

FELIPE CHEN DE ALMEIDA

***Uma visão sobre o campo da cultura: políticas públicas
culturais e educacionais no Brasil Contemporâneo***

***Monografia apresentada ao
Curso de Graduação em
Produção Cultural da
Universidade Federal
Fluminense, como requisito
para obtenção do grau de
Bacharel.***

Orientador: Professor Mestre João Luiz Pereira Domingues

Niterói

2012

FELIPE CHEN DE ALMEIDA

***Uma visão sobre o campo da cultura: políticas públicas
culturais e educacionais no Brasil Contemporâneo***

*Monografia apresentada ao Curso
de Graduação em Produção
Cultural da Universidade Federal
Fluminense, como requisito para
obtenção do grau de Bacharel.*

Aprovada em Fevereiro de 2012

BANCA EXAMINADORA

Professor Mestre João Luiz Domingues

Professor Doutor Luiz Augusto F. Rodrigues

Professora Mestre Flávia Lages

Niterói

2012

“ Um crítico deve passar parte de seu tempo a fazer perguntas a que talvez ninguém possa responder. Sua função consiste muito mais em espicaçar a curiosidade que em insistir no que é aceito.” (Ezra Pound, *O duro e o suave na poesia francesa*, 1918).

Resumo

Apresento este trabalho de conclusão do curso de graduação em Produção Cultural na Universidade Federal Fluminense que tem por finalidade analisar a relação entre política educacional e política cultural no Brasil Republicano Contemporâneo. Sabendo das limitações da composição de um trabalho como este, tentei expor nas próximas páginas algumas questões que pudessem contribuir para amarrar a minha reflexão em relação as leituras e vivências na academia durante o período em que cursei as disciplinas para obter o grau de bacharel. Espero ter, pelo menos em parte, alcançado tais objetivos.

Abstract

I present this conclusion course work on the Cultural Production graduation course in the Federal Fluminense University that has for finality analyse the relation between educacional politics cultural and cultural politics in Republican Contemporary Brazil. Known the limitations about the composition of a work like this, I try to expose in the next pages some questions that could may contribute to attach my reflexion about the lectures that I execute and about my living at the academy during the period that I had course the disciplines to get the bacharelor degree. I hope that, at least in part, I had obtain some of my objectives

Palavras chave: Política - Cultura- Educação

Agradecimentos

Esta é certamente uma das partes mais difíceis, onde por injustiça ou esquecimento muitos acabam ficando de fora. Mas, injustamente, na tentativa de ser sucinto, farei menção a algumas pessoas que certamente foram cruciais para que este trabalho se tornasse realidade.

A minha avó dona Paulina (em memória).

Ao amigo Mário Orlando Pagnuzzi (em memória), pois sem a sua amizade certamente não seria o sujeito que me tornei.

A minha mãe Dilma Soares Chen, pelo apoio materno eterno que me possibilitou chegar ao fim de mais esta etapa.

Ao meu irmão Ricardo Chen, pelo companheirismo incondicional principalmente nos momentos em que parecia ser impossível seguir em frente.

A Renata Aparecida Alves Landim, companheira com quem venho vivenciando os momentos afetivos mais importantes e cruciais da minha existência, e de quem obtive valiosos conselhos para pensar e redigir este trabalho.

Ao orientador e amigo João Luiz Domingues, que aceitou a arriscada empreitada de me orientar, e com quem desenvolvi uma relação de amizade que me fez perceber que apesar de todas as dificuldades a única forma de estar no mundo que vale realmente a pena é a de percebê-lo de forma crítica.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	Página 07
2. CAPÍTULO 1: <i>Um breve apanhado histórico das políticas educacionais no Brasil Republicano</i>.....	Página 09
3. CAPÍTULO 2: <i>Uma conturbada e inacabada trajetória: a institucionalização das políticas culturais no Brasil contemporâneo.</i>	Página 18
4. CAPÍTULO 3: <i>Vivências e experiências culturais e educacionais através do programa Cultura Viva</i>.....	Página 24
5. CONCLUSÃO.....	Página 30
6. BIBLIOGRAFIA.....	Página 32

INTRODUÇÃO

A ideia para a redação deste trabalho final de curso na graduação em Produção Cultural surgiu a partir da minha experiência pessoal como professor de educação básica nas redes públicas e privada dos Estados de Minas Gerais e do Rio de Janeiro. Aliando esta experiência à observação das mudanças promovidas no âmbito das políticas culturais estatais no Brasil ao longo dos oito anos dos dois mandatos do governo Lula, particularmente através da implementação do programa Cultura Viva, cheguei à formatação da proposta que apresentarei nas próximas linhas para a composição do meu trabalho de conclusão do curso. Espero que consiga através de suas linhas poder humildemente contribuir para a reflexão e o aprimoramento do campo de atuação do Produtor Cultural em nossa sociedade, associando a minha bagagem docente com minha trajetória acadêmica ao longo destes anos em que venho frequentando as disciplinas para a conclusão do bacharelado no Instituto de Artes e Comunicação Social (IACS) da UFF, materializado aqui neste relato com fins de servir ao desfecho de mais uma etapa de vida.

A proposição central deste trabalho de caráter teórico e formato monográfico é a de investigar as consequências para o setor cultural e educacional das ações propostas dentro dos fundamentos do Programa governamental Cultura Viva, buscando averiguar suas aproximações e distanciamentos das políticas educacionais vigentes em todas as esferas da administração pública federal, a partir dos marcos propostos pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (L.D.B.). Esta preocupação surgiu pela reflexão gerada pela minha prática docente cotidiana a respeito da necessidade de casar políticas educacionais com políticas culturais como estratégias que possibilitem uma maior ampliação dos direitos e práticas da cidadania nesta etapa da vivência democrática e republicana do Brasil contemporâneo. A análise deste trabalho tem como foco principal as atuações do governo geradas pelas realizações do Escola Viva, braço de atuação educacional dentro do programa Cultura Viva.

Para tanto faço uso de uma bibliografia acadêmica produzida no país sobre o tema nos últimos anos para a composição do texto do trabalho, em confluência com o material que veio sendo publicado na imprensa brasileira sobre a temática nos últimos anos, além da investigação de algumas experiências institucionais que analisei no âmbito da implementação do Cultura Viva.

Busco chegar ao final deste trabalho tendo produzido uma análise de cunho monográfico a respeito das ações do Cultura Viva e suas possíveis articulações e afastamentos com a política educacional, tendo como norteador as ações geradas pelo Escola Viva. Parti da hipótese preliminar de que ao longo destes últimos 28 anos de redemocratização mesmo que tenhamos avançado em relação as políticas públicas culturais e educacionais através das ações governamentais (particularmente nos últimos 8 anos dos dois mandatos do governo Lula), ainda existe pouca articulação e integração em termos da implementação de intervenções conjuntas em ambos os setores. Esta lacuna dificulta no meu entendimento a ampliação do acesso aos bens culturais e a formação de novos agentes culturais através do processo educacional nas instituições de ensino públicas e privadas brasileiras. A atual L.D.B. – lei 9.394/96 abriu novas possibilidades de integração entre as duas esferas de atuação do poder público nas instituições de educação básica nacionais, particularmente sendo observado na leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (P.C.N's). Buscar a partir daí averiguar os entraves para esta articulação das políticas de ambos os setores, assim como tentar apontar hipóteses para soluções do problema em relação a uma ação integrada mais qualitativamente eficiente são pontos fundamentais no desenvolvimento do projeto que resultará no texto que culminará com o desfecho do trabalho.

Iniciei a trajetória de redação desta monografia com um capítulo que faz um breve apanhado das políticas educacionais brasileiras no período republicano. Segui em outro capítulo analisando a maneira pela qual as políticas culturais no país foram se institucionalizando ao longo do século XX. E em um último capítulo faço uma breve análise das experiências de implementação do programa Cultura Viva focando em sua vertente de ação educacional, o Escola Viva. Meu objetivo final é constatar até que ponto é verossímil ou inverossímil afirmar que o Cultura Viva é um instrumento de intervenção estatal eficaz na articulação de políticas integradas entre Educação e Cultura como caminho pedagógico propiciador de vivências inovadoras da cidadania no Brasil. Espero que possa ter êxito nesta empreitada.

CAPÍTULO 1

Um breve apanhado histórico das políticas educacionais no Brasil Republicano

O nascimento e desenvolvimento do ensino da educação básica são repletos de dicotomias, quanto aos objetivos, às finalidades e à estruturação dos currículos, o que tem trazido, ao longo dos tempos, problemas para a própria formulação dessa fase de escolarização. Mesmo quando a parte majoritária da população ainda não tinha acesso à educação, o ensino em sua etapa elementar e intermediária já era clivado pelo dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para as disciplinas científicas.

No transcurso da Idade Média, opunham-se no currículo da escola média disciplinas do *Trivium* - matérias literárias, como: gramática, dialética e retórica - e disciplinas do *Quadrivium* - matérias ditas científicas, como: aritmética, geometria e astronomia. A partir da era industrial, o currículo sofre algumas transformações, deixando, progressivamente, de ser preponderantemente literário para assumir um caráter mais científico. (PILETTI, 1995, p. 61-62)

Na Idade Moderna e contemporânea, com a crescente inserção da ciência na produção, passa-se a adotar um modelo fabril, baseado num sistema de máquinas e numa nova divisão social e técnica do trabalho. De acordo com Manacorda (2006), estas mudanças no modo de produção social colocam a instrução das massas operárias para atender as necessidades da produção urbano-industrial na ordem do dia, transformando as relações entre formação e trabalho no problema nevrálgico da pedagogia moderna.

No Brasil, a edificação histórica do ensino de nível básico sempre esteve perpassada pela divisão entre dois projetos educacionais: um pensando na educação propedêutica para uma elite privilegiada e outro voltado para a educação profissionalizante e terminal da classe trabalhadora.

Embora esse nível de ensino tenha passado por diversas nomenclaturas e mudanças, de acordo com as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade brasileira, nenhuma delas significou um corte nesta estrutura dual. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a) o ensino básico particularmente em sua etapa final revela com mais clareza a contradição fundamental entre capital e trabalho, através da falaciosa querela entre formação propedêutica ou preparação para o trabalho.

Se a divisão social e técnica do trabalho é condição indispensável para a constituição do modo capitalista de produção, na medida em que, rompendo a unidade entre teoria e prática, prepara diferentemente os homens para que atuem em posições hierárquica e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo, deve-se admitir como decorrência natural deste princípio a constituição de sistemas de educação marcados pela dualidade estrutural. No Brasil, a constituição do sistema de ensino não se deu de outra forma. (KUENZER, 1988, p. 12)

O dualismo educacional no Brasil remete aos tempos de escravidão, muito ligado ao desprezo do trabalho manual e a valorização de uma formação intelectual da elite. Na distribuição desigual dos saberes, ao povo caberia ser capaz de executar um ofício, enquanto as elites deveriam ter acesso a um conjunto de saberes que lhes forneciam um distintivo de classe.

Fonseca (1996) narra que com a montagem e o crescimento dos engenhos de açúcar no Brasil, cujo auge foi o século XVII, os trabalhos pesados e manuais formam sendo relegados aos escravos e índios, habituando as pessoas a considerarem que o ensino de um ofício deveria destinar-se aos extratos sociais inferiores. Esta concepção cristalizou-se, marcando, posteriormente, o ensino industrial em nosso país pelo estigma da servidão.

Vem, pois, dos primeiros tempos de nossa civilização a mentalidade de desprezo pelos trabalhos que requerem o uso das mãos. Agravaram-na o fato de ter sido o desempenho das funções das profissões manuais entregue aos escravos e o ensino de ofícios ministrados aos índios e africanos, enquanto o de humanidades era destinado a uma camada mais elevada da sociedade. (FONSECA, 1996, p. 23).

No que tange ao ensino secundário, pela análise de Piletti (1990), com a criação do colégio Pedro II, em 1837, foram promovidas uma série reformas nesse nível de ensino, mas, neste período, um número reduzido de estudantes frequentavam tais estudos. A maioria dos poucos estudantes secundários não fazia cursos regulares, mas frequentavam aulas avulsas que ofereciam preparação para os exames de ingresso nos cursos superiores, pois até 1931 o curso secundário não era obrigatório para o ingresso no curso superior. “Chegou-se, portanto, ao fim do império, sem um curso secundário digno de tal nome e,

pior, com uma parcela mínima da população – os jovens das classes dominantes – tendo acesso aos estudos”. (p. 25)

Apenas em meados do século XX a educação se coloca como objeto de políticas do Estado, muito ligada à preocupação das elites intelectuais com o analfabetismo. De forma genérica, podemos considerar a década de 1930 como um marco relevante do início de uma nova organização política e econômica na sociedade brasileira. A posição do governo Vargas quanto à instauração de um programa de recomposição nacional iniciou no país uma redefinição do papel do Estado, da vida política da nação e do modelo econômico, o que foi produzindo novas orientações para o campo educacional.

Até os anos de 1930, o que se pode visualizar é inexistência de um sistema articulado de ensino a nível nacional. Como destaca Werle (2005), é a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, que os objetivos e fins da educação tornam-se alvo de políticas, contando com estruturas administrativas centralizadas e especializadas, tendo o Estado como articulador da instrução em seus diferentes níveis.

Num contexto de modernização política e econômica e sob a batuta de um Estado controlador, assistiu-se a um processo de centralização sobre o ensino ofertado no território nacional. De acordo com Pilleti (1995), a Reforma Francisco Campos de 1931, visando à organização de um sistema nacional de ensino, apresenta-se como um marco na definição dos objetivos do ensino secundário, passando a ter uma duplicidade de funções: a formação geral e preparação para o ensino superior.

Nos termos do Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do ensino secundário, esse nível de ensino passa a ser estruturado em dois graus: o fundamental, com duração de cinco anos e comum a todos, e o complementar, com duração de dois anos e voltado para a preparação dos candidatos aos cursos superiores. Esse último era fracionado em três ênfases: Humanidade, Ciências Naturais e Biológicas e Matemática, de acordo com o curso superior que os candidatos pretendessem cursar.

Os processos de industrialização e democratização da sociedade brasileira trazem a baila, na década de 1930, uma querela entre dois projetos de educação para o país. Um deles buscava a renovação da educação, dentro da concepção da Escola-Nova, representado por Anísio Teixeira. O outro, associando forças conservadoras, estava numa perspectiva de submissão do povo, representado por Gustavo Capanema. Esse último, vitorioso, descrevia uma dupla trajetória escolar, formação para o trabalho para o povo e

formação geral e propedêutica para as elites. Nunes (2001), ao analisar as políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no governo Getúlio Vargas, descreve com clareza esse projeto.

Tratava-se de um projeto repartido de educação, encaminhado por Francisco Campos e endossado pelos intelectuais católicos. Esse projeto criava duas redes de escolarização: a rede primária profissional, na qual se incluíam o ensino primário, o ensino técnico e a formação de professores para o ensino básico; e a rede secundária superior, que preparava, nas palavras do próprio Capanema, *as individualidades condutoras*, as elites. A criação desta rede foi garantida por decretos lançados nos últimos três anos do Estado Novo e durante o governo provisório, imediatamente após a queda de Vargas. (p. 103)

Deste modo, o dualismo já característico da constituição história da educação no Brasil, toma caráter mais relevante a partir década de 1940, com a reforma Capanema. Tais políticas deram uma cara ao sistema de ensino brasileiro, com especial atenção para uma escola segmentada e dual, enquanto a elite era preparada nos cursos secundários para ingressar no nível superior; o povo recebe cursos profissionais e técnicos que não davam acesso ao ensino superior e eram voltados para a formação para o trabalho. Assim, procurou-se adequar a formação intelectual da futura elite dirigente e a formação profissional dos trabalhadores às novas demandas do mundo do trabalho e da vida na sociedade brasileira.

Quanto à estrutura curricular, o ensino secundário permaneceu dividido em dois graus: o Ginásio, com quatro anos, e o Colegial, com três anos. Esse último era dividido em dois ramos: o clássico e o científico. No clássico era dada ênfase ao estudo da filosofia, do latim e do grego; no científico era dada ênfase em disciplinas como a história natural, a física, a química e o desenho. (PILLETI, 1990)

Setores da iniciativa privada associam-se à iniciativa pública a fim de atender as novas demandas, como é o caso da criação do sistema “S” de formação profissional. De forma complementar, é criado pelo Estado, por decreto federal, um sistema privado de formação profissional: o Senai (1942) e, posteriormente, o Senac (1946). Segundo Weinstein (2000) a pujante atuação dos industriais e de suas entidades representativas na definição de políticas públicas de formação profissional descambou na criação do Senai, o

qual não foi criado apenas com intuito de formar técnica e moralmente a força de trabalho, mas também de difundir nacionalmente o credo da racionalização da indústria.

A equivalência plena entre o ensino secundário e técnico de nível médio só veio a ser estabelecida com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (lei n. 4.024/1961), na qual passaram a existir dois ramos de ensino médio, diferenciados, mas equivalentes: um propedêutico e outro profissionalizante, podendo os concluintes do colegial técnico candidatar-se a qualquer curso de nível superior. Uma das características marcantes dessa lei é a flexibilização dos currículos, composto por uma parte nacional que continha as disciplinas obrigatórias, uma parte determinada por cada sistema de ensino e uma parte de livre escolha das escolas.

Desde este momento, a legislação reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo plena equivalência entre cursos profissionais e propedêuticos para prosseguimento dos estudos. No entanto, como analisa Kuenzer (2005), a dualidade estrutural não é superada, pois permanecem ramos distintos de ensino, com diferentes projetos pedagógicos para distintas clientela, formando os trabalhadores instrumentais e intelectuais de acordo com as necessidades da divisão do trabalho.

Num contexto de ditadura, consumada pelo golpe ocorrido em 31 de março de 1964, instaura-se um período de modernização conservadora, pautada na intensificação da internacionalização da economia e na política de desenvolvimento com segurança. Nesse contexto autoritário e dentro de um período denominado de “milagre econômico” foi promovida a Reforma Universitária, através da lei nº. 5.540 de 1968, e editada uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação, sob a lei n. 5692/71. Enquanto a primeira adequou o Ensino Superior a um modelo empresarial, dominado pela burocracia e favorável para o crescimento do ensino privado; a segunda promoveu uma reforma na estrutura do ensino de primeiro e segundo graus, unificando o primeiro grau em oito anos e estabelecendo o segundo grau de três ou quatro anos obrigatoriamente profissionalizante.

O trecho extraído do texto de Octavio Ianni (1978) nos auxilia a melhor compreender como esta reforma proposta para o ensino de segundo grau se relacionava com um conjunto de políticas do governo militar.

A rigor, em 1964-78 o Estado foi levado a desenvolver uma vasta e complexa organização cultural, que permeia o conjunto da sociedade civil, em

suas instituições ou grupos e classes sociais. O sistema de ensino público e privado, leigo e religioso, elementar, médio e universitário, foi totalmente reorganizado nesses anos. A partir dos acordos MEC-USAID, isto é, dos acordos entre o Ministério da Educação e Cultura do Brasil, e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional, acertados nos anos de 1965-68, o conjunto do sistema brasileiro de ensino foi modificado. Tratava-se de modernizá-lo, isto é, torná-lo mais eficaz e econômico, segundo as exigências do modelo político-econômico vigente em 1964-78, modelo esse que se apoia na doutrina de segurança e desenvolvimento. A reforma do sistema de ensino destina-se a despolitizar as atividades dos professores e alunos, ao mesmo tempo que procura tornar o ensino mais ajustado às exigências do sistema econômico, comandado pelo capital monopolista. (p. 231-232).

A lei de profissionalização compulsória do segundo grau, calcada na Teoria do Capital Humano e alinhada ao tecnicismo pedagógico, é anunciada sob o duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior. Assim, tanto o problema da escassez de técnicos para o mercado, quanto a frustração dos jovens seriam solucionadas pelo caráter terminal do ensino médio.

No entanto, Cunha e Góes (1991) ressaltam que por trás das funções manifestas da profissionalização compulsória do ensino médio, formação de técnicos para o trabalho na indústria e evitar o fracasso dos que não têm acesso ao ensino superior, existe uma função oculta: conter as crescentes procuras por vagas no ensino superior, o que os autores apontam como caráter ideológico da reforma.

De acordo com a lei n. 5692/71, o currículo teria uma parte voltada para a educação geral e outra para a formação profissional, permitindo, em tese, tanto o ingresso no trabalho, quanto a continuidade dos estudos em nível superior. Apesar de a lei sugerir o fim do sistema dual de educação, isso não se concretizou, por diversas resistências, pressões e condições reias de precariedade das escolas. Quanto a esse fato, Acácia Kuenzer (1988) evidencia que apesar da lei tudo permaneceu igual: as escolas voltadas para as camadas economicamente privilegiadas continuaram executando uma formação propedêutica, enquanto as escolas públicas, de modo geral, não conseguiam ser nem propedêutica, nem profissionalizante.

Às dificuldades de implantação desse modelo educacional, somam-se o fracasso da promessa de pleno desenvolvimento social, feita no período de euforia do milagre econômico. A princípio o não cumprimento de tal profissionalização se dava através de

ajustes nos currículos, posteriormente flexibilizado pelo Parecer do Conselho Federal de Educação n. 76/75 e finalmente extinta a profissionalização obrigatória no 2º grau, tornando-a opcional, pela lei n. 7.044/82.

No entanto, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), o dualismo permanece, mas difere do período anterior a LDB de 1961, pois a partir dessa lei há equivalência entre os cursos propedêuticos e técnicos. O dualismo agora está mais relacionado aos conteúdos e valores da formação, onde o aluno não é legalmente impossibilitado de ter acesso ao ensino superior, mas, muitas vezes, os que cursavam o técnico não possuíam uma formação básica que lhes garantisse ingressar no nível superior.

Após esta breve revisão de literatura é possível perceber que todas as reformas empreendidas no ensino de nível de médio, primeiro como ensino secundário, depois reestruturado e denominado ensino de segundo grau, guardam relações com as transformações econômicas e políticas mais amplas da sociedade brasileira.

Assim como as reformas de 1942 e 1961 obedeceram a transformações havidas no mundo do trabalho, determinadas pelo crescente desenvolvimento industrial decorrente do modelo de substituição de importações, a reforma do governo militar propôs um ajuste à nova etapa de desenvolvimento, marcada pela intensificação da internacionalização do capital e pela superação da substituição de importações pela hegemonia do capital financeiro. (KUENZER, 2005b, p. 29)

O esforço, no sentido de mapear algumas das políticas que se constituem como raízes históricas do nível médio de ensino, teve o intuito de enfatizar algo já amplamente discutido e divulgado nos estudos sobre a construção do ensino médio no Brasil: a dualidade estrutural como uma categoria imprescindível para compreensão desta etapa de ensino no país. De acordo com Kuenzer (1997), a história do ensino básico no Brasil é a história da tensão entre educação geral e educação específica, que tem resultado na polarização da educação, fazendo da dualidade estrutural a categoria de análise por excelência para a explicação das propostas educacionais que vem sendo desenvolvidas a partir dos anos de 1940.

Cabe lembrar que o dualismo que se manifesta na educação brasileira, e de forma mais explícita no ensino médio, tem sua determinação na própria forma de produzir a existência na sociedade de classes, particularmente na formação histórica do capitalismo.

Nesse sentido, uma sociedade desigual possui uma estrutura que gera e mantém a desigualdade em todos os setores da vida, marcando os processos educativos e definindo os papéis das escolas.

Desse modo, levando em conta a condição de desenvolvimento da formação social brasileira, nos moldes do capitalismo dependente, nenhuma dessas mudanças pelas quais passou o ensino do país significou a ruptura de uma estrutura de ensino dual. Na instituição escolar esta desigualdade de classe é o que Gramsci (2004) conceitua como *marca social da escola*.

A **marca social** é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente e instrumental. Se se quer **destruir esta trama**, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (p. 49-grifos nossos)

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (L.D.B. 9394/96), formulada inicialmente através da iniciativa do falecido Senador Darcy Ribeiro durante o período do governo de Fernando Henrique Cardoso buscava adequar a legislação educacional as transformações ocorridas no Brasil após o fim da ditadura militar, incorporando em parte as experiências da vivência democrática que se seguiu após o fim da República dos militares. Apesar da mudança sofrida no texto original que foi encaminhado para a votação e posterior aprovação no congresso nacional, dado ao fato que boa parte da redação da nova lei estava afinada com as reivindicações dos movimentos sociais que contrariavam diretamente os interesses dos congressistas ligados ao empresariado do setor privado da educação, a lei em parte conseguiu avançar na crítica da concepção dual educacional que orientava as legislações anteriores, ainda que não tenha rompido definitivamente com ela. A criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (P.C.N's) e a valorização da gestão democrática nas instituições educacionais são exemplos de pontos progressistas da nova legislação para o setor, que conservou a separação no ensino médio entre educação geral e profissionalizante, caracterizando uma clara manutenção da perspectiva dualista da educação nacional.

Pode-se dizer, em resumo, que a legislação atual da educação básica brasileira, mesmo contendo significativos avanços, não rompe de fato com as contradições da política estatal destinada para o setor, pois o texto da lei abre margens para diversas interpretações, tendo sido predominantes aquelas que favorecem os ganhos do setor educacional privado em detrimento dos interesses da melhoria da educação pública, com vistas a controlar a formação popular de acordo com os interesses dos detentores do poder político em nosso país.

CAPÍTULO 2

Uma conturbada e inacabada trajetória: a institucionalização das políticas culturais no Brasil contemporâneo.

Podemos considerar que o processo de institucionalização da Cultura no Brasil precisa ser analisado como um fenômeno histórico relativamente recente, pois tem a sua gênese na chegada de Getúlio Vargas ao poder a partir da Revolução de 1930, particularmente com as políticas adotadas a partir do regime instaurado em 1937 com o golpe do Estado Novo¹. Este processo, que pode ser visto historiograficamente como divisor de águas na trajetória da nação brasileira, é bastante rico e complexo no aspecto político e social. Apesar de ser marcado por continuidades e rupturas no plano político desde a Era Vargas até a atual fase na Nova República, temos como um traço marcante na institucionalização das políticas culturais no Brasil o dirigismo estatal, com ações governamentais que contextualizadas nas particularidades históricas de cada período, foram utilizadas como “mecanismos estatais organizadores da cultura brasileira”², quer com o apoio ou mesmo com a adesão significativa da intelectualidade. Fato é que nem sempre esta orientação governamental foi acompanhada de uma perspectiva democrática, fazendo com que a participação cidadã apesar de evocada como norteadora de tais políticas na prática era nula ou quase inexistente. É possível então partindo desta perspectiva dizer que em certo sentido o estado brasileiro ao assumir para si o papel de agente da modernização conservadora do país em determinados momentos de sua trajetória histórica na fase republicana, fez com que o povo brasileiro fosse alijado dos seus direitos de inclusão cidadã no campo da cultura, inclusive privando parcela significativa da população do acesso aos bens culturais e impedindo com isso a criação de um circuito econômico no setor que viabilizasse maior poder decisório por parte das massas³. O que se observou e se observa em relação à institucionalização das políticas culturais no Brasil são ações casadas entre Estado e Mercado, onde na maioria dos casos o primeiro age ou agiu para garantir os interesses do segundo. Correntemente em detrimento do processo de ampliação dos direitos da cidadania.

A Era Vargas pode ser tomada como um capítulo bastante relevante para a institucionalização das políticas culturais no país⁴. Com a Revolução de 1930 ocorrida na esteira da crise do capitalismo do período entre guerras do século passado, temos a entrada

de Getúlio Vargas em cena como o primeiro governante que na prática valoriza a cultura popular e a incorpora as ações do Estado para que se pudesse construir uma certa idéia de nação a partir do conceito de miscigenação. O governo de Vargas atuou tanto em sua fase inicial (período constitucional, de 1930 até 1937) quanto na época do Estado Novo (de 1937 até 1945) e também em sua volta ao poder na fase democrática do pós-guerra (1950-1954) com ações no campo da cultura que objetivavam investir para garantir um “sistema autárquico”⁵ regido por uma “tecno-burocracia” capaz de produzir estudos e viabilizar a produção da cultura nacional através dos agentes locais no aspecto federativo. A criação do SPHAN (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), em 1936, é fruto disso. Este denominado “sistema autárquico” é erguido com o apoio ou auxílio da intelectualidade brasileira que seria cooptada para o funcionalismo público, visando aprimorá-lo no sentido tecnocrático. Getúlio Vargas de forma perspicaz compreende que não seria possível desenvolver o país – incluindo o campo da cultura – atrelando-se cegamente ao capital internacional, particularmente pelas turbulências geradas no cenário mundial pela Segunda Guerra Mundial. Partindo deste ponto, Getúlio cria a partir do Estado Novo uma série de órgãos públicos com a missão de valorizar, preservar e estimular a produção cultural brasileira. Dentro desta lógica, percebe-se nitidamente que a valorização da educação cumpre papel crucial nesta empreitada. Mesmo com tímido aporte de recursos financeiros, é na primeira fase da Era Vargas que a Cultura no país passa a ganhar certa notoriedade no cotidiano da nação em termos políticos e institucionais pelas mãos do dirigismo estatal. E isto é realizado pelas ações do chamado “sistema autárquico”, onde nas lacunas dos interesses do mercado foi se edificando as bases de um circuito de produção, circulação e consumo – de traços rudimentares se comparados com as potências capitalistas da época - de bens culturais no país (ainda que acessível a uma parcela relativamente restrita da população, naquela época em um território em vias de urbanização) que fossem detentores da “marca” *made in Brazil*.

Da morte e conseqüente ocaso da Era Vargas até a ditadura militar implantada em 1964 a institucionalização das políticas culturais no Brasil foi orientada pela “onda” do nacional-desenvolvimentismo. Entre 1954 e 1964, com especial destaque para o governo do presidente “bossa nova” Juscelino Kubicheck (1956-1960) observam-se movimentos de estímulo ao setor cultural. Inicia-se então na sensação de otimismo gerada através de significativas taxas do crescimento econômico propiciado pelas vias do ilusório processo de substituições de importações (alavancado com a ajuda de significativos investimentos

do capital estrangeiro) um processo onde o “sistema de autarquias” do setor cultural foi sendo aos poucos subjulgado pelos interesses do mercado. Aos poucos o Estado deixaria de ser o agente de maior peso que viabilizava política e economicamente as atividades culturais. O mercado em face das grandes transformações ocorridas com o pós-guerra e ao longo da Guerra Fria torna-se o propulsor da criação de uma indústria de consumo de massas no país que tem no setor cultural um campo de atuação bastante rentável. Pode-se perceber neste momento histórico que seria o mercado, desde a expansão da indústria fonográfica passando pela criação de uma indústria do audiovisual em solo brasileiro, quem estava dando as cartas de forma mais decisiva no campo da cultura, em detrimento da participação estatal de base popular, com um governo que passa a apoiar esta dinâmica política e financeiramente. Em suma, se valendo da efervescência cultural no Brasil - e no mundo - gerada pela “época de ouro do capitalismo” (termo utilizado pelo historiador Eric Hobsbawm em seu célebre livro “A Era dos Extremos”), contando para tanto com uma geração de *baby boomers* que possuíam uma formação singular, a cultura brasileira se desenvolve pela via da parceria entre mercado e Estado, se desatrelando do “sistema de autarquias”, sem no entanto enterrá-lo definitivamente. Mesmo com a mudança de cenário propiciada pela ampliação das ações de mercado, a democratização das decisões sobre os rumos da cultura e o acesso aos bens culturais eram ainda sim restrito ou mesmo velado a uma fração significativa de cidadãos.

Chegamos então ao período da ditadura militar, “página infeliz da nossa história”, parafraseando as poéticas palavras de música do compositor e cantor Chico Buarque de Holanda. A república dos militares não rompe com a perspectiva do dirigismo estatal no setor cultural, muito menos com os parâmetros da política econômica que orientaram o período nacional-desenvolvimentista e possibilitaram o florescimento da indústria cultural no país. Mas é visível que o autoritarismo do regime particularmente depois do AI-5, promulgado em dezembro de 1968, sepultou a proposta de ampliação e democratização da produção dos bens culturais no Brasil, reivindicada por uma geração de jovens que se engajaram politicamente na transformação da realidade política e social da nação. Da Bossa Nova à Tropicália, passando pelo CPC da UNE, o sonho de uma geração que vivia em estado de “Terra em Transe”, bem retratada pelo cineasta Glauber Rocha, foi abortado pela truculência do regime de chumbo. Fortalece-se neste instante o interesse dos militares forjado pela Escola Superior de Guerra de projetarem um país capaz de jogar como um “global player” no cenário do capitalismo internacional. Tendo na Lei de Segurança

Nacional o instrumento chave e na tecnocracia estatal os executores adequados, o golpe se instaura com significativo apoio da sociedade civil. O Brasil da República dos militares caminhava em seu milagre econômico de mãos dadas com o capital financeiro internacional. Criam-se no Brasil do *ame-o ou deixe-o* as condições para que as empresas estatais em parceria com as multinacionais conseguissem ampliar o alcance da massificação dos produtos da indústria cultural de massas hegemônicas pelos interesses do grande capital, com graves prejuízos para a democracia e para participação artística e popular impostos pela censura. Mais uma vez, agora embalados pela vitória da seleção canarinho no México em 1970 e comandados pelos Castelos Brancos, Médicis, Geisels e demais generais, que chegariam ao poder para combater a suposta “ameaça comunista”, o Brasil perdia a oportunidade de transformar a sua realidade em termos de políticas culturais, se submetendo novamente aos ditames dos valores de mercado global em vias de internacionalização com a conivência do Estado.

. Com o desgaste e conseqüente ocaso do regime militar, vieram os anos da redemocratização, que possibilitaram a transição para a Nova República a partir do movimento das *Diretas Já*, em 1984. De lá para cá assistimos a uma retomada da preocupação do Estado com a gestão, regulação e organização do campo da Cultura. O nascimento do Ministério da Cultura, criado pelo presidente José Sarney em 1985, é a expressão mais visível desta posição do estatal. Percebendo os equívocos e retrocessos ocorridos na área durante o período dos governos militares, a criação do Ministério se pautou por uma ação articulada entre Estado e sociedade civil com fins de buscar fazer com que se concretizasse uma reorganização do campo da cultura, voltado para a ampliação dos direitos democráticos e civis, mas sem prescindir da crucial colaboração do mercado. Neste contexto o que se verificou foi a formulação e proliferação de um arcabouço de leis de incentivos na base da dedução fiscal, tendo nas leis Sarney de 1986 e na Lei Rouanet de 1991 suas expressões jurídico-institucionais mais bem acabadas.

Caminhando para os dias atuais como desfecho desta breve e imprecisa análise sobre as composições políticas na organização da cultura na modernidade brasileira, percebe-se que, mesmo com a criação do Ministério e do surgimento dos mecanismos oriundos da utilização das leis de incentivo, pode-se apontar que esta fase atual da Nova República é marcada por turbulências no setor cultural. Ainda nos ressentimos dos graves estragos causados pelas conseqüências das políticas de orientação neoliberal que nortearam o mandato do presidente Fernando Collor, onde a extinção do Ministério e sua posterior

recriação são as passagens mais lamentáveis. Os dois mandatos do presidente FHC pouco ou nada contribuíram para a mudança deste quadro, aprofundando o mecanismo criado pelas leis de incentivo como as práticas consagradas do modo de fazer da política cultural no país, mais uma vez com a perpetuação das obscuras relações entre mercado e poder público. O que no presente vivenciamos é mais uma vez a forte presença do Estado na organização da cultura em fina sintonia com os interesses de mercado em face das transformações ocorridas pela globalização em grande medida alavancada pela “economia-mundo”, termo cunhado pelo sociólogo alemão *Immanuel Wallerstein*. Porém há também, ainda que de forma tímida, da década de 1980 para cá, um fator novo: a mobilização da sociedade civil que, em um processo de disputa na esfera pública, conseguiu criar uma preocupação junto à opinião pública para forçar a concretização de políticas culturais governamentais que prezassem pela participação popular e ampliação do acesso aos bens culturais. No governo Lula esta preocupação ganhou contornos relevantes e significativos, e pode-se creditar ao surgimento do Programa Cultura Viva como a expressão de uma ação do Estado no sentido de suprir esta demanda (tendo na figura de Gilberto Gil enquanto ministro um de seus principais formuladores). Porém as conseqüências e repercussões destas medidas somente poderão ser avaliadas em um arco temporal de longa duração em termos históricos. Será, em suma, trabalho para os historiadores, produtores culturais e demais cientistas sociais do futuro. Para encerrar, a questão é que ainda vivemos no campo da cultura sob a égide do dirigismo estatal, com estreita veiculação aos interesses do mercado, neste Brasil globalizado de início de século XXI. Porém arrisco dizer que pela primeira vez em nossa caminhada como jovem nação, observa-se alguma preocupação por parte do Estado de ao menos garantir alguma espaço para práticas de gestão de caráter mais acentuadamente democrático e popular no campo da cultura. Quem sabe assim talvez possam ser dados os primeiros passos para que o povo brasileiro possa aos poucos deixar de ser personagem coadjuvante na construção dos rumos da cultura nacional para ganhar papel de destaque.

Notas:

1. Ver Calabre, Lia. *Políticas Culturais no Brasil: dos anos 1930 ao século XXI* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

2. Para um aprofundamento maior sobre a questão, ver Motta, Carlos Guilherme. *Ideologia da cultura brasileira (1933-1974)*. São Paulo: Editora 34, 2008.

3. Como base para o entendimento desta questão vale conferir o trabalho de Chauí, Marilena. *Cidadania Cultural: o Direito à Cultura*. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 2006.

4. Existe uma vasta literatura historiográfica sobre o período da Era Vargas produzida no Brasil e no exterior. Para um panorama explicativo conciso a respeito do assunto recomendo a leitura de Skidmore, Thomas E. *Brasil: de Getúlio a Castello (1930-64)* São Paulo: Cia das Letras, 2010.

5. Optei por elaborar e utilizar este termo aqui no texto inspirado em parte na reflexão de influência weberiana de Faoro, Raimundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 3 ed. Ver. SP: Editora Globo, 2001.

CAPÍTULO 3

Vivências e experiências culturais e educacionais através do programa Cultura Viva

Após ter feito um breve inventário da institucionalização das políticas educacionais e culturais nos capítulos anteriores, pretendo tentar nesta etapa desenvolver uma narrativa sobre algumas experiências que pude observar de ações do programa Cultura Viva em seu desdobramento educacional, o Escola Viva, a partir de projetos que tem por intencionalidade criar a interação entre práticas culturais e educacionais se valendo do espaço colegial como local de ações culturais voltadas para jovens em idade escolar.

A primeira experiência que pretendo abordar é o projeto “Cordel com a Corda Toda”, ação cultural desenvolvida no município de Nova Iguaçu através da criação de um Ponto de Cultura na cidade que teve como ponto de partida o resgate da literatura de cordel como um aspecto fundamental da formação cultural dos habitantes daquela região, que em sua grande maioria são imigrantes ou descendentes nordestinos. O projeto conta com apoio da prefeitura local. Outra experiência utilizada nesta análise é a do projeto MÊVENATV, desenvolvido pela ONG Campus Avançado (também reconhecido como Ponto de Cultura) em parceria com a Fundação Municipal de Educação de Niterói.

O Projeto Cordel com a Corda Toda foi idealizado por produtores culturais graduados pelo curso de Produção Cultural da UFF e alunos em fase de conclusão da graduação, tendo por meta introduzir cordelistas nas escolas, com o foco no resgate da cultura popular. Inicialmente o projeto foi – e continua sendo - realizado em escolas municipais de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense. No bairro da Prata, ele é realizado em uma igreja e em uma associação comunitária, incorporando também alunos de escolas estaduais e particulares. Atualmente, atende a centenas de crianças. "A meta é chegar a um número maior de alunos e atender outros municípios como Caxias, Queimados e São João de Meriti. A região conta com uma grande população de imigrantes nordestinos, que se identificam com a cultura do cordel", diz a formuladora do projeto, Priscila Seixas, gerente executiva da produtora Burburinho Cultural, em depoimento pessoal. Foi justamente através da Priscila Seixas, de quem fui aluno ao longo do percurso das disciplinas da minha graduação, que obtive a oportunidade de tomar contato com o projeto.

Fui convidado por ela para assistir a apresentação do encerramento das atividades do projeto no segundo semestre de 2011 na cidade de Nova Iguaçu. Pude averiguar nesta ocasião que de fato as repercussões das ações do Cordel com a Corda Toda junto aos alunos participantes da rede pública de educação daquele município acabou gerando ganhos significativos para os jovens das comunidades onde foi implantado, fazendo com que seus membros pudessem regatar traços das identidades culturais de seus antepassados, que outrora eram desconhecidos e em alguns casos tornavam-se motivo de vergonha via preconceito. Para muitos destes as ações do projeto passaram a apontar para a sua valorização subjetiva por meio da descoberta das práticas artísticas e culturais dos seus antepassados. Não só foi possível com as oficinas criar um aspecto de revalorização de sua cultura de origem mais também se verificou ali uma melhoria do desempenho educacional dos estudantes através de suas participações.

O evento que assisti em um equipamento cultural do município de Nova Iguaçu, onde tive a chance de entrar em contato e dialogar com os executores do projeto (ministradores das oficinas), me fez perceber que este não apenas era uma atividade extracurricular válida para o resgate e a revalorização de suas identidades culturais, além de permitir aos seus participantes acessos a bens culturais que se não fosse por suas participações nas oficinas certamente não viriam a ter acesso (como a introdução e aprimoramento de aspectos ligados a dança e ao teatro), mas também levou aos jovens a perceberem o espaço da escola de outra maneira, não somente como um ambiente voltado para a disciplinarização sistêmica de seus corpos e mentes pelas vias da instrução curricular formal com objetivo de obtenção de um diploma que, em tese, lhe capacita para enfrentar o mercado de trabalho, mas como um local de trocas de experiências inovadoras permitidas pelas práticas culturais desenvolvidas nas oficinas que valorizavam a sua formação cidadã, fazendo-os pensar que outras experiências de organização social são possíveis pela via da expressão cultural. Sintetizando, adquiriram certa consciência político social que talvez no dia-a-dia da sala de aula sem a participação no projeto não teriam desenvolvido.

Já o MEVÊNATV constitui-se em um projeto de oficinas e produção de vídeo, reconhecido pelo Ministério da Cultura com o título de Ponto de Cultura, que contempla jovens do Morro do Palácio, Morro do Preventório e no Colégio José Bonifácio, os jovens

das comunidades do Holofote, Sabão, Juca Branco e Boa Vista, sob a coordenação da ONG Campus Avançado.

Uma experiência que teve sua gênese nas “Semanas de Cidadania”, promovidas mensalmente pela Coordenadoria de Políticas Públicas de Juventude, da Secretaria Municipal de Assistência Social de Niterói, no ano de 2003, durante a gestão petista de Godofredo Pinto, dando origem ao vídeo pioneiro produzido pelos jovens: *“Pague para entrar, reze para sair”*, filmado por participantes do projeto residentes no bairro da Ilha da Conceição, na oficina de vídeo de uma instituição pública de Ensino de Jovens e Adultos na já anteriormente citada localidade de Niterói.

Desde então são dezenas de vídeos produzidos pelos alunos das oficinas, que participam regularmente de todas as seletivas do Festival Internacional do Rio, na Mostra Geração, com 100% de aproveitamento nas edições de 2004 a 2008 e também com participação significativa nas edições mais recentes. Além da efetiva geração de emprego e renda para alguns ex-alunos, a atividade se ramificou em um projeto de cineclube criado pelos jovens, que mantém duas exposições semanais regulares no Morro do Céu, uma para crianças e outra para adolescentes, além de Seções Temáticas Itinerantes.

Cheguei ao projeto através do contato com o seu Coordenador Geral, David Alexandrisky, que conheci em meados da década de 2000 na época em que acabara de concluir a minha graduação em História na UFF pela repercussão das atividades do Campus Avançado junto ao público universitário. David sempre manteve uma valorosa atuação como militante de junto aos movimentos sociais da cidade, e é atualmente um importante agente cultural como articulador de destaque da Teia dos Pontos de Cultura no Estado do Rio de Janeiro e no Brasil.

Em conversas com ele sobre as repercussões do MÊVENATV consegui perceber o quanto o projeto foi significativo para que os jovens envolvidos na sua construção pudessem tê-lo como alternativa a situação de vulnerabilidade social na qual se encontravam em suas comunidades de origem. Em um segundo momento, contando com a parceria da Fundação Municipal de Educação de Niterói, o MÊVENATV foi levado para ser desenvolvido em algumas unidades da Rede Municipal de Ensino o município como atividade extra curricular, obtendo resultados semelhantes ao do Cordel com a Corda Toda,

tendo viabilizando aos seus participantes o desenvolvimento de um outro olhar sobre o seu ambiente de estudo como diretores e protagonistas não só dos vídeos produzidos nas oficinas do projeto, mas da construção de sua própria individualidade como sujeitos sociais produtores de cultura urbana jovem.

Fator crucial para o funcionamento dos dois que deve ser aqui ressaltado para que possamos entender a estrutura funcional e administrativa de ambos dentro do âmbito geral das orientações da atual política cultural governamental é que tanto o Cordel com a Corda Toda como o MÊVENATV são iniciativas germinadas através da atuação de Pontos de Cultura. E grande parte destes em sua maioria só puderam se viabilizar no sentido de se estruturarem para funcionar organizadamente ao longo de um arco temporal de maior fôlego de maneira a ganharem visibilidade devido ao estabelecimento de parcerias com o poder público das localidades em que atuam – como os casos analisados em Nova Iguaçu e Niterói -, particularmente através da veiculação de convênios com as secretarias e ou Fundações de Cultura e Educação destes Municípios. Se por um lado esta articulação de ação conjunta é o que deu sobrevida e escala de atuação para estes projetos, por outro foi o que acabou por acarretar problemas ligados a sua gestão que em muitos casos foram decisivos para a sua continuidade ou descontinuidade. E é neste ponto que podemos constatar alguma das fragilidades mais visíveis do Escola Viva enquanto uma ação do Cultura Viva como projeto de Governo: sua carência de uma base de legitimação jurídico-política institucional capaz de garantir a permanência contínua de tais projetos no cotidiano de funcionamento do sistema educacional de forma autônoma, especialmente lhes garantindo a necessária dotação orçamentária.

Pois o que ocorre na maioria dos casos – e tanto com o Cordel com a Corda Toda quanto com o MÊVENATV verificou-se isso – é que todos os projetos criados a partir das proposições do Escola Viva não são auto sustentáveis apenas através dos recursos oriundos do Cultura Viva capitados através dos Pontos, carecendo de outras fontes de financiamento, geralmente obtidas em parceria com órgãos do poder público municipal ou Estadual. É uma situação que reside na natureza da concepção do Cultura Viva enquanto uma política de Governo que ainda não conseguiu alçar ao status jurídico de política de Estado. Isto faz com que estes projetos, por mais que tenham valor e eficácia no desdobramento de suas ações, promovendo cidadania através do acesso aos bens culturais, fiquem a reboque dos sabores e dissabores inerentes as mudanças e continuidades do jogo

político que permeia administração estatal, onde muitas das vezes são utilizados como forma de propaganda das gestões dos titulares do executivo. Em resumo, são utilizados para principalmente darem visibilidade eleitoral as ações dos governantes que pretendem se perpetuar no poder, podendo ter sua sobrevivência garantida ou não de acordo com o resultado de cada eleição. Não foram raros os casos nos exemplos analisados onde participantes e gestores destes projetos se encontraram em vias de quase que ter de encerrar suas atividades em virtude de falta de recursos financeiros que deveriam ser fornecidos através das parcerias com as instâncias administrativas dos poderes públicos das localidades onde atuavam, principalmente em anos onde não ocorreriam eleições.

Em suma, a política cultural gerada através do Cultura Viva com os projetos formulados tendo como base as proposições do Escola Viva, mesmo que gerem repercussões positivas junto ao público alvo que pretendem alcançar democratizando o acesso e a produção dos bens culturais, acabam que por funcionar como um apêndice curricular no sistema educacional para efeito de propaganda político-eleitoral. Aí reside no meu ver a grande fragilidade nas ações do programa Cultura Viva que tem por intencionalidade a integração entre as políticas educacionais e as políticas culturais, mas que não se realiza na sua plenitude.

A resolução desta contradição não se dará somente na proposição da Frente Parlamentar Mista de Cultura em transformar o programa Cultura Viva em uma política de Estado conforme o projeto de lei para a criação da Lei Cultura Viva (PL 757/11) apresentado na Câmara pela deputada Federal pelo PCdoB do Rio de Janeiro Jandira Feghali. Implica em repensar as próprias políticas culturais e educacionais no país, rediscutindo-as sob outro prisma, aproveitando inclusive a bagagem gerada a partir das políticas surgidas com o Cultura Viva, onde do ponto de vista institucional exista de fato um intercâmbio político entre os ministérios que venha a ser permanente e não apenas em situações pontuais, corriqueiramente movido por interesses político-eleitorais. Para tanto é necessário se pensar a melhor forma de se introduzir as atividades Culturais como parte integrante do currículo escolar, extrapolando os limites implícitos no Escola Viva, capacitando docentes para tal proposta e incorporando novas habilitações profissionais ao magistério, com digna remuneração que permita a valorização do ofício.

Tudo isto implica em repensar a atual política educacional, embasada nas ações geradas a partir das chamadas avaliações diagnósticas (recomendado pelos organismos internacionais para a área e inspirado em modelos originalmente formulados nos Estados

Unidos como o programa de resultado duvidoso da gestão do presidente republicano George W. Bush denominado *no children left behind*), e conceber uma nova política integrada com o campo da cultura que caminhe na mesma direção, valorizando-a principalmente de início com o incremento da sua dotação orçamentária. São proposições que já vem sendo discutidas no seio da comunidade acadêmica e pelos movimentos sociais da cultura e que precisam ganhar mais repercussão e visibilidade para que se tornem realidade, fazendo com que os avanços oriundos das políticas implementadas a partir do Cultura Viva possam ganhar musculatura para se desenvolver com mais intensidade em todo o território nacional e não se percam em disputas políticas de menor relevância.

A guisa da conclusão, pode-se dizer que um primeiro e importante passo foi dado com o Cultura Viva pelo viés do Escola Viva ao exemplo do Cordel Com a Corda Toda e o MÊVENATV para que de fato políticas Culturais e Educacionais possam caminhar lado a lado de forma realmente transformadora no Brasil de uma população ainda tão cheia de carências materiais e imateriais. A caminhada pelo seu aprimoramento é árdua, porém necessária.

CONCLUSÃO

Rumo agora para o desfecho deste trabalho, após ter percorrido algumas páginas historicizando a institucionalização das políticas educacionais e culturais para construir uma reflexão em torno de determinadas constatações sobre como a política cultural veio e vem sendo reorientada no país a partir do governo Lula através do programa Cultura Viva, como uma ferramenta importante para propiciar a democratização do acesso aos bens sociais em uma perspectiva cidadã.

Os exemplos práticos que foram objetos de análise no capítulo anterior são demonstrações disso. Seu reconhecimento como um tipo de ação estatal detentora de características próprias que faz com que o setor não fique somente orientado pelas demandas do mercado é um dado concreto da realidade atual que ainda carece de maior distanciamento histórico para se estabelecer uma análise mais acurada. Este reconhecimento levou a uma nova inserção de centenas de milhares de jovens em projetos culturais prezando sua participação como protagonistas construtores de práticas e identidades culturais que não podem ser vistos apenas como mero recurso de uma ação populista, mesmo com todas as falhas que esta possa ter.

Penso que o redesenho do Programa Cultura Viva rumo a sua transformação em política de Estado conforme o projeto de lei para a criação da Lei Cultura Viva (PL 757/11) deveria apontar para o que poderia ser um salto em escala do Programa com a universalização do mesmo pensado como política pública para toda a produção cultural das periferias, com o sistema de autodeclaração de Pontos de Cultura, que passam a ser reconhecidos, independente de terem ou não um convênio ativo com o MinC. E para tanto creio que uma parceria com o Ministério da Educação possibilitando que os Pontos possam funcionar dentro de instituições públicas de ensino através de sua inserção como quesito da grade curricular poderia ser um passo significativo para o seu fortalecimento. Esta discussão deveria ser levada para a Comissão de Educação e Cultura da Câmara, para que inclusive fosse pensada uma maneira adequada de ser incluída no debate sobre o Plano Nacional de Educação que está atualmente em tramitação no Congresso.

A possibilidade de atuação do Produtor Cultural na área educacional seria não somente uma forma de ampliação do mercado para esta profissão, mas também uma forma de reconhecimento do ofício como uma função não reestrta somente ao aspecto técnico,

mas também conceitual no sentido epistemológico. A tentativa de transformação do Cultura Viva em política de estado seria uma medida importante neste sentido, se compreendida como um embrião de uma ação que favoreceria a aproximação com a área educacional. Vejo que hoje, em face das demandas do mundo globalizado, é impossível pensar nos dois campos de forma compartimentada. E no Brasil de inúmeras contradições sociais, a criação de mecanismos de articulação via Estado destas duas pastas poderia ser de grande valia para o aprimoramento de um projeto de nação que permitiria um desenvolvimento civilizatório capaz de garantir a sua população – hoje majoritariamente urbana – viabilizar novas formas de convívio que possibilitariam elevar o nosso padrão educacional sem degradar o meio ambiente.

Por fim, creio que todo o professor é ou deveria ser de fato um produtor cultural. Atuamos em tese com a “modelagem” de corações e mentes, onde a cultura é a principal “ferramenta” de trabalho. Digo pessoalmente que os anos de atuação no magistério me trouxeram uma percepção de o quanto nossa realidade educacional está aquém do que deveria ser, em grande parte pelo fato de que meus companheiros de trabalho ignorarem que sua atuação pode se dar de outra maneira. E só pensando e atuando de outra forma, se valendo dos mecanismos da produção e da política cultural através da sua realidade cotidiana local, é que conseguiremos sair da lamentável situação em que nos encontramos no magistério brasileiro.

Finalizando, a intenção como disse lá no início era estimular o debate visando novas formas de ação político-pedagógica e cultural, para que consigamos transformar nosso mundo no sentido de que tenhamos a chance de viver em uma sociedade onde as contradições fruto das desigualdades um dia, quem sabe, deixem de existir. Não pretendi fazer uma análise hermética e cabal das relações entre cultura e educação no Brasil, apenas incitar a reflexão propositiva de ações transformadoras. E não conseguiremos isso sem encarmos o desafio de conceber uma nova prática cultural e educacional que funcionem juntas de acordo com as demandas sociais de nosso tempo.

Bibliografia

Andrade, Carlos Drummond. Carlos Drummond de Andrade – Obra Completa – Volume nico. Rio de Janeiro, GB, Companhia José Aguilar Editôra, 1967.

Arantes, Otilia. Mário Pedrosa – Itinerário Crítico Rio de Janeiro: Editora Página Aberta, 1991.

Arantes, Otilia. Mário Pedrosa – Política das Artes São Paulo: Edusp, 1995

Arantes, Otilia. Mário Pedrosa – Forma e percepção estética São Paulo: Edusp, 1996

Arantes, Otilia Mário Pedrosa – Modernidade lá e cá São Paulo: Edusp, 2000

Arantes, Otilia . Mário Pedrosa – Acadêmicos e Modernos São Paulo: Edusp, 1998

Arnheim, Rudolf. Arte e Percepção visual – Uma psicologia da visão criadora São Paulo: Editora Pioneira / Editora da USP, 1997.

Badiou, Alain. Tratado de Inestética. São Paulo: Editora Liberdade, 2002.

Badiou, Alain. Para uma Nova Teoria do Sujeito: Conferências Brasileiras / Alain Badiou. Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 1994.

Calabre, Lia. *Políticas Culturais no Brasil: dos anos 1930 ao século XXI* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

Chauí, Marilena. *Cidadania Cultural: o Direito à Cultura*. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 2006.

Domingues, João Luiz Pereira. *Programa Cultura Viva: políticas culturais para a emancipação das classes populares*. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

Guillame, Paul. Manual de Psicologia São Paulo: Editora Nacional, 1967.

Guillame, Paul. Psicologia da Forma São Paulo: Editora Nacional, 1960.

Gullar, Ferreira. Argumentação contra a morte da arte. Rio de Janeiro: Editora Revan, 1998.

Gullar, Ferreira. Etapas da Arte Contemporânea – Do cubismo a Arte neoconcreta Rio de Janeiro: Editora Revan, 1998.

Gombrich, E.H. Arte e ilusão. Um estudo da psicologia da representação pictórica. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1996.

Hölderin, Frederich. Reflexões Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 1994

Huizinga, Johan. Homo Ludens – O jogo como elemento da cultura. - Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Editora Perspectiva – Coleção Estudos (2ª edição) , 1980.

Kandinsky, Wassily. Do Espiritual na Arte São Paulo: Editora Martins Fontes, 1996

Kandinsky, Wassily. Ponto e linha sobre plano. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1997

Motta, Carlos Guilherme. *Ideologia da cultura brasileira (1933-1974)*. São Paulo: Editora 34, 2008.

Neto, José Castilho Marques.(org.) Mário Pedrosa e o Brasil. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001

Pedrosa, Mário. A opção Imperialista Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1966

Pedrosa, Mário. A opção Brasileira Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1966

Santos, Milton. O Brasil: O território e a sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001.

Schiller, F. Educação Estética do Homem São Paulo: Biblioteca Pólen - Editora Iluminuras, 1997

Schelegel, F. O Dialeto dos fragmentos São Paulo: Biblioteca Pólen - Editora Iluminuras, 1997.

Schelegel, F. Conversa sobre poesia e outros fragmentos. Biblioteca Pólen - Editora Iluminuras, 1994.

Skidmore, Thomas E. *Brasil: de Getúlio a Castello (1930-64)* São Paulo: Cia das Letras, 2010.

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS GERAIS
GRADUAÇÃO EM PRODUÇÃO CULTURAL**

FELIPE CHEN DE ALMEIDA

***Uma visão sobre o campo da cultura: políticas públicas
culturais e educacionais no Brasil Contemporâneo***

Niterói

2012