participativas. Muitos consideram que os projetos político-pedagógicos são construídos de forma centralizada.

O Centro-Oeste sediou debate intenso acerca da valorização da diversidade cultural nas práticas escolares, bem como da memória dos povos tradicionais da região. A necessidade de se valorizar, no contexto brasileiro, a cultura do Centro-Oeste, levando em conta os distintos grupos étnicos que ali vivem e convivem, e suas culturas extremamente diversas, foi apontada como um caminho para aproximar a escola dos saberes dos estudantes e do território.

Os grupos destacaram ainda a importância de se valorizar o ensino das artes nas escolas, e afirmaram que os profissionais que atuam nas salas de aula hoje, na maioria, não são formados em arte e não sabem que contribuição essa área pode trazer para a formação do estudante.

Segundo o grupo, as escolas não dispõem de qualquer condição de diálogo com as especificidades das culturas indígenas e quilombolas, principalmente as urbanas, que

reúnem maior diversidade. Os professores não foram formados a partir desse paradigma, que é posterior, e precisam, portanto, de formação adequada.

Os participantes denunciam a tensão comum na região provocada pela migração de brasileiros do Sul do país, que segundo eles não se relacionam e não respeitam as culturas locais, gerando forte tensão na escola, nos ambientes culturais, na sociedade em geral.

A cultura jovem é desvalorizada, de modo geral, por adultos que oferecem pouca condição de diálogo. Sugere-se o desenvolvimento de espaços culturais para valorizar a participação juvenil no mundo cultural do estado.

Os desafios para a efetivação da garantia dos direitos das crianças e adolescentes também foram lembrados pela maioria dos presentes, pois a rede de proteção da criança e do adolescente local, afirmaram, está desarticulada e carente de investimentos.

Por fim, foi apontada a necessidade de se incentivarem mecanismos de comunicação, tanto dentro das escolas, visando a uma educação mais participativa, como entre estas e outras entidades (bibliotecas, museus, ongs) e órgãos governamentais das três esferas. Neste sentido, o grupo do Centro-Oeste acredita ser papel dos gestores públicos a promoção de fóruns, conferências e seminários para o debate com os demais atores sociais.

4.4. REGIÃO SUDESTE: RIO DE JANEIRO/RJ

O município-polo do Sudeste, Rio de Janeiro, sintetiza a força de uma região do país que vem recebendo investimentos financeiros e políticas sociais significativos, mas que ainda é marcada por indicadores sociais desafiadores.

No Estado do Rio, mais de 2 milhões de pessoas residem em áreas com precárias condições de saneamento, o que abrange 12,66% da população. Já na cidade do Rio de Janeiro, essa proporção cresce para 22% dos habitantes vivendo em favelas (IBGE/Censo 2010 – Aglomerados Subnormais).

Com 6.320.446 habitantes, o Rio é o quarto município em concentração de indígenas na área urbana (6.764), segundo o Censo 2010. Entretanto, o "Estado do Rio de Janeiro revelou o maior declínio populacional de auto-declarados indígenas, com -7,8% ao ano, equivalendo a uma redução de cerca de 20 mil indígenas (entre 2000 e 2010)" [IBGE, 2012].

O município possui IDH de 0,842 e baixo Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência (IVJ), de 0,248 (PNUD, 2003 e Pereira, 2013). Verifica-se redução expressiva, entre 2000 (47%) e 2010 (26,4%), da taxa de óbitos por armas de fogo (Waiselfisz, 2013).

Dentre os cinco municípios onde a pesquisa-ação foi realizada, o Rio de Janeiro é o que apresenta o maior percentual de negros (12,4%) na população residente.

Em 2011, o município teve nota 4,99 na Prova Brasil, que junto a uma aprovação de 85% elevou seu IDEB para 4,2. As escolas da rede de ensino carecem de bibliotecas (55%), salas de leitura (50%) e laboratórios de informática (31%) [Censo Escolar 2011].

Já no que se refere a equipamentos culturais, das cinco cidades onde foi realizada a pesquisa, é a que possui maior número de salas de cinema (179), teatros (157) e bibliotecas públicas (38) [MinC, 2010].

Para formação do coletivo investigador da pesquisa-ação do Sudeste, foram realizadas reuniões em três dos quatro estados da região: no próprio Rio de Janeiro, em São Paulo (SP) e em Belo Horizonte (MG), nos dias 17 de agosto, 24 e 26 de setembro, respectivamente. Os encontros contaram com a presença de gestores estaduais e municipais, representantes de lideranças comunitárias, dentre outros atores do setor público e da sociedade civil.

Acredita-se que o fato de a Casa da Arte de Educar ter sede nesse município favoreceu a presença de representantes de movimentos sociais, ONGs e Pontos de Cultura. O trabalho de pesquisa do Sudeste foi construído em parceria com as organizações sociais Centro Lúdico da Rocinha, Centro de Teatro do Oprimido/RJ, Escola Portátil de Música, Instituto Gingas e Instituto Tear.





O encontro foi realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), onde estiveram reunidas 89 pessoas, entre profissionais e estudantes, de 23 municípios dos quatro estados da região, além do Distrito Federal (relação anexa). O grupo ApaFunk apresentou a pesquisa por meio de um funk que buscava aproximar os presentes dos seus objetivos. Diversas outras manifestações culturais foram apresentadas ao longo do encontro, algumas espontâneas e outras planejadas.

Tema de bastante destaque nos grupos do Sudeste foram os direitos conquistados, e a ideia de repensá-los diante dos desafios ainda não superados. Os debates destacaram os possíveis caminhos para a efetivação desses direitos.

Quanto aos desafios da escola pública para a construção de um mundo diverso, que pressupõe a escola plural, o diálogo entre os diferentes atores, enfatizou-se também a importância da capacitação dos professores para esse diálogo.

Destaca-se a presença de liderança indígena e de representantes da sociedade civil organizada, que apontaram questões na relação com as escolas e a necessidade de fazer valer as leis que garantem o ensino das culturas indígenas e afro-brasileiras, proporcionando investimentos para a formação de professores indígenas e escolas bilíngues.

Também foi abordado o preconceito religioso nas escolas públicas, que por

essência deveriam ser laicas. Novamente é indicada a necessidade de capacitação de professores para conhecer e lidar com os diferentes valores e aspectos da cultura afro-brasileira e das etnias indígenas, e de que se criem programas governamentais para incentivar o intercâmbio cultural envolvendo as escolas. Participantes afirmaram que cotidianamente a escola lida com a garantia de direitos sociais, com a diversidade religiosa, de etnia e de gênero, sem noção clara de como lidar com esses desafios. Para o coletivo, é preciso reconhecer os estudantes em suas condições, valorizando-as.

Quanto à relação entre escolas e museus, as ações são ainda pouco institucionalizadas do ponto de vista de política pública, e, portanto, instáveis. Os grupos afirmaram que essas relações são também pouco sistematizadas, pois não há em geral articulações pré ou pós-visitas, o que dificulta que sejam exploradas pedagogicamente. Há necessidade de ações mais estruturadas que poderiam ser construídas por meio de parcerias mais maduras e sólidas, o que depende da ação de governos ou órgãos públicos. Segundo os presentes, este afastamento deve-se à dificuldade, por um lado, da escola, por parte do seu corpo docente, em se relacionar com a arte contemporânea, com o seu conteúdo, e por outro lado, dos profissionais do museu, que não consideram metodologia e didática na dinâmica do seu funcionamento.

Reconhecem que muitas das dificuldades que as escolas enfrentam no relacionamento com os territórios se devem ao desconhecimento, por

parte de diretores e professores, das justificativas para esta demanda, que é recente, e os professores não foram formados para lidar com ela. Neste sentido, os participantes indicam a urgência de maior espaço para as abordagens culturais nos cursos de licenciatura e pedagogia. Propõem o incentivo ao diálogo entre escolas de um mesmo território para que o desenvolvimento local seja uma ação articulada inclusive entre escolas.

A distância entre gerações também foi destacada como desafio para a promoção de instrumentos de escuta e valorização juvenil. A escola não é um espaço de expressão da cultura jovem, e para tanto é necessário, dizem, mais espaço para as contribuições que as formulações artísticas podem trazer à formação juvenil, o que implica repensar a própria avaliação escolar e o ENEM.

As abordagens curriculares excessivamente controladas também foram alvo de crítica, pois seriam responsáveis por inviabilizar o diálogo com a cultura e os desafios sociais locais.

Foram apontados os obstáculos enfrentados pelas culturas tradicionais diante da cultura de massa que marca fortemente o interesse juvenil. Não se trata de uma volta ao passado, mas de investir em "caminhos de mão dupla", ou seja, caminhos capazes de valorizar a prática contemporânea e simultaneamente colocá-la em diálogo com as práticas tradicionais, para que estas possam ser recriadas.

Muitos dos questionamentos do coletivo se referem à prática dos pro-

fessores em sala de aula, quando estes discriminam as culturas dos estudantes. Nesse sentido, criar uma relação mais próxima entre esses atores pressupõe enxergar o processo de aprendizagem escolar como um espaço para além de transmissão de conhecimento, como espaço de aprendizagem compartilhada. E o uso de novas tecnologias e ferramentas (como o Facebook) em sala de aula foi apontado como um caminho para este diálogo.

Apontou-se também a necessidade de promover debates na escola acerca dos muitos sentidos que o conceito de cultura encerra, e de se entender que atividades culturais não devem ser realizadas apenas como lazer. Para os reunidos no Sudeste é necessário investir na ampliação dos debates acerca da revisão do conceito de cultura no mundo contemporâneo.

O grupo preocupa-se com as condições necessárias para que professores e escolas possam realizar práticas pedagógicas relacionadas aos territórios, e com a necessidade de investir na formação de agentes de cultura que atuem nas escolas. As condições reais das práticas docentes marcadas por uma carga horária de trabalho muito extensa, turmas com excesso de alunos e infraestrutura precária foram criticadas como fatores que acabam por inviabilizar o maior acesso do professor à cultura.

O programa Mais Educação é mencionado como experiência de articulação entre a cultura e a educação,

mas os participantes afirmam que os desafios ainda são grandes, dentre eles os obstáculos para a manutenção dos monitores e sua qualificação.

Foi sugerido que as diretrizes dos programas Mais Educação, Escola Aberta e Cultura Viva, dentre outros, possam orientar novas políticas públicas, a partir de análise criteriosa. Para tanto, é necessário que se escutem os educadores populares, a sociedade civil, os professores e gestores, para a construção de práticas inovadoras. Sentem falta de maior canal de escuta entre os que estão atuando nos programas e aqueles que o formatam. Além disso, a continuidade de programas governamentais foi considerada fundamental para se poder agir a longo prazo e assim avançar efetivamente nos resultados educacionais.

Assim como nas outras regiões do Brasil, os relatórios da região Sudeste abordaram a democratização do ambiente escolar e os desafios para a formação de gestores com capacidade de diálogo como um problema para o qual a intersetorialidade de cultura e educação precisa formular saídas. Os relatos defendem a criação de instrumentos pedagógicos voltados para a formação de gestores capazes de agir por meio de ações participativas. A escola no Brasil não é um espaço democrático, e a intersetorialidade não pode avançar em territórios autoritários.

A intersetorialidade é apontada como prática pouco comum. Os atores presentes reconhecem maior diálogo da

pasta da Educação com a da Saúde do que com a da Cultura.

O excesso de burocracia a que os gestores são submetidos foi apontado como responsável por afastá-los do diálogo com a cultura local. Entretanto, é reconhecido que o sucesso, ou não, de uma escola é, também, uma questão "pessoal", pois depende do nível de compromisso que o diretor ou diretora possui – é preciso superar estes desafios.

A partir desses relatos, o coletivo investigador defende expansão do horário escolar para integral, mais qualificação para os gestores e professores das escolas a fim de que a estrutura político-administrativa esteja em acordo com a estruturação das práticas pedagógicas.





4.5. REGIÃO NORTE: PORTO VELHO/RO

Porto Velho foi escolhida para representar a região Norte por possuir o maior Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência/IVJ (0,342) e um dos mais baixos IDH (0,763) dentre as cidades da região (PNUD/IPEA/FJP, 2003 e Pereira, 2013), além de reduzido número de equipamentos culturais (três salas de cinema, dois museus e três bibliotecas) [MinC, 2010]. Dos municípios onde foram identificadas escolas em áreas de assentamento e indígenas, é o que possui maior número de escolas rurais.

Rondônia é o estado com o maior percentual de domicílios com saneamento inadequado (8,1%), que somados aos semiadequados totalizam 80,7% dos domicílios. (IBGE/Censo 2010/Tabela 15).

Com relação a dados educacionais, o município possui taxa de 5,1% de pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler e escrever. Ao se analisar este dado, considerando a raça ou etnia, constata-se que 19,4% dos índios e 7,4% dos negros são analfabetos. Vale ressaltar que tanto no estado de Rondônia, quanto na sua capital, cerca de 35% da população se declaram brancos, 53% pardos, 7% pretos, e o restante se divide entre índios, amarelos e não declarados. Na capital, com cerca de 429 mil habitantes, os índios representam 0,3% da população, enquanto no estado eles são 0,8% (IBGE/Censo 2010).

Embora o índice de desempenho da educação básica, nos anos finais da rede pública, tenha sido baixo ao longo das quatro edições, e sobretudo em 2011 (3,1), verifica-se uma distância entre este e a nota padronizada da Prova Brasil em 2011 (4,62), e o responsável é o fluxo escolar, com apenas 67% de aprovações.

A infraestrutura que as escolas públicas oferecem precisa ser melhorada: somente 11% delas contam com esgoto via rede pública, 25% têm sala de leitura, 48% têm laboratório de informática e 50% possuem biblioteca (MEC/INEP/Censo Escolar, 2011).

A região é marcada por ciclos de exploração (madeira, ouro e borracha), e mais recentemente pela exploração dos recursos hídricos, com as hidrelétricas de Santo Antônio e Jirau. Esse movimento provoca diversos proble-

mas sociais, culturais e ambientais, dentre os quais as desapropriações de ribeirinhos e indígenas, e ondas de migração sem a devida infraestrutura, com forte impacto na estrutura social e econômica do Norte do país.

A região Norte tem suas especificidades geográficas, com grandes áreas de floresta, abriga a maior bacia de água doce do mundo e uma grande complexidade ambiental. É também marcada por fortes conflitos sociais, por conflitos armados, com poucas instâncias de garantias de direitos e de gestão participativa.

Porto Velho se caracteriza, também, pela sua importante diversidade cultural, representada pelas várias etnias indígenas, populações ribeirinhas, imigrantes de outras regiões brasileiras e ainda as fronteiras com outros países.

A dificuldade na mobilização para a participação no encontro mostrou que há especificidades de tempo e formas de comunicação que devem ser reelaboradas e adequadas à região. Mesmo os locais com acesso à internet sofrem com sistemas que ficam fora do ar em função das pesadas chuvas. A mobilização nessa região foi mesmo um desafio grande para o grupo de pesquisa, no que se refere à articulação dos interessados em participar tanto do coletivo investigador, quanto do grupo de pesquisa.

Para formação do coletivo investigador da pesquisa-ação do Norte, foi realizada uma reunião em Porto Velho, no dia 2 de outubro, quando se iniciou a mobilização. O encontro contou com a presença de 83 pessoas, entre gestores estaduais e municipais, representantes de lideranças comunitárias e outros atores do setor público e da sociedade civil.

Participaram da última edição da pesquisa, nos dias 12 e 13 de novembro, atores de oito municípios de cinco estados, que totalizaram 74 participantes. Mado, artista e educador muito conhecido em Porto Velho, realizou dinâmica para apresentar a pesquisa e introduzir o problema por meio do teatro popular.

Estiveram presentes nos encontros de Rondônia apenas dois povos indígenas – Karipuna e Karitiana –, de um total de 28 diferentes povos que vivem na região, que

abriga a maior parte (98,47%) das terras indígenas demarcadas do país (Instituto Socioambiental, 2012).

As relações entre desenvolvimento e educação foram a tônica dos debates, pois a região vem sofrendo com a chegada de grandes obras de infraestrutura conduzidas com pouco diálogo com a sociedade. Para os atores locais, é preciso haver mais instâncias que possibilitem o diálogo participativo entre governos e sociedade. Algumas questões levantadas: as hidrelétricas trarão desenvolvimento local? Qual a participação das cidades? Desenvolver para quê? Desenvolvimento não deve se constituir, também, de democracia? Pode haver um sem o outro? A educação é instrumento do desenvolvimento? De qual desenvolvimento?

Foi apontado pelo grupo que os instrumentos de planejamento, de gestão e de monitoramento das políticas públicas de educação também não são frutos de processos democráticos.

Na visão do coletivo, segundo a qual as escolas apresentam grandes dificuldades em lidar com a diversidade local, há necessidade de implantação de uma lógica mais flexível na dinâmica do trabalho da escola, de forma a acompanhar a dinâmica social.

Em Porto Velho, assim como em Recife, estiveram presentes os surdos, grupo que não se sente parte cons-

tituinte das escolas. Para ampliar as oportunidades de comunicação e interação dos alunos surdos, contribuindo para a sua participação efetiva nas escolas não especializadas e sua inclusão na sociedade, é necessária a formação dos professores em Libras (Língua Brasileira de Sinais). As artes foram valorizadas entre as atividades pedagógicas capazes de promover maior interesse deste estudante, por estarem diretamente relacionadas ao seu poder de expressão.

A pesquisa, nessa região, apontou práticas educacionais realizadas por escolas, na sua maioria, centralizadoras e que mantêm pouco diálogo com seu território (mesmo havendo, por exemplo, programa municipal voltado para a relação cultura-educação, além do Mais Educação). Os profissionais da educação não estão preparados para lidar com as realidades ribeirinhas nem com as culturas indígenas, e aplica-se um currículo pensado fora das realidades dessas comunidades, sem abordar suas histórias, seus costumes e suas relações com o meio ambiente. Nega-se a identidade indígena, afirmam os participantes.

Eles relatam que esse processo de exclusão não acontece apenas com relação a indígenas ou surdos, e que a condução dessa questão depende de cada escola, de cada professor, que, de acordo com suas experiências e vivências, contribuem para que a escola se torne um espaço



da e para a comunidade. O coletivo entende que o esforço deve ser o de construir caminhos para que o diálogo escola-comunidade deixe de ser fruto de boa vontade de pessoas para tornar-se conquista social.

Outro problema apontado foi a pouca participação das famílias, pais e responsáveis, sob o pretexto de que a educação é responsabilidade da escola. Para famílias com pouca escolaridade é difícil o hábito de frequentar a escola.

Os grupos chamaram a atenção para o necessário fortalecimento na região dos conselhos de garantia de direitos, que devem ser capazes de propiciar o diálogo entre governos e sociedade, afirmando as condições democráticas essenciais para a construção de outra ideia de desenvolvimento para a região e para o Brasil.

A escola poderia ser mais comprometida com a garantia de direitos dos povos indígenas, reclamam os atores reunidos em Porto Velho, de modo a participar do enfrentamento da violência física e simbólica contra esses povos. Uma saída é aumentar os investimentos nos professores indígenas – para muitos dos presentes, o futuro dessas populações está nas mãos deles.

Os participantes apontam também para a necessidade de investimento na formação pedagógica de gestores, diretores e coordenadores, principalmente no que se refere à

relação escola-sociedade. Acreditam que há cobranças demais sobre os gestores, e que esta sobrecarga os afasta do princípio de que a educação é uma prática social.

A despeito das dificuldades registradas da escola em abrir-se para o território, houve relatos de professores com vivências positivas nessa relação, de aumento de diálogo por meio de recursos como festas populares organizadas em conjunto.

Outro aspecto apontado pelo coletivo diz respeito à necessidade de se criar uma instância de diálogo entre escola e artistas. Houve uma série de questionamentos sobre a dificuldade da escola, e mesmo das licenciaturas em arte, em lidar com o mundo da arte – o contemporâneo e o popular.

A floresta foi retratada como símbolo de um desenvolvimento centrado no homem e na preservação da vida, das águas e das riquezas naturais. Nesse sentido, a escola deveria ser mais um espaço de preservação da vida, aprender com a floresta a lidar com toda a rica experiência de seu contexto. O grupo entende que a aprendizagem escolar não pode estar distante da floresta e seus saberes, mas deve manter o diálogo com os desafios sociais, buscar articulação local, por mais universal que seja o fenômeno da educação.

Foi mencionado também o distanciamento por parte dos





professores, que chegam de outras regiões para atuar no Norte, em relação aos saberes locais, pois eles tendem a reforçar uma prática apoiada exclusivamente no currículo nacional e no livro didático elaborado e editado no Sudeste do país. Não há programas continuados para aqueles que busquem maior diálogo com as culturas locais. A falta de práticas bilíngues para escolas que possuem número representativo de crianças indígenas foi também considerada questão relevante.

Como nas outras regiões, há registros da desvalorização que o ensino de arte enfrenta na comparação com os demais saberes escolares, e também reclama-se da pouca oferta de cursos voltados para as licenciaturas artísticas no Norte do país.

Também as relações entre escolas e museus são muito tímidas na região, seja pela pouca oferta de instituições museológicas, seja pelo fato de que a prática ainda não foi conquistada pelos profissionais envolvidos, embora profissionais ligados a museus relatem que, mesmo sob condições precárias, com instalações provisórias, o museu da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré (EFMM) tem visitação intensa principalmente de pesquisadores e estudantes que buscam nos documentos a memória do município.

Práticas promovidas pelo Programa Mais Educa o são apontadas como muito dependentes do voluntarismo de pessoas que recebem baixa remunera o. Muitos dos professores que ocupam as salas de artes não possuem forma o específica, por isso são, por exemplo, responsáveis pela promo o de festas de halloween, em detrimento do contato com expressões ou manifesta es da cultura tradicional local; além disso, a carga horária da disciplina   insuficiente e a arte tem espaço periférico no currículo escolar.

Houve relatos de experiências de práticas escolares em diálogo com o cinema, em que se constatou valiosa contribui o da área na sua capacidade de dialogar com as

diversas áreas do conhecimento escolar e das práticas culturais locais, bem como de interesse juvenil.

O Norte do país reivindica ainda que sejam incentivadas as manifesta es artísticas de origens diversas – as afro-brasileiras e indígenas – nas escolas e na sociedade, pois são manifesta es que contam com pouco incentivo para existir. São poucas e frágeis as práticas pedagógicas que respeitam as rela es com a cultura local. Em geral, as expressões das culturas indígenas e ribeirinhas são sufocadas ou invisíveis para a escola, apesar de as popula es reconhecerem sua importância.

Os professores sentem falta de programas que os auxiliem a planejar e executar práticas escolares articuladas com o território, afirmando ainda que a gestão escolar está cada vez mais refém da burocracia e carente de apoio técnico-educacional. Há número muito alto de professores e funcionários públicos migrantes, o que dificulta o planejamento a partir da cultura local.

Foi lembrada, por esse grupo, a necessidade de ampliar a presença de professores na Câmara de Vereadores (atualmente são dois membros, das 21 vagas) e na Assembleia Legislativa.

Aponta ainda para a necessidade de se construir um plano de trabalho intersetorial entre as Secretarias de Educa o e as de Cultura, envolvendo parlamentares e sociedade civil. Como parte desse plano, profissionais da Educa o e da Cultura estariam orientados a visitar comunidades ribeirinhas para registros, diagnóstico e monitoramento, para subsidiar as a es intersetoriais e participativas, baseadas nos saberes dessas popula es.

Outro desafio a ser superado está vinculado ao orçamento participativo, seja ele municipal ou escolar; na visão dos presentes, esses orçamentos precisam responder às demandas sociais, visando ao desenvolvimento voltado para a sustentabilidade, e deve haver condi es para a efetiva gestão democrática de escolas e da sociedade.

5. RESULTADOS DA PESQUISA

A seguir apresentamos uma síntese das propostas e recomendações das cinco regiões do país. As propostas foram comparadas às metas do PNC – Plano Nacional de Cultura e do PNE – Plano Nacional de Educação, buscando as relações entre o que a sociedade propõe nesta pesquisa e os documentos que estruturam as políticas das áreas (mesmo que o PNE ainda esteja em apreciação no Senado, até a data de fechamento deste relatório).

Embora essas propostas estejam classificadas nos três eixos que orientaram a organização (sistematização, cruzamento e tratamento) dos dados/materiais detalhados anteriormente neste documento, é importante destacar que não devem ser compreendidos em separado uns dos outros, pois encontram-se articulados. Retomando os três eixos:

1. práticas pedagógicas: processos de aprendizagem; formação de docentes e demais atores da educação; espaços e atores de aprendizagem; material didático; saberes, currículos e linguagens; avaliação das práticas escolares e não escolares;
2. gestão: estruturas político-administrativas; planejamento, monitoramento e avaliação; recursos; infraestrutura física; comunicação institucional.
3. contexto político-social: garantia dos direitos sociais; transparência e diálogo social; legislação.

PROPOSTAS E RECOMENDAÇÕES	PNC e PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 1/07	PNE (PROJETO DE LEI 2013)	MUNICÍPIOS-POLO					EIXOS	MAIS EDUCAÇÃO	POVOS INDÍGENAS
			RCF	POA	CGC	RIO	PVH			
								PRÁTICAS PEDAGÓGICAS		
fomentar a autonomia das escolas (didática e pedagógica);		5.4	1				1	processos de aprendizagem		
criar mecanismos para inserção da tecnologia como medida de aproximação do profissional de educação e estudante/jovem;		2.11					1	processos de aprendizagem		
aproximar escolas de territórios por meio das tecnologias visuais e do cinema/linguagem destacada como de interesse juvenil							1	processos de aprendizagem		
combater a evasão escolar de jovens a partir da valorização da cultura juvenil na escola;		3.9			1			processos de aprendizagem		

PROPOSTAS E RECOMENDAÇÕES	PNC e PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 1/07	PNE (PROJETO DE LEI 2013)	MUNICÍPIOS-POLO					EIXOS	MAIS EDUCAÇÃO	POVOS INDÍGENAS
			RCF	POA	CGC	RIO	PVH			
incentivar a formação de professores indígenas, considerados por muitos como os responsáveis pela manutenção das culturas indígenas;	4	15.6			1	1	1	formação de docentes e demais atores da educação		X
investir na formação continuada de agentes da cultura, professores comunitários e artistas para o diálogo com a escola (inclusive com certificação);	15, 16, 17	6.2	1			1	1	formação de docentes e demais atores da educação	X	
investir na formação continuada de professores e gestores escolares voltados para a relação com a cultura nos territórios e diálogo de saberes escolares e populares;	4, 6, 13 e Portaria	4.2 e 6.2	1	1	1	1	1	formação de docentes e demais atores da educação		
investir na formação continuada dos professores e gestores escolares com programas voltados para a compreensão da dimensão social da prática escolar, para atuarem por meio de processos democráticos e dialógicos com a cultura em torno da escola e a contemporânea;	13	1.5				1		formação de docentes e demais atores da educação		
incentivar a formação de professores nas linguagens Braile e Libras, inclusive entre os portadores de necessidades especiais;		4.4	1				1	formação de docentes e demais atores da educação		
investir na formação para a educação patrimonial, explorando a relação entre saberes, cidades e história do Brasil;	12, 15, 18	7.19			1			formação de docentes e demais atores da educação		
investir na ampliação de oferta de cursos de graduação em Música, Artes Cênicas e Artes Visuais, principalmente nas regiões Centro-Oeste e Norte;	16	15					1	formação de docentes e demais atores da educação		
valorizar os espaços públicos culturais, sobretudo aqueles distantes dos centros urbanos, através de políticas capazes de promover a modernização física e técnica, além de criar ações de arte-educação nestes espaços;	28, 29 e Portaria	6.3				1		espaços e atores de aprendizagem		

PROPOSTAS E RECOMENDAÇÕES	PNC e PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 1/07	PNE (PROJETO DE LEI 2013)	MUNICÍPIOS-POLO					EIXOS			MAIS EDUCAÇÃO	POVOS INDÍGENAS	
			RCF	POA	CGC	RIO	PVH						
investir na criação de escolas indígenas com condições diferenciadas quanto a tempo, espaço, currículos e avaliação;	6, Portaria	2.6 e 2.7		1					espaços e atores de aprendizagem	saberes, currículos e linguagens	avaliação das práticas escolares e não escolares		X
investir em pesquisas para um novo modelo de escola mais dinâmica e menos burocrática, com uma lógica mais flexível na dinâmica do trabalho, principalmente em relação ao tempo e ritmo escolares, aos saberes e aos espaços, e que promova a solidariedade e a coletividade;		2.12	1	1		1	1	espaços e atores de aprendizagem	saberes, currículos e linguagens	estrutura político-administrativa			
promover a participação dos atores locais na elaboração de materiais didáticos para as escolas (regionalizar) e inclusão de livros de autores de todos os estados/regiões para escolha das escolas;	6	2.5			1		1	material didático					
incentivar financeiramente a produção cultural de indígenas, ciganos e afrodescendentes;	4, 6, 9				1			saberes, currículos e linguagens				X	
promover debate sobre as abordagens curriculares em uso nas escolas, com a participação de toda a comunidade escolar;	12		1	1			1	saberes, currículos e linguagens					
garantir o uso da Libras como a primeira língua dos surdos, em escolas, ações educativas e culturais bilíngues;	4	1.9; 4.1 e 4.4	1					saberes, currículos e linguagens					
promover o diálogo entre as "escolas profissionalizantes de artes" e as práticas populares;	15	11	1					saberes, currículos e linguagens					
investir na construção de espaços para linguagens artísticas nas escolas, bem como na distribuição de materiais para pesquisa das distintas linguagens;	12, 14 e Portaria	6.2,7.10 e 7.19				1	1	saberes, currículos e linguagens		infraestrutura física	X		
valorizar a voz dos estudantes, notadamente das populações indígenas, ribeirinhas, ciganas e afrodescendentes, dentro das práticas escolares e universitárias, através de metodologias mais dialógicas e democráticas;	4, 6 e Portaria	3.4 e 7.17			1	1		saberes, currículos e linguagens;		estruturas político-administrativas		X	

PROPOSTAS E RECOMENDAÇÕES	PNC e PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 1/07	PNE (PROJETO DE LEI 2013)	MUNICÍPIOS-POLO					EIXOS		MAIS EDUCAÇÃO	POVOS INDÍGENAS	
			RCF	POA	CGC	RIO	PVH					
investir em escolas bilíngues para a população indígena (seja em escolas indígenas ou em escolas urbanas com forte presença desta população);	4, 6 e Portaria	7.17			1	1			saberes, currículos e linguagens;	estruturas político-administrativas		X
promover debate sobre as avaliações escolares nacionais, buscando o aprimoramento dos indicadores utilizados, através de grupos de trabalho intersetoriais, compostos por artistas, professores, estudantes, gestores públicos, universidade, organizações sociais, dentre outros atores;			1	1	1	1			avaliação das práticas escolares e não escolares			
									GESTÃO			
construir instrumentos pedagógicos voltados para a democratização e a descentralização da gestão escolar visando à conquista de práticas participativas nas escolas;		7.8	1	1	1	1	1		estruturas político-administrativas			
redefinir e valorizar o papel dos diretores escolares buscando reaproximá-los das problemáticas pedagógicas;		19				1			planejamento, monitoramento e avaliação			
criar instrumentos legais para a autonomia das escolas no diálogo com a sociedade civil e demais equipamentos culturais;		6.3	1			1			planejamento, monitoramento e avaliação		x	
avaliar não somente os rendimentos escolares, mas a gestão dos diretores e coordenadores escolares;					1	1	1		planejamento, monitoramento e avaliação			
promover um processo de avaliação qualitativa do Programa Mais Educação, através da contribuição dos diversos atores atuantes;			1						planejamento, monitoramento e avaliação		X	
ampliar os editais para fomento cultural, respeitando as diversas condições dos grupos artísticos, principalmente aqueles com menos experiência, muitas vezes tratados sem diferença frente à indústria da cultura;	9, 18, 22			1					planejamento, monitoramento e avaliação	legislação		
incentivar o desenvolvimento de projetos culturais para a população de rua, ciganos e outros grupos de pouca visibilidade;	4				1				planejamento, monitoramento e avaliação	legislação		

PROPOSTAS E RECOMENDAÇÕES	PNC e PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 1/07	PNE (PROJETO DE LEI 2013)	MUNICÍPIOS-POLO					EIXOS		MAIS EDUCAÇÃO	POVOS INDÍGENAS
			RCF	POA	CGC	RIO	PVH				
investir no mapeamento do contexto de cada escola, quanto aos dados públicos e às práticas culturais;	2, 3		1					planejamento, monitoramento e avaliação	transparência e diálogo social		
valorizar a contratação de professores indígenas para as escolas municipais e estaduais com forte presença da população indígena;	4, 6	18.7			1		1	recursos			X
investir nas condições de trabalho do professor: carreira, número de alunos por sala de aula, contratos, salários, entre outras;		7.23; 15.5 e 18.8		1				recursos			
valorizar os monitores do Programa Mais Educação, melhorando as condições de contrato: remuneração, tipo de contrato;	4, 16		1			1	1	recursos		X	
adequar a legislação do transporte escolar ou criar alternativas de deslocamento, para que os estudantes tenham acesso a museus, centros culturais e demais espaços públicos da cidade;				1	1			comunicação institucional			
criar programas de valorização das culturas regionais populares articulados às práticas escolares;	4,12, 45	15.6		1		1	1	comunicação institucional			
comprometer as práticas de extensão universitárias com o desafio de aproximar escolas de territórios através de ações voltadas para a conquista do diálogo e o aperfeiçoamento técnico das práticas e dos atores sociais ;	12			1				comunicação institucional			
valorizar as condições de diálogo entre escolas e territórios através da implementação de instrumentos pedagógicos voltados para este fim;	12	6.3			1			comunicação institucional		x	
desenvolver ações específicas para aproximar as famílias da vida escolar e das atividades culturais, inclusive instaurando a corresponsabilidade (escola-família) na educação;		7.20	1		1		1	comunicação institucional			
Investir na comunicação entre equipamentos culturais - escolas - ONG - territórios;			1			1		comunicação institucional			

PROPOSTAS E RECOMENDAÇÕES	PNC e PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 1/07	PNE (PROJETO DE LEI 2013)	MUNICÍPIOS-POLO					EIXOS	MAIS EDUCAÇÃO	POVOS INDÍGENAS
			RCF	POA	CGC	RIO	PVH			
								CONTEXTO POLÍTICO-SOCIAL		
promover ações de articulação com a rede de proteção e garantia dos direitos das crianças e adolescentes, através de maior envolvimento dos CREAs e Conselhos com práticas escolares e culturais;	47				1			garantia dos direitos humanos/sociais		
assegurar e fazer valer a legislação vinculada à escola pública referente aos povos indígenas e afrodescendentes, incluindo no processo de aprendizagem questões de valorização e respeito acerca de qualquer religião, etnia ou gênero, principalmente os direitos garantidos pela Lei nº 11.645/2008;	4,6 e Portaria	2.6; 7.16; 7.23; 15.5; e 18.8		1		1		garantia dos direitos humanos/sociais	legislação	X
investir em ações para a valorização da diversidade das práticas culturais voltadas diretamente para enfrentamento do preconceito nas escolas;	4, 6	3.9, 7.14 e 7.15			1			garantia dos direitos humanos/sociais	formação de docentes e demais atores da educação	X
pesquisar caminhos para uma intersectorialidade entre os governos (federal, estaduais e municipais), criando fóruns permanentes entre educação e cultura;				1	1	1		transparência e diálogo social		
articular a intersectorialidade (Cultura e Educação) com as áreas da Saúde e da Assistência Social;		3.8 e 7.21			1	1		transparência e diálogo social		
firmar pactos, criar programas e propor leis, a partir de ações intersectoriais;	Portaria					1		transparência e diálogo social		
fortalecer as parcerias entre os governos e a sociedade civil organizada;	46 e Portaria		1	1	1	1	1	transparência e diálogo social		
criar diretorias de Educação nas secretarias de Cultura e de Cultura nas de Educação;				1				transparência e diálogo social		

PROPOSTAS E RECOMENDAÇÕES	PNC e PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 1/07	PNE (PROJETO DE LEI 2013)	MUNICÍPIOS-POLO					EIXOS	MAIS EDUCAÇÃO	POVOS INDÍGENAS
			RCF	POA	CGC	RIO	PVH			
desenvolver fóruns regionais envolvendo os diversos atores/entidades das duas áreas (escolas, famílias/responsáveis, museus, bibliotecas, ongs, universidades, comunidades, pontos de cultura, dentre outros) voltados para acompanhar a conquista da intersectorialidade cultura-educação;	46, 47 e Portaria		1	1	1	1	1	transparência e diálogo social		
promover atividades e projetos que fortalecem ações integradas com o território entre os equipamentos culturais e educacionais;			1	1	1	1	1	transparência e diálogo social		
promover fóruns para discutir a invisibilidade da cultura cigana nos ambientes escolares e culturais, e pensar em escolas com mobilidade;					1			transparência e diálogo social	garantia dos direitos humanos/sociais	
trabalhar pelo fortalecimento das Leis Griô e Cultura Viva;	4	7.23; 15.5; e 18.8				1		transparência e diálogo social	garantia dos direitos humanos/sociais	
desburocratizar os editais, bem como adequá-los aos diferentes contextos regionais;				1				transparência e diálogo social	legislação	
investir em metodologias ou instrumentos pedagógicos voltados para a construção dos projetos político-pedagógicos (PPP) democráticos, em diálogo com o território através da participação de gestores, professores, técnicos, estudantes, pais e responsáveis, lideranças sociais;	14	7.8		1	1	1	1	transparência e diálogo social	recursos	saberes, currículos e linguagens
fortalecer os Conselhos de Educação, de Cultura, de Direitos Humanos, dentre outros, através de recursos e monitoramento de suas práticas;							1	transparência e diálogo social	planejamento, monitoramento e avaliação	
criar instrumentos de planejamento, gestão e monitoramento, comuns às áreas da cultura e educação, inclusive com orçamento próprio.	Portaria		1				1	transparência e diálogo social	planejamento, monitoramento e avaliação	



6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho situa-se num ponto de tensão marcado pela contradição que caracteriza a produção científica – que requer condições específicas para a reflexão – e a elaboração de políticas públicas – que têm urgência em apresentar resultados para a sociedade. Além de buscar compreender o fenômeno, teve-se por objetivo transformá-lo, e para isso foi preciso instaurar um campo de práxis política que desafia a todos nós.

A investigação realizada nesta pesquisa-ação reuniu muita expectativa em torno da oportunidade, conquistada por todos, de debater e desenhar políticas coletivamente. No entanto, o resultado indica que, apesar do grande número de atores reunidos e das experiências que o constituíram, são frágeis e instáveis as condições que as escolas possuem de atuar com os demais atores educacionais. Os resultados também apontam a necessidade de outros e constantes debates sobre o papel dos diversos atores (estudantes, professores, agentes culturais, diretores e responsáveis) na escola, evitando sobreposição de ações e disputa por espaço entre professores e agentes culturais. As práticas desenvolvidas entre as escolas e as demais instituições educativas são resultados de esforços pouco articulados entre si e ainda submetidos aos avanços e recuos das políticas locais. As condições para consolidarem suas práticas, apesar da existência de programas importantes, como o Mais Educação, o Cultura Viva e mais recentemente o Mais Cultura nas Escolas, ainda são um desafio para todos. As iniciativas da sociedade civil, de museus ou bibliotecas dispõem de frágeis recursos técnicos e financeiros para se efetivarem, dependem de prêmios, editais ou de programas que ainda enfrentam interrupções e condições burocráticas contraditórias.

O resultado da pesquisa demonstra que são numerosas experiências dessa natureza, mas que elas exigem apoios mais eficientes para cumprirem seus papéis sociais. O que nos faz pensar que seu avanço está, em grande parte, articulado à consolidação de políticas que atendam a aspectos já definidos pela legislação (LDB, por exemplo) e outras formulações legais (PNE e PNC, por exemplo), viabilizando parcerias mais duradouras e significativas entre Estado, instituições do campo da cultura, educação e sociedade civil, formalmente instituída ou não, estendendo-se inclusive aos artistas ou a grupos autônomos, como os movimentos sociais.

As experiências em curso desenvolvidas por escolas e demais atores educacionais cobram a elaboração de instrumentos pedagógicos capazes de colaborar para a efetivação da articulação escola-território; indicadores capazes de monitorá-las na conquista dos resultados sob uma visão ampliada de educação; e investimentos na formação dos distintos atores envolvidos nesta relação.

A democratização da gestão escolar e a necessidade de formulação e implementação de metodologias educacionais para o enfrentamento do preconceito e para a garantia de direitos nas escolas também foram objeto de destaque nesta pesquisa.

Os professores têm demonstrado muita dificuldade no diálogo com saberes não instituídos, os saberes do cotidiano, e muitas vezes entendem cultura como sinônimo da cultura letrada, escolar. Com isto a escola afasta-se de seu papel social, pois se distancia de sua dimensão pública.



Relato muito comum entre os professores e diretores de escolas foi no sentido de cobrar esclarecimento acerca das vantagens que o diálogo com o território pode trazer para os desafios escolares. Afirmam que estas questões têm chegado para a escola recentemente e que desconhecem suas justificativas e metodologias. Isso nos leva a concluir que é necessário desenvolver projetos para apoio pedagógico com estes fins.

Um desafio é o de caminharmos para uma compreensão das escolas como redes epistemológicas estruturadas a partir de relações de saberes, o que nos permite compreender os estudantes como sujeitos sociais, portadores de saberes, o que é diferente de pensarmos que sejam carentes de cultura. Valorizar as trocas entre os estudantes e educadores corresponde a formularmos um horizonte ampliado para a escola.

A elaboração de programas capazes de contribuir para a valorização das linguagens artísticas nas práticas escolares também se constitui numa demanda do coletivo investigador. Da mesma forma que o artista brasileiro necessita de conquistar espaço social, o ensino das artes precisa ser valorizado nas escolas, comparam.

A produção cinematográfica brasileira é pouco aproveitada pelas escolas e é objeto de interesse juvenil, capaz de mobilizar estudantes para diversas áreas do conhecimento escolar. A pesquisa demonstra que essa área cobra maior aproximação com o universo escolar, seja na produção de filmes, seja na difusão do acervo produzido no país.

A pesquisa revelou que as práticas pedagógicas estão distantes dos sujeitos que as constituem. Onde estão as contribuições formuladas pelos professores para suas escolas? Por que as experiências sociais não têm a centralidade devida nos currículos da Educação Básica? "Os cur-

riculos são pobres em experiências porque são pobres em sujeitos." (Arroyo, 2011) Esse apontamento revela, uma vez mais, que os canais de comunicação com os atores envolvidos no campo de ação intersectorial cultura e educação devem ser constantes.

Aproximar as escolas dos seus territórios depende da valorização da diversa experiência de todos os sujeitos sociais implicados, o que garante a dimensão pública da escola. As disputas, que caracterizam as relações entre escolas e territórios, são marcadas pela cobrança de coletivos diversos por reconhecimento como produtores de conhecimentos legítimos e válidos. Essa disputa envolve a complexidade de atores da educação e deixa as práticas culturais oriundas de meios populares em defasagem: geralmente elas são provenientes de vozes ainda não suficientemente reconhecidas pela sociedade em geral, o que se reflete nas escolas. Os participantes da pesquisa acreditam que quando a escola se torna capaz de trabalhar a partir do diálogo direto com os estudantes e seu território, compreendendo as diferenças e incentivando a voz de cada um, cumpre sua função social.

Investir em maior aproximação dos cursos de pedagogia e das licenciaturas com os estudos culturais, com a sociologia e a antropologia deve fortalecer a dimensão cultural das práticas educativas. A formação voltada para o diálogo e a mediação cultural é prática ainda distante das licenciaturas, segundo os presentes nesta pesquisa.

Este trabalho revela, também, que a conquista da democracia nas escolas é a base da intersectorialidade cultura/educação e das políticas para educação integral. A escola é uma instituição fundamental para o exercício da cidadania, para fazer valer os direitos sociais. A democracia se define de baixo para cima, por meio da expressão das



diversas vozes e não de um Estado hegemônico. Tornar a escola um espaço plural é o principal desafio das políticas da cultura para a educação, e é preciso criar mecanismos pedagógicos para instaurar práticas democráticas nas escolas e demais instituições educacionais e culturais.

As escolas estão sendo chamadas a se constituírem como espaços públicos de reflexão e constituição de cidadãos produtores de cultura. Nesta perspectiva, o professor é alguém que produz conhecimento sobre a realidade local, e não apenas alguém que executa um currículo de cuja elaboração não participou. É convidado a ampliar sua sala de aula e descobrir o sentido de seu trabalho em diálogo com o contexto, deixando de ser apenas um transmissor de conhecimentos para se tornar um mediador da produção cultural entre escola e território. Os apontamentos trazidos pela pesquisa-ação, no sentido de colocar em prática projetos para a formação de professores, com a ampliação de seus repertórios culturais, são essenciais para o desenvolvimento efetivo das ações intersetoriais de cultura e educação.

Por outro lado, os equipamentos culturais também precisam conquistar e efetivar a dimensão educativa de suas práticas. Bibliotecas com espaços exclusivamente de consultas ou museus voltados somente para a contemplação já não possuem mais lugar na sociedade de hoje. Os espaços culturais precisam assumir seu papel educacional por meio de diálogo e mediação social. E para tanto é necessário que os profissionais da cultura se tornem, também, educadores, o que corresponde, numa via, a maior espaço para a educação nos cursos universitários desses profissionais e, em outra, a que suas atuações em escolas e outros espaços de natureza semelhante sejam ampliadas e garantidas.

As políticas da Cultura e da Educação precisam avançar coordenadas com universidades e organizações sociais,

mais próximas da sociedade, e neste sentido cobra-se a instauração de fóruns ou conselhos voltados para essa conquista social. O problema da perda de sentido da educação escolar vem preocupando professores, educadores, estudantes e gestores públicos. Se por um lado se reconhece o esforço na direção de reinventar a escola, por outro os resultados ainda são muito tímidos, em todo o país, como demonstra essa pesquisa-ação.

Cabe-nos ressaltar, ainda, que todas as ações precisam estar articuladas, já que as diversas frentes para transformar a escola num espaço cultural, e os equipamentos culturais em espaços educativos, são interdependentes. Não há diálogo sem o devido conhecimento do outro, adquirido a partir da prática cotidiana e da formação, que precisam ser estruturadas, com os recursos financeiros, humanos, materiais e metodológicos, amparadas por legislação, contemplando os mais diversos segmentos envolvidos no processo.

Se compararmos as demandas sociais identificadas nesta pesquisa com os textos do PNC, PNE e Portaria Interministerial nº 1/2007, a boa notícia tanto para gestores públicos como para a sociedade civil é que das 56 proposições identificadas durante a pesquisa, a grande maioria (44) está contemplada naqueles documentos. Os Planos já atendem grande parte dos anseios da sociedade, o desafio é transformá-los em ações.

Convergem aspectos relativos à necessidade de desenvolvimento de estratégias pedagógicas e programas voltados para o enfrentamento de preconceitos nas escolas. O respeito aos diferentes atores, saberes e práticas também está presente nos documentos oficiais e na voz da sociedade, bem como o debate em torno de um maior diálogo entre currículos e seus contextos.

A necessidade de valorização das linguagens artísticas nas escolas, a ampliação de tempo e espaço, bem como a necessidade de fortalecer práticas descentralizadas e democráticas nas gestões escolares são outros aspectos também comuns. A ampliação do repertório cultural de todos os envolvidos nas comunidades escolares (estudantes e seus familiares, professores, gestores), cabe ressaltar, é uma das contribuições fundamentais para que aspectos definidos pela legislação (valorização e respeito às diferenças socioculturais, enfrentamento ao preconceito, por exemplo), assim como a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem na educação básica (redução da evasão, repetência e, em última instância, erradicação do analfabetismo funcional) possam se concretizar.

Necessário também destacar que os atores dessa pesquisa-ação, assim como a sociedade, reclamam por identificação e mapeamento das iniciativas e equipamentos culturais no Brasil, assim como maior diálogo entre as práticas culturais e as universidades.

Por outro lado, 21% das propostas identificadas na pesquisa não possuem relação com o PNC, PNE ou Portaria

Interministerial e por isto merecem toda a atenção dos gestores públicos da Cultura e Educação.

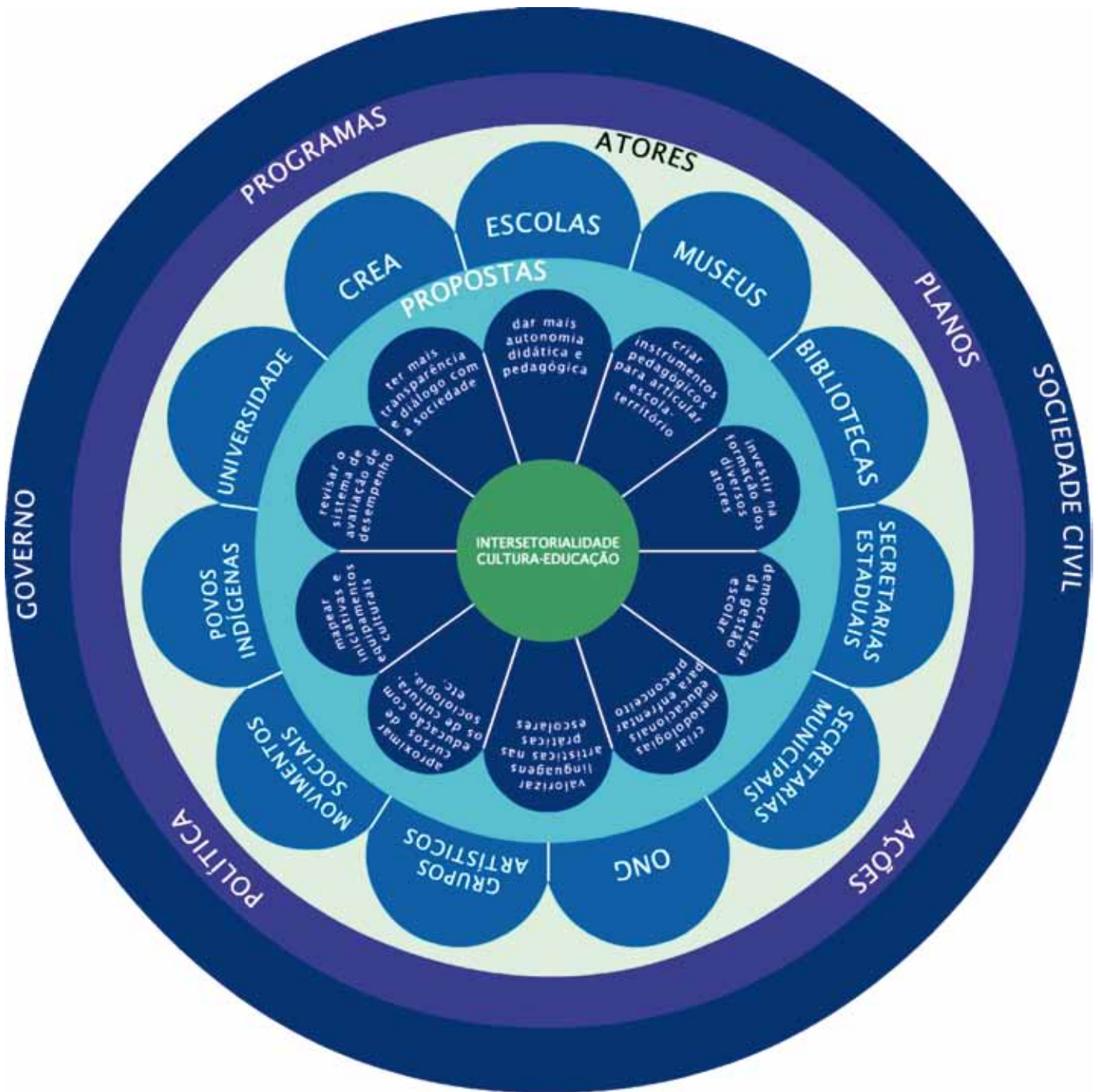
O principal ponto de discórdia está em torno das questões que envolvem a avaliação escolar. A pesquisa revela que há disputa em torno de uma visão que quer quantificar, cobrar, premiar e ranquear resultados e a dos profissionais da educação e cultura, que desejam uma revisão desse sistema de avaliação.

Outro aspecto que não encontrou eco nos documentos oficiais aqui analisados foi a cobrança por maior transparência e diálogo com a sociedade e as políticas de governo – o que nos faz supor a necessidade de instauração de novos instrumentos de representação e diálogo social.

O que é preciso ter claro ao finalizarmos esta pesquisa é que não serão apenas as leis que poderão alterar as relações entre escolas e demais práticas educacionais. Só uma construção coletiva, no interior e no entorno das escolas, amparada por uma legislação democrática, poderá implementar as mudanças necessárias.



Mandala de Resultados



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- FREITAS, Luiz. *A agenda dos reformadores empresariais pode destruir a educação pública no Brasil*. *Revista Adusp*, São Paulo, out. 2012.
- GARDNER, Howard. *Estruturas da Mente - A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Ed. Artmed, 1994.
- GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Políticas docentes no Brasil - um estado da arte*. Brasília: MEC/UNESCO, 2011.
- GUIMARÃES, José Ribeiro Soares. *Perfil do Trabalho Decente no Brasil: um olhar sobre as Unidades da Federação*. Brasília: OIT, 2012. Disponível em: http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/gender/pub/relatorio_trabalho_decente_880.pdf
- IBGE. *Os indígenas no Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf
- IBGE/Censo 2010 - Aglomerados subnormais -Tabela 2 - Domicílios particulares ocupados em aglomerados subnormais, população residente em domicílios particulares ocupados em aglomerados subnormais, por sexo, e média de moradores em domicílios particulares ocupados em aglomerados subnormais, segundo as Grandes Regiões, as Unidades da Federação, os municípios e os aglomerados subnormais - 2010
Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/aglomerados_subnormais/tabelas_pdf/tab2.pdf
- IBGE/Censo 2010 - Características da População. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/caracteristicas_da_populacao_tab_municipios_zip_xls.shtm
- IBGE/Censo 2010/Resultados preliminares da amostra/Tabela 15 - Proporção de domicílios particulares permanentes, por tipo de saneamento. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_preliminares_amostra/default_resultados_preliminares_amostra.shtm
- IBRAM/MinC. *Guia dos Museus Brasileiros*, Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2011. Disponível em: <http://www.museus.gov.br/noticias/guia-dos-museus-brasileiros/>
- INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Estatísticas da Educação Superior*. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>
- INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Localização e extensão das TIs*. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/terras-indigenas/demarcacoes/localizacao-e-extensao-das-tis>
- IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Frequência de práticas culturais. Sistema de Indicadores de Percepção Social - SIPS, 2010*
- KINCHELOE, Joe L. & BERRY, Kathleen S. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Revista da Faculdade de Educação*, Universidade de São Paulo, v. 38, n. 1, 2012.
- MEC/Inep/Deed - *Censo Escolar 2011 IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Portal do IDEB. Disponível em: <http://www.portalideb.com.br/brasil/ideb>.
- MinC - Ministério da Cultura. *Cultura em Números: anuário de estatísticas culturais*. 2ª edição. Brasília: MinC, 2010
- Ministério da Saúde. *Cadastro Nacional dos Estabelecimentos de Saúde do Brasil - CNES*. Brasília: SATASUS, 2012. Disponível em: http://cnes.datasus.gov.br/Cad_Gestor_Listar.asp?VEstado=33
- PEREIRA, Noeli Aparecida. *Metodologia de Construção do Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência (base 2010)*. Ministério da Justiça/ Fórum Brasileiro de Segurança Pública, Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.juventude.gov.br/noticias/arquivos/pesquisa-ivj>
- PNUD/IPEA/FJP. *Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil*. Brasília: PNUD, 2003. Disponível em: http://www.pnud.org.br/IDH/Atlas2003.aspx?indiceAccordion=1&li=li_Atlas2003
- SANTOS, M. *A Natureza do Espaço. Técnica e Tempo. Razão e Emoção*. 2ª Edição. São Paulo: Hucitec, 1997.
- SEPPPIR/PR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/Presidência da República. *Perspectivas Negras - Construindo políticas públicas na intersecção entre Juventude e Promoção da Igualdade Racial*. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/publicacoes/arquivos/relatorio-juventude>
- Waiselfisz, Julio Jacobo. *Mapa da Violência 2013 - Mortes Matadas por Armas de Fogo*. Rio de Janeiro: FALACSO, 2013.

ANEXO I

AVALIAÇÃO DOS ENCONTROS

De um total de 427 presentes, 54% preencheram as fichas de avaliação dos encontros. Com base nas avaliações desse coletivo, 84% (total de "bom" e "muito bom") acreditam que foi dado um importante passo na direção de maior diálogo entre as experiências sociais e a formulação de políticas para a Cultura e a Educação. Além das questões fechadas, apresentadas na tabela a seguir, a ficha de avaliação permitiu o livre registro de observações dos participantes.



ANEXO II

SUDESTE			
Municípios Presentes	Estados Presentes	Municípios Inscritos	Estados Inscritos
Arraial do Cabo	Distrito Federal	Angra dos Reis	Espírito Santo
Barra Mansa	Espírito santo	Arraial do Cabo	Goiás
Belo Horizonte	Minas Gerais	Barbacena	Minas Gerais
Brasília	Rio de Janeiro	Barra Mansa	Pará
Conceição da Barra	São Paulo	Belém	Rio de Janeiro
Duque de Caxias	5 Estados	Belo Horizointe	Santa Catarina
Maricá		Bom Jardim	São Paulo
Niterói		Cabo Frio	7 Estados
Nova Friburgo		Cachoeiras de Macacu	
Nova Iguaçu		Conceição da Barra	
Osasco		Duque de Caxias	
Paraty		Goiânia	
Pinheiral		Joinville	
Queimados		Macaé	
Rio de Janeiro		Magé	
Santo Antônio de Pádua		Maricá	
São Gonçalo		Mesquita	
São João de Meriti		Miracema	
São Paulo		Niterói	
Seropédica		Nova Friburgo	
Serra		Nova Iguaçu	
Vitória		Osasco	
Volta Redonda		Paracambi	
23 Municípios		Paraty	
		Paty do Alferes	
		Petrópolis	
		Pinheiral	
		Queimados	
		Queluz	
		Rio de Janeiro	
		Santo Antônio de Pádua	
		São Gonçalo	
		São João da Barra	
		São João de Meriti	
		São José dos Campos	
		São Paulo	
		Seropédica	
		Serra	
		Vitória	
		Volta Redonda	
		40 Municípios	

NORDESTE				
Municípios Presentes	Estados Presentes	Municípios Inscritos		Estados Inscritos
Aracaju	Alagoas	Abreu e Lima	Jerônimo Monteiro	Alagoas
Brasília	Ceará	Afogados da Ingazeira	João Pessoa	Bahia
Caruaru	Distrito Federal	Amaraji	Lagoa de Dentro	Ceará
Cuité	Paraíba	Antônio Martins	Limoeiro	Espírito Santo
Itambé	Pernambuco	Aracaju	Lucena	Maranhão
Jaboatão dos Guararapes	Rio Grande do Norte	Arcoverde	Maceió	Pará
Maceió	Sergipe	Baraúna	Mamanguape	Paraíba
Olinda	São Paulo	Barra de Santa Rosa	Montadas	Pernambuco
Pacajus	8 Estados	Bento Fernandes	Moreno	Piauí
Paulista		Bom Jardim	Natal	Rio de Janeiro
Pedras de Fogo		Caicó	Nova Floresta	Rio Grande do Norte
Recife		Camaçari	Olinda	São Paulo
São Bento do Una		Camaragibe	Pacajus	Sergipe
13 Municípios		Campinas	Palmares	13 Estados
		Canindé	Parnamirim	
		Carneiros	Paulista	
		Carpina	Recife	
		Caruaru	Pedras de Fogo	
		Condado	Petrópolis	
		Coruripe	Pindamonhangaba	
		Cuité	Pires Ferreira	
		Cuitegi	Rio Claro	
		Caruaru	Rio de Janeiro	
		Custódia	Salvador	
		Eusébio	Santarém	
		Garanhuns	São Bento do Una	
		Goiana	São Lourenço da Mata	
		Grajaú	São Sebastião do Umbuzeiro	
		Gurjão	Sobral	
		Igarassu	Tauá	
		Iguatu	Teresina	
		Itambé	Timbaúba	
		Itapissuma	Tururu	
		Jaboatão dos Guara- rapes	Venturosa	
		Jardim	Serra Talhada	
		70 Municípios		

SUL			
Municípios Presentes	Estados Presentes	Municípios Inscritos	Estados Inscritos
Alvorada	Rio Grande do Sul	Alegrete	Ceará
Balneário Pinhal	Ceará	Alvorada	Espírito Santo
Brasília	Distrito Federal	Arroio dos Ratos	Paraíba
Cachoeira do Sul	Rio de Janeiro	Balneário Pinhal	Rio Grande do Sul
Canoas	Espírito Santo	Barão de Cotegipe	Santa Catarina
Caxias do Sul	5 Estados	Cachoeira do Sul	5 Estados
Comaquã		Cachoeirinha	
Cristal		Comaquã	
Esteio		Candiota	
Fortaleza		Canoas	
Gravataí		Carazinho	
Guaíba		Caxias do Sul	
Ipê		Cristal	
Joia		Cuité	
Pelotas		Entre-Ijuís	
Porto Alegre		Esteio	
Rio de Janeiro		Fortaleza	
Ronda Alta		Gravataí	
Santa Maria		Guaíba	
Santo Ângelo		Ipê	
Sapucaia do Sul		Joia	
Sto Antônio das Missões		Lajeado	
Taquara		Luzerna	
Taquari		Montenegro	
Triunfo		Nova Palma	
Venâncio Aires		Palmeira das Missões	
Viamão		Pelotas	
Vitória		Porto Alegre	
28 Municípios		Rio Grande	
		Ronda Alta	
		Rondinha	
		Sananduva	
		Santa Maria	
		Santana do Livramento	
		Santo Ângelo	
		Sto Antônio das Missões	
		São Leopoldo	
		Sapucaia do Sul	
		Serafina Corrêa	
		Taquara	
		Taquari	
		Três Cachoeiras	
		Triunfo	
		Uruguaiana	
		Venâncio Aires	
		Viamão	
		Vitória	
		47 Municípios	

NORTE			
Municípios Presentes	Estados Presentes	Municípios Inscritos	Estados Inscritos
Anastácio	Acre	Anastácio	Acre
Brasília	Distrito Federal	Buritis	Amazonas
Candeias do Jamari	Mato Grosso do Sul	Candeias do Jamari	Mato Grosso do Sul
Itapuã do Oeste	Rondônia	Itaituba	Pará
Porto Velho	São Paulo	Itapuã do Oeste	Rondônia
Rio Branco	5 Estados	Porto Velho	5 Estados
São Paulo		Rio Branco	
Seringueiras		Seringueiras	
8 Municípios		Tabatinga	
		9 Municípios	

CENTRO-OESTE			
Municípios Presentes	Estados Presentes	Municípios Inscritos	Estado Inscrito
Água Clara	Distrito Federal	Água Clara	Mato Grosso do Sul
Amambai	Mato Grosso do Sul	Amambai	1 Estado
Anastácio	São Paulo	Anastácio	
Antônio Prado	3 Estados	Antônio Prado	
Aquidauana		Aquidauana	
Brasília		Campo Grande	
Campo Grande		Corumbá	
Corumbá		Coxim	
Coxim		Dourados	
Dourados		Itaporã	
Itaporã		Maracaju	
Maracaju		Naviraí	
Naviraí		São Gabriel do Oeste	
São Gabriel do Oeste		Três Lagoas	
São Paulo		14 Municípios	
Três Lagoas			
16 Municípios			

