



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

GUARACIARA BARROS LEAL

**POLÍTICAS CULTURAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO
FUNDAMENTAL PROF. MONTEIRO DE MORAES -
FORTALEZA - 2007 a 2010**

FORTALEZA – CEARÁ
2011

GUARACIARA BARROS LEAL

**POLÍTICAS CULTURAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO
FUNDAMENTAL PROF. MONTEIRO DE MORAES -
FORTALEZA - 2007 a 2010**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior
Coorientadora: Prof.a. Dr.a. Meirecele Calíope Leitinho

FORTALEZA – CEARÁ
2011

Universidade Estadual do Ceará

Mestrado Acadêmico em Educação: Área de Concentração Formação de Professores

**POLÍTICAS CULTURAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO
FUNDAMENTAL PROF. MONTEIRO DE MORAES -
FORTALEZA - 2007 a 2010**

Autora: Guaraciara Barros Leal

Defesa em 04/08/2011

Conceito obtido: SATISFATÓRIO

Nota obtida: 10,0

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Junior
Universidade Estadual do Ceará

Prof.a Dr.a Meirecele Calíope Leitinho
Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales
Universidade Estadual do Ceará

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos Jeanne e Tito, que trouxeram luz, certezas e alegrias para a minha vida.

Ao Alex e à Ana Alice, genro e nora, amigos queridos que me apoiaram nesse e em outros desafios. Amo-os como se filhos fossem.

Aos meus pais, que sempre respeitaram as minhas decisões, mesmo quando não concordavam com elas.

Ao Arlindo, companheiro amado, amigo de muitos momentos, inclusive deste que vivencio agora.

Ao professor doutor Antônio Germano Magalhães Júnior e à professora doutora Meirecelle Calíope Leitinho que não apenas me orientaram, mas também mantiveram acesa a vontade de prosseguir, mesmo quando o desânimo me arroteava.

Aos professores doutores do mestrado, Antônio Germano Magalhães Júnior, Suzana Jimenez, Betânea Moraes e Ruth de Paula, Isabel Maria Sabino de Farias, João Batista Carvalho Nunes, Silvia Maria Nóbrega Therrien, Maria do Socorro Lucena Lima, Silvina Pimentel Silva, Maria Marina Cavalcante Dias e Alexandre Barbalho, que me conduziram com saberes e incentivos a este momento. E à Joyce, secretária, pela atenção que sempre dispensou às minhas dúvidas.

Aos professores doutores Rui Rodrigues Martinho da UFC, e José Albio Moreira Sales, da UECE, que juntamente com meus orientadores participaram das Bancas de Qualificação e Defesa, contribuindo de forma significativa para melhorar o trabalho.

Aos meus colegas do mestrado, que junto com os professores, comigo vivenciaram as irreverências e as responsabilidades de voltar a ser aluna.

À Ada, amiga de ontem e de hoje, que sempre acreditou nas minhas possibilidades e me incentivou a fazer o mestrado.

À Angélica, amiga-irmã, pelo interesse e pela paciência de ler meus escritos.

À professora doutora Ercília Maria Braga de Olinda, que me presenteou com seu livro *A Dimensão Educativa do Partido Político*, texto revelador que me conduziu no entendimento sobre os motivos que levaram à organização do Partido dos Trabalhadores.

Ao amigo Auto Filho, que me mostrou caminhos para o acesso aos planos de governo da Prefeitura de Fortaleza; e ao deputado Artur Bruno, aos documentos de fundação do Partido dos Trabalhadores.

Aos professores da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Prof. Monteiro de Moraes, que se constituíram sujeitos para a minha pesquisa.

Às professoras Helena Maria, diretora, e Adriana, vice-diretora, que abriram as portas da escola e me possibilitaram vivenciar o seu cotidiano.

Aos alunos da rede municipal de ensino de Fortaleza, para quem busquei e busco possibilidades de uma escola pública de qualidade.

Às Secretárias de Educação e de Cultura, Ana Maria Fontenele e Fátima Mesquita, que dedicaram tempo à minha pesquisa e mais que isso, demonstraram interesse pelo trabalho.

Ao amigo Nilson, que deu forma ao texto e ao longo do tempo me ajudou a desvendar dúvidas sobre as normas técnicas.

Ao professor Vianney Mesquita, da Academia Cearense de Língua Portuguesa e docente da UFC, que foi além dos limites da revisão e trouxe clareza para o meu texto, tornando a leitura mais agradável.

Dedicatória

Aos meus netos, Leonardo e Isadora, síntese de mim para que saibam
que o tempo histórico é uma elaboração humana,
sendo possível desafiá-lo.

RESUMO

Esta dissertação resulta de estudo de caso único realizado na EMEIF Prof. Monteiro de Moraes, em Fortaleza, capital do Estado do Ceará, Brasil, e busca compreender se há relação entre as políticas culturais e as práticas pedagógicas dos professores. A pergunta que orienta e conduz a investigação indaga se há relação entre as políticas culturais propostas pela Secretaria de Cultura de Fortaleza, no período 2007 a 2010, e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da escola. Com base neste ponto foi definido o objetivo geral da pesquisa: investigar como as políticas culturais de Fortaleza, no período de 2007 a 2010, foram estabelecidas, desenvolvidas, modificadas e avaliadas no contexto da EMEIF Prof. Monteiro de Moraes; e os específicos decorrem do geral: identificar os processos de elaboração das políticas públicas de cultura e de educação para a cidade de Fortaleza; conhecer as políticas culturais de Fortaleza, no período 2007 a 2010; observar se as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da escola investigada privilegiam as políticas culturais formuladas para Fortaleza propostas no período entre 2007 a 2010 e compreender como as políticas culturais e educacionais se articulam. O texto traz na sua abertura a identidade que se guarda com a temática e a crença que se alimenta a possibilidade de uma escola pública de qualidade trazer também os motivos que levaram à constituição do PT como agremiação política e a intenção deste Partido em conduzir a transformação da sociedade. No decorrer do estudo refletiu-se teoricamente acerca das temáticas cultura, política e políticas culturais, fundamentando-se em conceitos formulados por alguns pesquisadores especialistas. Para introduzir as políticas culturais, descreve-se em breve histórico a constituição dessas políticas em um recorte temporal do governo Geisel ao governo Lula. Com suporte neste estudo, introduz-se o debate promovido pelas três conferências municipais de cultura, realizadas em Fortaleza, relacionando-as com o Plano Nacional de Cultura: diretrizes gerais – 2008, e o Plano Municipal de Educação de Fortaleza - 2007, elaborado para um período de dez anos. Nesse exercício, procura-se identificar as interfaces das políticas públicas de educação e cultura e os processos de consulta em que foram formuladas. Os resultados da pesquisa estão apresentados em gráficos, seguidos de análise qualitativa, resultante da aplicação dos vários instrumentos de coleta de dados. O estudo adentrou concepções pedagógicas críticas e as apresenta como possibilidades para a escola pública de Fortaleza comprometida com a transformação da sociedade.

Palavras chaves: cultura, políticas culturais, práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This dissertation results from a single case study conducted in EMEIF Prof. Monteiro de Moraes, in Fortaleza, capital of the State of Ceará, Brazil, and seeks to understand whether there are linkages between cultural policies and pedagogical practices of teachers. The question that guides and leads the research asks whether there are linkages between cultural policies proposed by the Secretariat of Culture of Fortaleza in the period 2007 to 2010, and the pedagogical practices developed by school teachers. Based on this point the general objective of the research was defined: to investigate how the cultural policies of Fortaleza, in the period 2007 to 2010, were established, developed, modified and evaluated in the context of Prof. EMEIF. Monteiro de Moraes; and the specific result of the general: to identify the elaboration processes of public policies of culture and education to the city of Fortaleza; to know the cultural policies of Fortaleza, in the period 2007 to 2010; to observe if the teaching practices developed by the school teachers investigated emphasize cultural policies formulated to Fortaleza proposed in the period 2007 to 2010 and to understand how cultural and educational policies are articulated. The text brings in its opening part the identity kept with the theme and the belief that feeds the possibility of a quality public school to bring the reasons which led to the formation of PT as a political guild and the intent of this party to lead the transformation of society. During the study the themes culture, politics and cultural policies were reflected theoretically, based on concepts formulated by some specialist researchers. To introduce the cultural policies, their constitution is described in a brief history in a time frame from the Geisel government to Lula's. Supporting this study, the debate promoted by the three municipal conferences of culture, held in Fortaleza, is introduced, relating them to the National Plan of Culture: general guidelines - 2008, and the Municipal Plan of Education of Fortaleza - 2007, prepared for a period of ten years. In this exercise, we try to identify the interfaces of public policies of culture and education and the consultation processes in which they were formulated. The research results are presented in charts, followed by qualitative analysis, resulting from the application of various instruments of data collection. The study entered pedagogical critic concepts and presents them as possibilities for the public school in Fortaleza committed to the transformation of society.

Keywords: culture, cultural policies and teaching practice.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS	10
LISTA DE FIGURA	12
LISTA DE QUADROS	13
LISTA DE GRÁFICOS	14
1 INTRODUÇÃO	17
1.1 A identidade que guardo com o tema	18
1.2 O problema investigado: os motivos da investigação	22
1.3 Objetivos do estudo	24
1.4 Demarcação temporal	24
2 A METODOLOGIA: como e com quais instrumentos investigar	26
3 A UTOPIA DE UMA SOCIEDADE JUSTA E IGUALITÁRIA: os motivos que levaram à organização do Partido dos Trabalhadores e a sintonia que se estabelece entre os princípios que o definiram como agremiação política e aqueles defendidos nos planos de governo da Prefeitura de Fortaleza, nas gestões 2004 a 2008 e 2009 a 2012, no Plano Municipal de Educação, Projeto Político Pedagógico da escola e nas políticas culturais: dados de contexto	
3.1 Análise documental: os planos de governo da Prefeitura de Fortaleza definidos para as gestões 2004 a 2008 e 2009 a 2012: a relação que se estabelece com os princípios que fundamentam o PT, com o Plano Municipal de Educação 2007 a 2017, com o Projeto Político Pedagógico da EMEIF Prof. Monteiro de Moraes, com as políticas culturais para Fortaleza e as propostas que aproximam Educação e Cultura geradas nos debates das conferências municipais de Cultura I, II e III	40
4 REFERENCIAL TEÓRICO ou em busca de significados: conceitos de cultura - inicia a discussão das categorias definidas <i>a priori</i> , buscando os significados dos conceitos de cultura, de política, de política cultural e de práticas pedagógicas	70
4.1 Políticas Culturais no Brasil: caminhos trilhados de 1974 a 2010	75

5 COLETA E ANÁLISE: os dados “falam”	88
5.1 O contexto em que se insere a rede escolar municipal de Fortaleza com recorte para a EMEIF Prof. Monteiro de Moraes.....	90
5.2 O trabalho no campo.....	95
5.2.1 Políticas Culturais.....	104
5.2.2 Formação Continuada.....	111
5.2.3 Projeto Político-Pedagógico da EIMEIF Prof. Monteiro de Moraes.....	116
5.2.4 Práticas Pedagógicas.....	121
5.2.5 Atividades Artístico-Culturais	124
5.2.6 Planejamento Didático.....	131
5.3 Comentários sobre achados da pesquisa, referendados pelo registro do cotidiano escolar e depoimentos concedidos em entrevistas.....	136
5.4 Resultados da pesquisa	149
6 UMA ESCOLA COM POSSIBILIDADES PARA ACOLHER, AGREGAR, REFLETIR, ENSINAR, APRENDER E TRANSFORMAR: princípios, marcos legais e conceituais, formação continuada dos professores, práticas pedagógicas.....	162
6.1 Refletindo sobre o interculturalismo como uma das concepções que orientam o currículo e abre possibilidades para a escola transformadora.....	173
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
REFERÊNCIAS	198

APÊNDICES (CD em anexo)

LISTA DE ABREVIATURAS

ANCINE – Agência Nacional de Cinema

ARENA – Aliança Renovadora Nacional

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CAE – Conselho de Alimentação Escolar

CE – Ceará

CIES – Centro Integrado de Educação e Saúde

CF – Constituição da República Federativa do Brasil

CFC – Conselho Federal de Cultura

CONCINE – Conselho Nacional de Cinema

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CUCA – Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte

EMEIF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

EMBRAFILME – Empresa Brasileira de Filmes Sociedade Anônima

FICART – Fundos de Investimento Cultural e Artístico

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNARTE – Fundação Nacional de Arte

FUNDACEN – Fundação Nacional de Artes Cênicas

FNC – Fundo Nacional de Cultura

FUNCET – Fundação de Cultura, Esporte e Turismo

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INL – Instituto Nacional do Livro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais

MEC – Ministério da Educação

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MINC – Ministério da Cultura

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

ONG – Organização não Governamental

PEC - Projeto de Emenda Constitucional
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PDS - Partido Social Democrático
PMF – Prefeitura Municipal de Fortaleza
PME – Plano Municipal de Educação
PMLL – Programa Municipal do Livro e da Leitura
PNC – Plano Nacional de Cultura
PNBE – Programa Nacional de Bibliotecas Escolares
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PP – Partido Popular
PT – Partido dos Trabalhadores
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
PLAMEFOR – Plano de Metas do Município de Fortaleza
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SNC – Sistema Nacional de Cultura
STF – Supremo Tribunal Federal
SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará
SECULTFOR – Secretaria de Cultura de Fortaleza
SER – Secretaria Executiva Regional
SEMAS – Secretaria Municipal de Assistência Social
SME – Secretaria Municipal de Educação
SPSS – Statistical Package for the Social Sciences
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UDN – União Democrática Nacional

LISTA DE FIGURA

FIGURA 1 – Articulação entre as categorias de análise 163

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Indicadores do IDEB: metas projetadas pelo INEP e as realizadas pela SME	91
Quadro 2 - Indicadores educacionais de Fortaleza: anos 2007, 2008, 2009 e 2010.....	92
Quadro 3 - Distorção idade série na rede escolar municipal de Fortaleza nos de 2007, 2009 e 2010	92
Quadro 4 - Respostas atribuídas pelos respondentes no questionário estruturado/políticas culturais — frequência e percentuais correspondentes.....	98
Quadro 5 - Respostas atribuídas pelos respondentes no questionário estruturado/formação continuada dos professores — frequência e percentuais correspondentes	99
Quadro 6 - Respostas atribuídas pelos respondentes no questionário estruturado/projeto político-pedagógico — frequência e percentuais correspondentes	100
Quadro 7 - Respostas atribuídas pelos respondentes no questionário estruturado/práticas pedagógicas — frequência e percentuais correspondentes.....	101
Quadro 8 - Respostas atribuídas pelos respondentes no questionário estruturado/atividades artísticas — frequência e percentuais correspondentes	102
Quadro 9 - Respostas atribuídas pelos respondentes no questionário estruturado/ planejamento didático – frequência e percentuais correspondentes.....	103
Quadro 10 – Propostas das conferências municipais de cultura relacionadas com a educação..	158
Quadro 11 - Análise comparativa entre o macro e o micro-planejamento na Prefeitura de Fortaleza	195

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 5.2.1.1 As políticas culturais para Fortaleza são do seu conhecimento	104
Gráfico 5.2.1.2 As políticas culturais para Fortaleza são definidas com origem nas conferências municipais	105
Gráfico 5.2.1.3 As políticas culturais para Fortaleza são definidas com a participação dos professores da escola	106
Gráfico 5.2.1.4 As políticas culturais para Fortaleza são apresentadas aos professores pela Secretaria de Cultura	106
Gráfico 5.2.1.5 As políticas culturais para Fortaleza são apresentadas pela direção da escola aos professores.....	107
Gráfico 5.2.1.6 As políticas culturais para Fortaleza estão no contexto da formação continuada dos professores.....	107
Gráfico 5.2.1.7 As políticas culturais para Fortaleza são discutidas com os professores em reuniões pedagógicas.....	108
Gráfico 5.2.1.8 As políticas culturais para Fortaleza estão previstas no Projeto Político-Pedagógico da escola.....	108
Gráfico 5.2.1.9 As políticas culturais para Fortaleza são discutidas pelos professores nos planejamentos didáticos.....	109
Gráfico 5.2.1.10 As políticas culturais para Fortaleza são integradas ao planejamento didático	110
Gráfico 5.2.1.11 As políticas culturais para Fortaleza relacionam-se com as suas práticas pedagógicas	110
Gráfico 5.2.1.12 As políticas culturais para Fortaleza são desenvolvidas por você com seus alunos em atividades de teatro, dança, música etc	111
Gráfico 5.2.2.1 A formação continuada dos professores agrega as políticas culturais	112
Gráfico 5.2.2.2 A formação continuada dos professores trabalha com diversas áreas da arte: teatro, dança, música, artes plásticas e outros	113
Gráfico 5.2.2.3 A formação continuada dos professores possibilita o crescimento cultural dos professores.....	113
Gráfico 5.2.2.4 A formação continuada dos professores estimula os professores a trabalharem com atividades culturais na escola.....	114

Gráfico 5.2.2.5 A formação continuada dos professores relaciona políticas culturais e práticas pedagógicas	114
Gráfico 5.2.2.6 A formação continuada dos professores trabalha a temática da diversidade, reconhecendo as diferenças culturais de sexo, gênero, religiosas e outras, entre os alunos.....	115
Gráfico 5.2.2.7 A formação continuada dos professores promove a troca de experiências entre professores que vivenciam atividades artístico-culturais com os alunos	116
Gráfico 5.2.3.1 O Projeto Político-Pedagógico da escola foi elaborado com a participação dos professores da escola	117
Gráfico 5.2.3.2 O Projeto Político-Pedagógico da escola é do conhecimento dos professores ..	117
Gráfico 5.2.3.3 O Projeto Político-Pedagógico da escola é referência para o desenvolvimento de atividades artístico-culturais com os alunos	118
Gráfico 5.2.3.4 O Projeto Político-Pedagógico da escola privilegia elementos das políticas culturais	118
Gráfico 5.2.3.5 O Projeto Político-Pedagógico da escola relaciona políticas culturais e práticas pedagógicas	119
Gráfico 5.2.3.6 O Projeto Político-Pedagógico da escola traz a arte e a cultura como temáticas do currículo.....	120
Gráfico 5.2.3.7 O Projeto Político-Pedagógico da escola propõe a organização de grupos artísticos com os alunos.....	120
Gráfico 5.2.4.1 As práticas pedagógicas desenvolvidas por você estimulam a criatividade dos alunos.....	121
Gráfico 5.2.4.2 As práticas pedagógicas desenvolvidas por você são orientadas pelo princípio da interdisciplinaridade.....	122
Gráfico 5.2.4.3 As práticas pedagógicas desenvolvidas por você são contextualizadas e possibilitam discussões sobre diversidade e diferença	122
Gráfico 5.2.4.4 As práticas pedagógicas desenvolvidas por você são apoiadas pelo material didático-pedagógico que traz o discurso da tolerância e do não preconceito.....	123
Gráfico 5.2.4.5 As práticas pedagógicas desenvolvidas por você tem no diálogo um instrumento para combater preconceitos	123
Gráfico 5.2.4.6 As práticas pedagógicas desenvolvidas por você são apoiadas por materiais didático-pedagógicos que trazem a temática da diversidade religiosa, de sexo, cultural, de etnia, de gênero.....	124

Gráfico 5.2.5.1 Você realiza atividades artísticas com seus alunos para desenvolver a proposta curricular.....	125
Gráfico 5.2.5.2 Você realiza atividades artísticas com seus alunos para despertar o interesse pela aula.....	126
Gráfico 5.2.5.3 Você realiza atividades artísticas com seus alunos para descobrir talentos	126
Gráfico 5.2.5.4 Você realiza atividades artísticas com seus alunos para organizar grupos artísticos.....	127
Gráfico 5.2.5.5 Você realiza atividades artísticas com seus alunos para tornar o ambiente escolar mais alegre e atraente	128
Gráfico 5.2.5.6 Você realiza atividades artísticas com seus alunos para atender o calendário das datas comemorativas	128
Gráfico 5.2.5.7 Você realiza atividades artísticas com seus alunos para manter a disciplina em sala de aula.....	129
Gráfico 5.2.1.5.8 Você realiza atividades artísticas com seus alunos para completar o tempo da aula.....	130
Gráfico 5.2.5.9 Você realiza atividades artísticas com seus alunos porque possibilita a descoberta das potencialidades artísticas.....	131
Gráfico 5.2.6.1 O planejamento didático é realizado todos os meses	132
Gráfico 5.2.6.2 O planejamento didático é realizado com a participação de todos os Professores.....	132
Gráfico 5.2.6.3 O planejamento didático discute as políticas culturais, relacionando-as com as práticas pedagógicas	133
Gráfico 5.2.6.4 O planejamento didático discute temáticas ligadas à diversidade de sexo, etnia, religiosa, cultural	133
Gráfico 5.2.6.5 O planejamento didático é orientado pelo Projeto Político-Pedagógico.....	134
Gráfico 5.2.6.6 O planejamento didático propõe o desenvolvimento de atividades artístico-culturais com os alunos	134
Gráfico 5.2.6.7 O planejamento didático realiza produção de materiais didático-pedagógicos para trabalhar com as políticas culturais.....	135
Gráfico 5.2.6.8 O planejamento didático induz a execução de atividades que privilegiem a história e cultura dos afrodescendentes	136

1 INTRODUÇÃO

Foi sempre assim: cada vez que eu começo um projeto novo de vida, eu abro um espaço grande dentro de mim. Grande só não: tem que ser bem grande. Pra caber a dedicação ao projeto que eu vou começar. Ao mesmo tempo tenho que abrir também um espaço físico. E esse pode ser pequeno. Pequeníssimo até, não importa. Mas tem que ser aberto. Não me pergunte por quê. Eu não sei (1996)¹.

Lygia Bojunga

O texto está estruturado com introdução, cinco outros capítulos e com as considerações finais; perfazendo sete módulos. Na introdução, apresento minha relação com o objeto da pesquisa, baseada em experiências vivenciadas, os motivos que me levaram à investigação, os objetivos do estudo e a demarcação temporal estabelecida.

O segundo capítulo evidencia o porquê da escolha do Método de Estudo de Caso como procedimento metodológico para a investigação; apresenta o *locus* da pesquisa, a EMEIF Prof. Monteiro de Moraes e como cheguei a essa escolha; as técnicas de coleta de dados para o desenvolvimento do estudo, assim como os motivos que levaram a eventuais revisões dos procedimentos investigativos.

O terceiro segmento está referenciado em análise documental: Carta de Princípios, Manifesto do Movimento Pró-PT, Socialismo Petista, Estatuto e Programa do PT e planos de governo da Prefeitura de Fortaleza 2004 a 2008 e 2009 a 2012, fazendo um recorte no período entre 2007 e 2010. Traz dados de contexto e os motivos que levaram à organização do Partido dos Trabalhadores, focando-os no contexto político da época, buscando estabelecer interfaces dos princípios fundantes da agremiação política e os planos de governos indicados. Traz também a análise do Plano Municipal de Educação, do Projeto Político Pedagógico da escola, além dos documentos das três conferências municipais de cultura.

¹ Lygia Bojunga é escritora brasileira. Inicialmente usou em seus livros o nome Lygia Bojunga Nunes. Nasceu em Pelotas no dia 26 de agosto de 1932 e cresceu numa fazenda. Aos oito anos de idade foi para o Rio de Janeiro onde, em 1951, se tornou atriz numa companhia de teatro que viajava pelo interior do Brasil. A predominância do analfabetismo que presenciou nessas viagens levou-a a instituir uma escola para crianças pobres do interior, que dirigiu durante cinco anos. Trabalhou no curso de muito tempo para o rádio e a televisão, antes de debutar como escritora de livros infantis em 1972. A citação que abre este projeto é do livro “Feito à Mão”, de 1996.

O quarto módulo também tem como base de estudo textos acadêmicos. Apresenta referencial teórico, visando a compreender conceitos de cultura, com base nas elaborações de Williams (1992), Bauman (2005), Brant (2009) e Cascudo (2004); de política e de política cultural, conforme estudos de Barbalho (2008) e de práticas pedagógicas na elaboração de Jacques Terrien, Maíra Mamede e Francisco Loiola.

O quinto capítulo traz a essência da pesquisa: resultados da coleta e análise dos dados, com suporte na aplicação dos instrumentos investigativos - entrevista, observação participante e questionário estruturado. Esta parte do ensaio evidencia dados de contexto da rede escolar municipal de Fortaleza e da EMEIF Prof. Monteiro de Moraes. Finalizo o capítulo com comentários sobre a análise qualitativa dos dados levantados na investigação.

O sexto capítulo discute o interculturalismo e exhibe possibilidades para uma escola que agregue, reflita, aprenda, ensine e possa de tal forma, se aproximar do ideal de transformação da sociedade defendida pelo PT. Utilizo como referências as ideias pedagógicas de Candau (2008), Saviani (2008), Giroux (1986) e Freire (1967), além de outras citadas.

Nas considerações finais retomo os objetivos propostos para a investigação e teço comentários a respeito do estudo, relacionando os objetivos formulados aos resultados obtidos na pesquisa. Apresento também um quadro comparativo que estabelece relações entre o macro (planos de Governo, conferências municipais de cultura e Plano Municipal de Educação) e o micro planejamento (PPP da EMEIF Prof. Monteiro de Moraes) na Prefeitura de Fortaleza.

Considerando o volume de páginas da Dissertação, os Apêndices estão disponibilizados em CD-Rom, anexado ao documento.

1.1 A identidade que guardo com o tema

Refletindo sobre as palavras da escritora Lygia Bojunga, percebo que abri, não só na minha vida, mas no meu coração, espaços para abrigar este projeto que na minha interpretação se reveste de grande significação, pois traz na sua essência a discussão sobre a pertinência das práticas pedagógicas vivenciadas nas escolas municipais de educação básica de Fortaleza e sua articulação com as políticas culturais. Escolhi iniciar este projeto utilizando-me das palavras da Escritora de livros infantis citada, não só pela pertinência de seu “desabafo”, que referenda os meus sentimentos, mas também pelo empenho que demonstrou ter, quando atriz de teatro mambembe, com a redução dos índices de analfabetismo entre crianças pobres brasileiras. É nesse “caminho” que nossos compromissos se entrelaçam.

Nasci na cidade de Colatina, no Espírito Santo, literalmente dentro de uma escola, no Colégio Conde de Linhares, a segunda instituição de ensino fundada por meu pai, a primeira, o Pedro II, em Palmas, Minas Gerais.

O Ceará não é o meu chão de nascimento, mas é o lugar que escolhi para viver e que elegi como meu. Sou, sim, cearense por opção, minha alma é nordestina e meu coração bate em ritmo de xote e de baião. Aqui tive filhos e netos, fiz-me profissional, fui (sou) feliz e, em alguns momentos, infeliz.

De Colatina, viemos para Fortaleza, onde também minha vida aconteceu dentro de um espaço escolar: o Colégio Capistrano de Abreu, o terceiro concebido e dirigido por meu pai, onde fui aluna e também professora. No exercício do magistério da classe de alfabetização, tive a alegria de descobrir as palavras e os seus significados com as crianças, de perceber o brilho no olhar de cada uma, quando o sentido “saltava” das palavras. Já na 4^a. série primária, trabalhei com crianças maiores e com elas partilhei medos, segredos, aprendizagens, avanços e recuos.

No Colégio Agapito dos Santos, onde fiz o curso normal, aprendi sentimentos novos. O “Agapito” tinha uma energia que o distinguia de outros colégios. A linha

pedagógica que orientava o projeto trazia a assinatura do professor Lauro de Oliveira Lima²: dinâmica e progressista - na convivência e no debate, aprendíamos a ter consciência sobre nós mesmos e a nos respeitar; já naquela época.

Foi naquele momento que me iniciei na discussão de ideias políticas, noções que propunham transformações sociais e que me marcaram. Acreditávamos com certa ingenuidade que, pela nossa ação, mudaríamos o mundo.

Ainda estudante, fui compor, como estagiária, o grupo de trabalho que na Secretaria de Educação e Cultura do Ceará pensaria novos caminhos para a escola pública primária, vivências que me afastaram do ideal do meu pai – a escola privada – e me conduziram a outro, com jeito e cor próprias: a escola pública.

Tive o privilégio de ver nascer o primeiro currículo para a escola primária cearense, denominado *O Livro da Professora*³ e, mais que isso, de participar das discussões que o gestaram. O sentimento de todos era de que aquele seria o início de um novo momento para a educação pública do Ceará. E o foi, apesar da ditadura que se avizinhava. Nós, jovens estudantes e professores recém-formados, colaborávamos com a equipe de educadores que pensava o projeto e, principalmente, aprendíamos. Iniciar a vida profissional convivendo, produzindo, criando, interagindo com pessoas comprometidas e apaixonadas pelo que fazem e acreditam, certamente, ajustou o meu rumo. Conservo, além do respeito, grande carinho e admiração para com cada uma daquelas pessoas. Muitas delas permanecem referências para mim, mais de quarenta anos depois. Naquela época introduzi-me no entendimento da dimensão social da educação, e essa foi talvez a grande oportunidade que tive, no mínimo, o começo de tudo o que eu viveria no exercício futuro de funções públicas.

O trabalho foi desarticulado pela ditadura militar, por volta de abril de 1964, e retomado meses mais tarde, com a (re)composição da equipe. Alguns integrantes do grupo,

²O professor Lauro de Oliveira Lima, cearense de Limoeiro do Norte, é autor de várias obras educacionais. Homem inquieto, dedicou sua vida ao ensino e à pesquisa no campo educacional. Desenvolveu, com suporte nos estudos de Jean Piaget, o método psicogenético.

³ O Livro da Professora foi publicado pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Ceará/Editora Monumento. Constituiu-se na primeira iniciativa de elaboração de um currículo para a escola primária cearense. A equipe que o elaborou era formada por: Letícia Parente, Maria Antonieta Cals de Oliveira, Dalva Stella Nogueira Freire, Maria Helena Accioly, Maria Salete Eleutério, Kilda de Sousa Bermúdez e Luiza de Teodoro Vieira, que também assumiu a coordenação do trabalho. A primeira edição data de 1964 e a segunda é de 1966.

por suas ideologias e militância, foram afastados de suas funções e os não vistos como “subversivos” permaneceram. Entre eles, eu. Em todos, porém, nos que foram e nos que ficaram, fortaleceu-se a esperança de que o governador de então, Virgílio Távora⁴ que era um homem público que demonstrava sensibilidade para com o projeto de educação recém-iniciado, assim, acreditávamos, daria continuidade ao trabalho. Isto realmente ocorreu.

Foi nessa época, na Secretaria de Educação do Ceará, que tive o primeiro contato com a escola pública e com ela me envolvi completamente. Comecei então a longa caminhada: vivi (e continuo a viver) sonhos e frustrações, realizações e decepções, fazendo, refazendo e participando da educação pública do Ceará. Jamais me interessei por outra atividade profissional; não faz parte dos meus anseios.

O tempo de faculdade foi também de atividade política, quando a opção pela escola pública conferiu consistência. O contato com autores até então desconhecidos, a vida universitária e a atividade estudantil proporcionaram grandes transformações no meu jeito de ser, sentir, pensar e agir. Na faculdade, tive o privilégio de ter excelentes professores. Mesmo assim, sinto que a grande escola, o laboratório para a minha formação, foi a Secretaria Estadual de Educação.

Da minha vida pública, que durou quarenta anos, quero destacar, para efeito da investigação, o tempo em que assumi a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Fortaleza (1979 a 1982), pois nessa época desenvolvi um trabalho articulado entre educação e cultura que se revelou muito positivo para os sujeitos da escola⁵. Por um lado, esse foi o mote que originou este projeto de pesquisa a ser desenvolvido no espaço da escola municipal de Fortaleza e para ela pretende retornar; por outro, a minha participação no Conselho Cearense dos Direitos da Mulher (1996 a 2000), onde pude enxergar, sem retoques, os sentimentos que ensejam os preconceitos e as violências cometidas contra a mulher, atitudes que muitas vezes

⁴ Ao lado de César Cals e de Adauto Bezerra, Virgílio Távora compôs o triunvirato de coronéis que dominou a política cearense durante todo o regime militar de 1964. Virgílio Távora assumiu o Governo do Ceará no período entre 1963 e 1966, sendo, posteriormente, indicado pelo presidente Ernesto Geisel para assumir novamente o governo em 1978, onde permaneceu até 1982.

⁵ No período entre 1978 e 1982, a Secretaria de Educação e Cultura do Município de Fortaleza desenvolveu projetos culturais nas escolas municipais, envolvendo alunos, diretores, professores, artistas e comunitários. Destaco, entre os projetos, o Domingo da Criação (projeto nas diversas linguagens artísticas), o Juventude na Praça (projeto de leitura e esportes) e as Oficinas Teatrais (voltadas para o fazer teatral).

se fortalecem no convívio escolar, devendo, portanto, ser trabalhadas como tarefa educativa. Essas duas atividades, entre tantas outras experienciadas na minha vida pública, serviram de base para o desafio ao qual me proponho neste trabalho acadêmico.

O estudo abre possibilidades para que se combata, nas escolas, a reprodução das desigualdades sociais comuns na sociedade brasileira que, não raras vezes, submetem negros, indígenas e brancos pobres a uma vida sem perspectivas de sucesso, propondo uma cultura escolar inovadora, democrática e de participação que tem na emancipação dos alunos seu maior desafio. Com efeito, traz a proposta da escola intercultural permeada pela diversidade cultural representada pelo cruzamento de culturas que assume o papel de mediadora para desnudar a compreensão sobre as contribuições dadas pelas várias etnias para a formação do povo brasileiro e que terá no diálogo o caminho para enfrentar preconceitos e intolerâncias, visando ao fortalecimento da democracia, onde cabem todos os homens, mulheres e crianças brasileiras, sem discriminações, conforme estabelece a Constituição brasileira quando define os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil,

[...] construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988, ART. 3º, INCISOS I, II E III).

Pensar um projeto de escola intercultural, para promover a educação que reconheça e valorize a diversidade representativa das origens do povo brasileiro, exige que se compreenda essa instituição como espaço de elaboração não apenas de saberes, mas também de identidades, valores e afetos, privilegiando de forma equilibrada as heranças culturais europeias, indígenas e africanas que constituem a cultura brasileira.

1.2. O problema investigado: os motivos da investigação

O interesse em investigar a relação entre políticas culturais e práticas pedagógicas surgiu da minha crença na escola pública como espaço de aprendizagens e de convivências na perspectiva de uma sociedade justa e democrática que acolhe a todos os cidadãos oferecendo-lhes oportunidades de desenvolvimento integral, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988.

O que motivou a investigação foi a necessidade de responder à seguinte indagação: “há relação dialógica⁶ entre as políticas culturais propostas pela Secretaria de Cultura de Fortaleza, no período 2007 a 2010, e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Monteiro de Moraes⁷”? Com suporte nesta, outras, secundárias, foram formuladas: a) as políticas culturais de Fortaleza são conhecidas pelos professores da rede municipal de ensino? b) Essas políticas estão presentes no Projeto Político-Pedagógico da escola? c) Elas integram o currículo do Ensino Fundamental? d) Quais os mecanismos utilizados para relacionar as políticas culturais com as práticas pedagógicas? e) Os gestores e professores em exercício na escola têm formação e/ou orientação adequada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, relacionando-as com as políticas culturais? f) Como são tratadas a identidade e a diferença nas práticas pedagógicas dos professores da EMEIF Prof. Monteiro de Moraes? g) Há relação entre educação e cultura nas práticas pedagógicas dos professores da EMEIF Prof. Monteiro de Moraes? As práticas dos professores se revelam homogeneizadoras, monoculturais,

⁶ Dialógico no sentido antropológico, segundo prefácio de Ernani Maria Fiori *Aprender a dizer a sua palavra*, texto de abertura do livro *Pedagogia do Oprimido* (1980, p.15), de Paulo Freire, significa: “O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isso os homens não se humanizam, senão humanizando os outros”. Metodologicamente, “diálogo, é o fundamento do ato de educar, concretizado nas relações entre as gerações, seja entre os próprios alunos ou entre eles e seus professores. Desta forma os diálogos expressos através de múltiplas linguagens verbais e não verbais, refletem diferentes identidades, capazes de interagir consigo próprias e com as demais, através da comunicação de suas percepções, impressões, dúvidas, opiniões e capacidades de entender e interpretar a ciência, as tecnologias, as artes e os valores éticos, políticos e estéticos”. (BRASIL,1998).

⁷ A EMEIF Prof. Monteiro de Moraes tem matrícula de 1.148 alunos, da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental e foi indicado pela Secretaria de Educação como uma escola de referência (dados de 2010).

multiculturais ou interculturais⁸? As políticas culturais estão presentes no Projeto Político Pedagógico da escola e na formação dos professores? O planejamento escolar e o material didático-pedagógico incorporam as políticas culturais?

Com base nas questões formuladas, defini os objetivos da pesquisa:

1.3 Objetivos do estudo

Geral

Investigar como as políticas culturais de Fortaleza, no período de 2007 a 2010, foram estabelecidas, desenvolvidas, modificadas e avaliadas no contexto da EMEIF Prof. Monteiro de Moraes.

Específicos

- Identificar os processos de elaboração das políticas públicas de cultura e de educação para a cidade de Fortaleza.
- Conhecer as políticas culturais de Fortaleza, no período 2007 a 2010.
- Observar se as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da escola investigada privilegiam as políticas culturais formuladas para Fortaleza propostas no período entre 2007 a 2010.

⁸ A diversidade cultural e as questões educacionais por elas suscitadas têm variados impactos em diferentes partes do mundo. (WINCH; GINGELL, 2007, p.158). Os Parâmetros Curriculares Nacionais publicados pelo MEC em 1997 a incorporaram entre os temas transversais o da pluralidade cultural; “é sabido que, apresentando heterogeneidade notável na sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do país consigo mesmo é comum prevalecerem estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais. Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O País evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por *mitos* que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outras hipóteses, promotor de uma suposta *democracia racial*”. (BRASIL, 1997, p.22).

- Identificar se há relação entre as políticas culturais e as práticas pedagógicas dos professores da EMEIF Prof. Monteiro de Moraes, procurando compreender como as políticas culturais e educacionais se articulam.

1.4 Demarcação temporal

A investigação foi realizada abrangendo o período compreendido entre 2007 a 2010. Tal demarcação temporal assenta-se no fato de que nesse período a cidade foi governada pelo Partido dos Trabalhadores - PT, agremiação partidária que defende as bandeiras da equidade, do respeito à diversidade, do não preconceito, da tolerância, da pluralidade cultural, conforme expresso em documentos fundantes do PT, como a Carta de Princípios (1979) e o Manifesto Pró-PT (1980). Tais defesas fazem parte da história de lutas, resistências e vitórias da Agremiação e constituem plataforma política: “respeito absoluto às peculiaridades culturais de cada região que compõe o País e respeito aos direitos das minorias raciais” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1980), malgrado as contradições que permeiam o processo político, agravadas pelas circunstâncias de ser um partido forjado na oposição e que se constituiu Governo, com as responsabilidades e os desafios de colocar em prática sua plataforma, sem no entanto alterar o modelo político vigente, permeado por vícios e interesses pessoais, mais que coletivos.

O recorte com início em 2007 considerou que as políticas públicas de cultura e de educação estão assim datadas, embora a discussão dessas políticas tenha ocorrido antes, o que, por sua importância, também foi considerado.

Na análise, busquei identificar se os princípios que referendam a criação do Partido dos Trabalhadores — como a solidariedade, o respeito aos direitos das minorias e à pluralidade de pensamento, a problemática de gênero, o reconhecimento da diversidade étnica, entre outros, contidos nos documentos históricos citados ao longo do texto - embasam

os planos de governo do Município de Fortaleza – 2004 a 2008 (ver Apêndice A)⁹ e 2009 a 2012 (ver Apêndice B), e se estão presentes nas políticas culturais de Fortaleza - 2006 a 2009 (ver Apêndices C e D) e no Plano Municipal de Educação - , formulados desde 2007¹⁰; e, embora não se constitua como objetivo, mas referência, o estudo apresenta os motivos que levaram à formação do Partido dos Trabalhadores – PT como agremiação política e os princípios que o fundamentam, visando a estabelecer relações entre os princípios fundantes do PT e sua interface com os planos de governo da Prefeitura de Fortaleza no período entre 2007 a 2010, examinando se esses princípios estão na base das políticas públicas de cultura e de educação, na perspectiva da transformação social. Nesse exercício, faço um “passeio” pelas políticas culturais definidas do Governo Geisel ao Governo Lula – período em que ocorreu a gestação e a organização do PT — para compreender suas intenções, semelhanças e diferenças.

⁹ Os Apêndices estão disponibilizados em CD-ROM, anexado.

¹⁰ O PME está disponibilizado no endereço <http://www.fortaleza.ce.gov.br/index2>.

2 A METODOLOGIA: como e com quais instrumentos investigar

Uma vez definido o tema de pesquisa, busquei a estratégia adequada à abordagem empírica do problema apresentado. Pensar como investigar e o posicionamento da investigadora no sentido ontológico e epistemológico passou a ser o meu foco.

A natureza do estudo me conduziu à pesquisa qualitativa e, para fundamentar-me, louvei-me em Bogdan e Bilken, para quem, nesse tipo de pesquisa assim se configura,

a) os dados recolhidos são designados como qualitativos porque são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico; b) as questões são formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e um contexto natural... c) a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou testar hipóteses; d) privilegiam, essencialmente a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação; e) as causas exteriores são consideradas secundárias; f) recolhem normalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais. (BODGAN; BILKEN, 1994, p. 16).

A escolha do método de Estudo de Caso Único se deu porque este é um procedimento que atende ao que me proponho pesquisar e também porque, consoante Despresbiteris (1999), “o Método estuda a particularidade e a complexidade de um caso singular para se chegar à compreensão do que acontece em circunstâncias específicas”.

A escolha da escola para o estudo do caso não ocorreu aleatoriamente, daí haver procurado, junto à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, a indicação de uma escola que a seu critério fosse avaliada como de referência (ver Apêndice E). Ao indicar esta escola para a pesquisa, a titular não teceu comentários sobre o porquê da escolha, a não ser que esta é uma instituição de ensino, que, na avaliação da SME, realiza “um bom trabalho” e cumpre as orientações e diretrizes emanadas da Secretaria e da Regional VI a qual está vinculada (ver Apêndice F). De posse da indicação, recebi da instituição a apresentação para acesso ao local do estudo — a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Prof. Monteiro de Moraes — assim como para proceder às entrevistas com os professores do ensino fundamental e gestores (diretora, vice-diretora e coordenadora).

Neste estudo, o singular é o cotidiano vivenciado pelos agentes que fazem a EMEIF Prof. Monteiro de Moraes e as circunstâncias em que este ocorre; e, mesmo que a generalização não constitua exigência no Estudo de Caso (STAKE, 1998), as conclusões formuladas poderão ser remetidas para outras escolas da rede pública municipal de Fortaleza, nas mesmas condições organizativas, políticas e pedagógicas.

Para melhor entendimento e interpretação da realidade e a fim de aproximar-me do objeto de estudo, compreendê-lo e interpretá-lo — focando as políticas culturais relacionando-as com as práticas pedagógicas — utilizei-me das técnicas da observação participante, análise documental, entrevistas semiestruturadas com roteiros previamente elaborados e levantamento estruturado.

Na organização da pesquisa cumpri responsabilidades básicas atribuídas por Stake (1994), citado por André (2005), ao pesquisador. Assim, defini o caso mediante conceitualização do objeto (políticas culturais), delimito a questão investigada (políticas culturais e práticas pedagógicas na EMEIF Prof. Monteiro de Moraes), demandei referenciais teóricos para compreender o objeto de investigação (revisão de literatura), fiz interpretações dos dados e elaborei afirmações (pesquisa documental¹¹ e relatório estatístico/analítico dos dados). Segui também a concepção de Yin (2005), no que se refere ao rigor científico atribuído ao estudo, o que se consubstanciou no planejamento da pesquisa, que considerou o fenômeno (relação entre políticas culturais e práticas pedagógicas) e o contexto (ambiente escolar) para coletar evidências significativas. Embora não tenha desenvolvido um protocolo, como recomenda Yin (2005), até porque a investigação não tem como base um projeto de casos múltiplos ou o envolvimento de vários pesquisadores (a investigação se deu em uma escola e sob a perspectiva de uma investigadora), cuidei de cercar-me de cuidados para aumentar a confiabilidade da pesquisa, agendando as conversas com os sujeitos da investigação, consoante orienta o citado autor, e planejando os procedimentos de campo: chegada à escola com credenciais, elaboração e impressão dos instrumentos de coleta e

¹¹ Ensina Rodrigues (2007, p. 45), que a “pesquisa documental é a que se vale, se não unicamente, pelo menos básica ou predominantemente de documentos como fontes de informação”. No caso desta pesquisa, os documentos analisados são os papéis oficiais: documentos históricos do PT que se encontram no endereço www.pt.org.br, os planos de governo da Prefeitura de Fortaleza para as duas gestões, as políticas culturais para Fortaleza, o Projeto Político-Pedagógico da escola investigada (apensados) e o Plano Municipal de Educação encontra-se em <http://www.fortaleza.ce.gov.br/index2>.

aplicação dos instrumentos. As orientações para o desenvolvimento da pesquisa foram dadas pelo meu orientador e pela minha coorientadora.

No decorrer dos trabalhos, delimito o tempo de campo, o que foi várias vezes revisado em decorrência de circunstâncias ligadas às agendas das pessoas que seriam entrevistadas, particularmente as secretárias de Cultura e de Educação. Embora as solicitações de agendas para as conversas com as gestoras dessas áreas tenham sido iniciadas ainda em janeiro de 2010, somente em maio foi possível realizar as entrevistas abertas com a secretária de Cultura e, em junho, com a secretária de Educação, com as quais conversei sobre as concepções e o desenvolvimento das políticas públicas de cultura e educação para a cidade de Fortaleza, o que retardou a ida à escola.

A chegada à escola trouxe acontecimentos inesperados (YIN, 2005) O fato de não haver no horário escolar tempo extra na sala de aula para que os professores desenvolvam atividades de estudo e planejamento limitou nossas possibilidades de interação e de aproximação para adentrar “sentimentos” e desnudar a realidade em que a escola vivencia a missão de ensinar, aprender e orientar para a formação da cidadania.

Para elaborar minha compreensão sobre o objeto da pesquisa, se há interfaces das políticas culturais e as práticas pedagógicas dos professores, elaborei os instrumentos para a investigação, optando pela técnica de entrevistas abertas, que seriam aplicadas aos gestores das duas secretarias, de Cultura (ver Apêndice G) e de Educação (ver Apêndice H) e também aos sujeitos da escola — diretor, coordenador pedagógico (ver Apêndice I) e professores do 1º ao 9º anos do ensino fundamental (ver Apêndice J), por entender que tal procedimento me conduziria à percepção mais acurada do problema, uma vez que possibilitaria maior proximidade com os respondentes e, conseqüentemente, com o objeto do estudo. Minha intenção foi também procurar compreender em profundidade como as políticas culturais para Fortaleza foram definidas pela Secretaria de Cultura e se houve a participação da Secretaria Municipal de Educação nessa definição, entendendo por Secretaria de Educação não apenas o seu titular ou a instância central, mas, principalmente, a instância escolar e os professores que integram o corpo docente em exercício na EMEIF Prof. Monteiro de Moraes.

Os limites de tempo para a pesquisa no campo foram definidos na agenda de atividades de coleta de dados (YIN, 2005), havendo eu previsto o início dos trabalhos de

campo (escola) para o mês de agosto, estendendo-se até outubro. Dadas as especificidades da vida escolar, no entanto, somente em novembro foi possível a aplicação do questionário estruturado.

A necessidade de introduzir mais dados à investigação me levou a estender as perguntas formuladas para as entrevistas, mas o contato com os sujeitos da pesquisa na escola passou a ter um limitador real, o tempo. Assim, nem sempre o roteiro foi executado integralmente, tendo sido necessárias algumas adaptações.

Iniciei fazendo entrevistas semiestruturadas com uma professora e com os gestores escolares — diretora e coordenadora pedagógica — no entanto, as circunstâncias do contexto escolar ocasionaram dificuldades em estar com um professor ou gestor por cerca de uma hora, a uma hora e meia, o que me levou a completar o procedimento de coleta de dados, passando da entrevista aberta ou semiestruturada ao questionário estruturado (ver Apêndices K e L).

A mudança de estratégia possibilitou ampliar o número de entrevistados de 12 para 24,¹² entre os 52 professores que à época da investigação de campo (agosto a novembro de 2010) compunham o corpo docente, sem causar prejuízos à dinâmica de funcionamento da escola.

Além das entrevistas, observei as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula, na acolhida, no recreio e na recreação. Em todos os momentos, chamou minha atenção a aproximação entre professores e alunos. Observei também o desenvolvimento de uma aula ministrada pela professora do 5º ano do ensino fundamental do turno da manhã.

As questões problematizadoras que conduziram as entrevistas semiestruturadas com uma coordenadora pedagógica e uma professora serviram para orientar as conversas me ajudaram a compreender a rotina do trabalho escolar, a elaboração e desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico (ver Apêndice M) e inserção das políticas culturais na ação pedagógica, questões que igualmente conduziram aos questionários que apliquei no conjunto dos professores do ensino fundamental em exercício na escola investigada.

¹² Doze entre os 24 educadores ouvidos exercem seu trabalho em mais de um turno nessa escola.

Outras orientações metodológicas de Yin (2005) foram por mim adotadas como, por exemplo, fazer perguntas adequadas ao objeto de estudo, ouvir com atenção os entrevistados, não me permitir influenciar com preconceitos e ideologias, adaptar-me às situações inesperadas, confrontar dados divergentes, contornar vieses e ter conhecimento sobre os assuntos em pauta.

Sinteticamente, os procedimentos metodológicos utilizados configuraram-se desta maneira: a) pela escolha do método de estudo de caso; b) das técnicas de coleta de dados — análise documental, observação participante, entrevistas abertas e questionário estruturado; c) identificação dos sujeitos da pesquisa — professores e gestores; d) área da investigação — políticas culturais na relação com o cotidiano da escola e; e) definição da amostra — a EMEIF Prof. Monteiro de Moraes.

3. A UTOPIA DE UMA SOCIEDADE JUSTA E IGUALITÁRIA — os motivos que levaram à organização do Partido dos Trabalhadores e a sintonia que se estabelece entre os princípios que o definiram como agremiação política e aqueles defendidos nos planos de governo da prefeitura de Fortaleza, nas gestões 2004 a 2008 e 2009 a 2012, no Plano Municipal de Educação, Projeto Político Pedagógico da escola e nas políticas culturais: dados de contexto.

Inicialmente, esclareço que não fiz incursões pela historiografia brasileira, ou teorizações acerca de organização política, ou mesmo das origens do PT. Apenas situei os motivos e as circunstâncias do surgimento dessa agremiação num momento de grande inquietação política, pois se viviam os últimos anos do golpe militar de 1964 – daí porque, compreendo que o fato representou ruptura com o velho modelo político brasileiro que historicamente se sustentava no comando dos destinos do País, desde a revolução de 1930, passando pelo surgimento de outros partidos em 1945¹³ e pelo bipartidarismo pós 1964¹⁴.

Fiz um longo percurso, mas intencional, para mostrar os motivos que gestaram o PT, pois, entendo, são referências para a argumentação de que a educação interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua transformação, devendo ser pensada e executada com esse fim.

Retorno ao governo militar de 1964, ao tempo em que o Brasil era conduzido pelos generais Ernesto Geisel e João Batista Figueiredo¹⁵, quando se iniciou a transição política que culminou com a abertura. Este momento pode ser analisado em duas vertentes: de um lado, o governo se movimentou no sentido de eliminar a legislação de exceção, por ele mesmo constituída, quando introduziu as reformas eleitorais com o fim do bipartidarismo; de

¹³ No magistério de Villa (2001, vol. X 10 p. 31), Getúlio Vargas, visando à manutenção do poder e dos mesmos interesses políticos que prevaleceram na ditadura de 1930, decidiu-se pela criação de dois partidos: o Partido Social Democrático (PDS), que tinha o apoio dos interventores estaduais, e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), tendo como base os sindicatos. Os liberais fundaram a União Democrática Nacional (UDN) e os comunistas voltaram a participar da política, fortalecidos pela vitória da União Soviética na II Guerra Mundial, além do retorno de Carlos Prestes que havia saído da prisão.

¹⁴ O bipartidarismo foi estabelecido por força do Ato Institucional nº 02, de outubro de 1965.

¹⁵ O Gen. Ernesto Geisel esteve à frente do governo militar no período de 1974 a 1979 e João Batista Figueiredo de 1979 a 1984.

outro, introduziu instrumentos legais coercitivos, visando a manter a liberação sob controle. De acordo com Diniz, citado por Witkosk (2000, p. 23-24), a configuração deste momento aconteceu

[...] na confluência de duas dinâmicas básicas: uma dinâmica de negociação e pacto conduzida pelas elites e uma dinâmica de pressões e demandas irradiadas da sociedade, articulada através de movimentos sociais e traduzidas por organizações políticas... Os vários passos que definiram a abertura seriam impulsionados por um complexo jogo de pressões e contrapressões originárias, quer do interior do próprio regime, quer do seu ambiente externo.

Ao decretar o bipartidarismo em 1965, com a organização da Aliança Renovadora Nacional – ARENA e do Movimento Democrático Brasileiro – MDB, o governo instituiu uma “oposição consentida” e, ao propor sua extinção no seio da reforma partidária, pela Lei nº 6.767/79, o fez cuidando de garantir e expandir os espaços das forças situacionistas. A reforma trouxe a criação de partidos políticos. Na perspectiva de (OLINDA, 1991, p. 26),

[...] veio regular uma nova realidade político-social, onde o bipartidarismo, e o regime militar que o alimentava, já não eram modelos eficazes para ordenar as forças do Estado, no sentido de garantir a dominação nos moldes do capitalismo monopolista de estado com elevado grau de dependência ao capital estrangeiro.

As razões para a abertura, na leitura de Witkosk (2000, p. 35),

[...] foram sem dúvida alguma, as eleições de 1974, quando o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) ampliou consideravelmente suas votações, tanto na Câmara Federal, quanto nas assembleias estaduais, mas sobretudo no Senado, onde a votação de seus candidatos passou de 18, 6% em 1970 para 54% em 1974.

O traço central da reforma foi o retorno ao pluripartidarismo, mas com severas exigências¹⁶. Witkosk entende que “a reforma partidária produzida pelos donos do projeto de abertura encerrou em si mesma paradoxos que somente o processo de abertura poderia, em

¹⁶ “A lei estabeleceu uma votação mínima (5% do total do País e 3% em nove estados diferentes) para alcançar a representação na Câmara Federal; exigências no tocante à mecânica de formação dos novos partidos, que só seriam autorizados a funcionar após demonstrarem substancial implantação nos estados e municípios; manutenção das restrições jurídicas com base nas quais se impediu tradicionalmente a legislação dos partidos comunistas” (LAMOUNIER; MENEGUELO, citados por WITKOSK, 2000, p. 36).

sua dinâmica, revelar” (IBID. p. 36-37). Diniz, citado por Witkosk (2000, p. 37), argumenta que

A reforma partidária ultrapassou as expectativas do governo: em primeiro lugar, um dos objetivos do governo era a formação de um novo partido de centro reunindo os moderados do MDB e os dissidentes da Aliança da Renovação Nacional - ARENA. Esperava-se que o partido funcionasse, a nível nacional, como aliado do governo e, a nível estadual, constituísse uma forte concorrente oposicionista, acentuando a fragmentação das oposições.

Alguns dados econômicos e políticos, mencionados por Villa (2001), desenharam o contexto do Brasil naquele momento, desempenho que de certa forma trazia ânimo aos militares:

[...] em 1979, a inflação continuava a crescer, chegando 77%, o preço do petróleo estava em alta e o País era dependente do petróleo importado, caía a entrada de capital estrangeiro e o governo tinha dificuldades para pagar os juros e as amortizações da dívida externa, mas mesmo nesse cenário, o crescimento da economia atingiu o patamar de 6,8%. (VILLA, 2001, vol. 14, p. 5).

Nessa época, os movimentos pela anistia ganhavam força e significavam também a luta pela democracia. Mesmo com toda a mobilização realizada pelos movimentos sociais em defesa da *anistia ampla, geral e irrestrita*, o projeto aprovado pelo Congresso Nacional não foi o defendido pela sociedade, mas o do governo, que isentou os responsáveis pelas torturas e mortes de presos políticos, o que causou insatisfação nas pessoas e no seio dos movimentos pró-liberdade¹⁷.

Depois de quase quinze anos de repressão aos sindicatos e de arrocho salarial, o que havia causado perdas significativas aos trabalhadores, em março de 1979, eclodiu uma greve no ABC paulista, tendo como centro as indústrias automobilísticas, com a participação de cerca de duzentos mil operários (VILLA, 2001, p. 4).

A paralisação estendeu-se por quase duas semanas e foi reprimida. O Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo, que tinha como presidente Luiz Inácio Lula da

¹⁷ No dia 27 de junho de 1979, o presidente João Batista Figueiredo enviou ao Congresso Nacional a Mensagem e o Projeto de Lei da Anistia. O Projeto de Lei Nº 14/79 “concedia anistia a tantos quantos, no período compreendido entre 2 de setembro de 1961 e 31 de dezembro de 1978, cometeram crimes políticos ou conexos com estes, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores da Administração Pública, de fundações vinculadas ao Poder Público, aos dos Poderes Legislativo e Judiciário e aos militares, punidos com fundamentos em Atos Institucionais e Complementares” (BRASIL, 79). Ficaram excluídos dos benefícios da Anistia os que foram condenados pela prática de crimes de terrorismo, assalto, sequestro e atentado pessoal.

Silva foi objeto de intervenção e, nem assim, as lutas perderam força; ao contrário, ganharam consistência. A agenda de reivindicações dos trabalhadores comportava não apenas a compressão salarial, mas outras de cunho predominantemente político estavam presentes, tais como: 1 a cidadania plena e livre em lugar da cidadania regulada; 2 democratização radical da sociedade; 3 ação sindical livre, partidos políticos democráticos; e 4 novas relações entre sindicalismo e partidos políticos. Os trabalhadores opunham-se à super exploração do trabalho, ao arrocho salarial e também ao intervencionismo estatal; lutavam pelo direito de greve e pela autonomia e liberdade sindical. O momento refletia certa “abertura” política e, nesse ambiente, o bipartidarismo foi abolido como organização político-partidária, excluindo de cena os dois partidos “oficiais”, a ARENA e o MDB, abrindo espaço para novos partidos sob a tutela de rígidas exigências que Olinda (1991) entende como “forma de impedir a organização de partidos que estivessem fora das articulações de bastidores dos *capa-pretas* da política nacional”¹⁸ (OLINDA, 1991, p.26). Na interpretação de Meneguello, citado por Olinda (1991, p.26) “a previsão dos *grandes articuladores* era que surgiria um partido de centro: o Partido Popular, capitaneado por Tancredo Neves e que ressurgiria o Partido Trabalhista Brasileiro como representante dos interesses dos trabalhadores, enfraquecendo, o núcleo oposicionista concentrado no imenso *guarda-chuva* do MDB” (IBID). Os fatos que se seguiram não obedeceram a essa lógica. Assim, da reforma, nasceram o PDS, PMDB, PTB, PDT, PP e o PT¹⁹. Na compreensão de Carvalho (2008, p. 176),

A grande novidade no campo partidário foi a criação do Partido dos Trabalhadores (PT), em 1980. Todos os partidos brasileiros, antes e depois de 1964, com exceção do Partido Comunista, tinham sido criados por políticos profissionais ou por influência do Poder Executivo, e haviam sido sempre dominados por membros da elite social e econômica. O PT surgiu de reunião ampla e aberta de que participaram centenas de militantes. Sustentou-se em três grupos principais, a ala progressista da Igreja Católica, os sindicalistas renovadores, sobretudo os metalúrgicos paulistas, e algumas figuras importantes da intelectualidade.

O Partido dos Trabalhadores foi gestado em meio a muitos outros movimentos que buscavam a redemocratização do País, após 20 anos de ditadura militar, e representou um

¹⁸ Os “capa-pretas” citados por Olinda (1991) são: Petrônio Portela, Garrastazu Médici, Golbery de Couto e Silva e Magalhães Pinto.

¹⁹ PDS – Partido Democrático Social, PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro, PTB- Partido Trabalhista Brasileiro, PDT – Partido Democrático Trabalhista, PP – Partido Popular, PT – Partido dos Trabalhadores.

acontecimento marcante na vida política brasileira. O PT surgiu como alternativa de organização da classe trabalhadora²⁰, trazendo a bandeira de um novo sindicalismo, oposto ao vigente²¹; um partido dos e não para os trabalhadores, fazendo reerguer esse sujeito coletivo nomeado de classe trabalhadora; surgiu para “elevar o grau de mobilização, organização e consciência das massas”. (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1979) com o diferencial claro de respeitar o direito a tendências internas, conforme está posto no seu primeiro documento fundante, que ganhou forma antes mesmo de sua organização, a Carta de Princípios²²

O PT afirma seu compromisso com a democracia plena, exercida diretamente pelas massas, pois não há socialismo sem democracia nem democracia sem socialismo... assim o PT se constituirá respeitando o direito das minorias de expressar seus pontos de vista. Respeitará o direito à fração e às tendências... o PT manifesta alto e bom som sua intensa solidariedade com todas as massas oprimidas do mundo. (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1979).

O PT organizou-se partindo das bases, e não das elites políticas ou econômicas, iniciativa incomum na vida político-partidária brasileira — a não ser pela criação do Partido Comunista no Governo Vargas — e veio com a proposta de manter os vínculos com o movimento social que lhe deu origem. Na organização do Partido, Lula conseguiu reunir lideranças sindicais e de movimentos populares diversos, surgidas durante a ditadura militar e, ainda remanescentes de grupos de esquerda da década de 1960.

Num país como o Brasil, com tradição de governos dirigidos pelas elites políticas e econômicas, tão bem representadas no coronelismo²³ e nas oligarquias,²⁴ formados e

²⁰ A classe trabalhadora aqui tratada nasce das lutas populares, mobilizada e organizada “para defender seus interesses, para exigir melhores salários, melhores condições de trabalho, para reclamar o atendimento dos serviços nos bairros e para comprovar a união de que são capazes”. (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1980); e estava constituída por “operários industriais, assalariados do comércio e dos serviços, funcionários públicos, moradores das periferias, trabalhadores autônomos, camponeses, trabalhadores rurais, mulheres, negros, estudantes, índios e outros setores explorados”. (IBID).

²¹ A ditadura militar (1964) havia transformado os sindicatos em órgãos assistenciais, destituindo-os do cunho político reivindicatório. Tal medida foi buscar amparo no corpo de leis elaboradas durante o Estado Novo (1937-1945).

²² A Carta de Princípios foi elaborada por uma comissão composta por Jacó Bittar, Paulo Skromov, Henos Amorina, Wagner Benevides e Robson Camargo e lançada publicamente em 1º de maio de 1979 .

²³ Jorge Nagle (2001) entende que “o coronelismo foi o formador da base da estrutura do poder no Brasil e sua supremacia incontestável permaneceu durante a Primeira República. Originado da distribuição de postos honoríficos da Guarda Nacional, o sistema coronelista não é interrompido com o advento do regime republicano; ao contrário, é continuamente alimentado pelo desenvolvimento das formações oligárquicas e atinge um ponto

consolidados ao longo da história, o surgimento de um partido constituído por trabalhadores, de clara definição sindicalista, significava não apenas uma novidade, mas uma posição ideológica. É na já citada Carta de Princípios que estão evidenciados os motivos da organização do PT e as intenções dos seus articuladores:

Numa sociedade como a nossa, baseada na exploração e na desigualdade entre as classes, os explorados e oprimidos têm permanente necessidade de se manter organizados à parte, para que lhes seja possível oferecer resistência séria à desenfreada sede de opressão e de privilégios das classes dominantes... Os trabalhadores entenderam ao longo desse ano de lutas que suas reivindicações mais sentidas esbarravam em obstáculos cada vez maiores, e é por isso, dialeticamente, que vão sendo obrigados a construir organizações mais bem articuladas e eficazes... os patrões usam de todos os meios a seu alcance para quebrar a unidade dos trabalhadores, ao mesmo tempo em que se recusam a reconhecer os acordos obtidos no período de greves fabris. (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1979).

Nesse documento, os dirigentes sindicais declararam reconhecer que, entre os trabalhadores de base, estão aqueles que têm capacidade de “construir e liderar o partido” e que “não pretendem ser donos do PT” (IBID) apenas se atribuem a tarefa de lançar a ideia de um partido político voltado para os interesses dos trabalhadores:

O povo brasileiro está pobre, doente e nunca chegou a ter acesso às decisões sobre os rumos do país. E não acreditamos que esse povo venha a conhecer justiça e democracia sem o concurso decisivo e organizado dos trabalhadores, que são as verdadeiras classes produtoras do país. É por isso que não acreditamos que os partidos criados e dirigidos pelos patrões e pelas elites políticas, ainda que ostentem fachadas democráticas, possam propiciar o acesso às conquistas da civilização e à plena participação política a nosso povo.

Os males profundos que se abatem sobre a sociedade brasileira não poderão ser superados senão por uma participação decisiva dos trabalhadores na vida da Nação. O instrumento capaz de propiciar essa participação é o Partido dos Trabalhadores.²⁵ (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1979).

mais alto com a chamada *política dos governadores*. A implantação do regime republicano não provocou a destruição dos clãs rurais e o desaparecimento dos grandes latifúndios, bases materiais do sistema político coronelista ... assim *os homens mais importantes do lugar*, pelo seu poderio econômico, político e social, mantiveram-se mais fortemente ainda como chefes das oligarquias regionais e, dessa forma, atuaram como as principais forças sociais no âmbito dos governos estaduais e federal”.(NAGLE, 2001, p.9 e 10).

²⁴ Oligarquia, segundo o Dicionário de Conceitos Históricos “indica, em primeiro lugar uma forma de governo. O termo vem do grego e significa *o governo de poucos*... uma oligarquia é um grupo social, um grupo de elite, e, logo, o governo oligárquico é também um governo de elite ... assim a ideia de oligarquia desde Platão tem significado negativo, indicando um governo de uns poucos, que sucumbem à corrupção e não servem ao bem geral” (SILVA; SILVA, 2008, p. 316).

²⁵ Ao prefaciar o livro *A dimensão educativa do partido político* (1991), de Ercília Maria Braga de Olinda, André Haguette esboça sua percepção sobre o momento histórico e a ação política que ensejou o aparecimento do PT: “a fundação do Partido dos Trabalhadores, no dia 10 de fevereiro de 1980, foi um acontecimento

Os documentos que instituíram o PT como partido político indicam que, desde sua origem, a agremiação se constituiu de grupos heterogêneos e em muitos casos conflitantes tanto ideológica, quanto politicamente, pois a unidade de pensamento nunca se constituiu exigência para as filiações; as pessoas se uniram em torno de um ideário e da intenção de fazer o País mudar, abrindo oportunidades para as “cidadãs e cidadãos que se propõem a lutar por democracia, pluralidade, solidariedade, transformações políticas, sociais, institucionais, econômicas, jurídicas e culturais” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2007) e está expresso no Título I, Capítulo I, art. 1º do referido documento:

O Partido dos Trabalhadores (PT) é uma associação voluntária de cidadãs e cidadãos que se propõem a lutar por democracia, pluralidade, solidariedade, transformações políticas, sociais, institucionais, econômicas, jurídicas e culturais, destinadas a eliminar a exploração, a dominação, a opressão, a desigualdade, a injustiça e a miséria, com o objetivo de construir o socialismo democrático. (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2007).

Os documentos do PT, portanto, o concebem como um grêmio socialista comprometido com os princípios democráticos. A heterogeneidade que caracterizava (e continua a caracterizar) o corpo de filiados foi reconhecida e respeitada desde o início, tendo abrigo na flexibilidade de organização e possibilitando que os integrantes se juntassem nas várias tendências internas, posição referendada no capítulo IV, art. 13, inciso VIII do Estatuto: “é assegurado ao filiado organizar-se em tendências internas para defender determinadas posições políticas”. O PT chegou repudiando “toda forma de manipulação política das massas exploradas, incluindo, sobretudo as manipulações próprias do regime pré 64 (CARTA DE PRINCÍPIOS, 1979) e trazia como decisão se fazer um “partido sem patrões” (IBID). Na interpretação de Olinda (1991; p. 28), “a classe trabalhadora colocou-se no papel de sujeito, emergindo da marginalidade política e social a que fora historicamente submetida” (IBID).

marcante na vida política brasileira. Em meio à luta pela redemocratização do País surgia uma associação legal e voluntária voltada para a organização independente da classe trabalhadora, um partido sem patrões, e empenhada em elevar o grau de mobilização, organização e consciência das massas, estimulando uma radical democracia interna, onde seria respeitado o direito a tendências. O PT trazia algumas novidades importantes na vida partidária brasileira e suscitava imensas esperanças. A primeira delas e, sem dúvidas a mais promissora, era o fato do novo partido surgir a partir de um movimento de base com significativo apoio da classe operária organizada. Num país em que, tradicionalmente, os partidos nascem da elite, não possuem ideologia própria consistente e se organizam em torno de interesses individuais de alguns chefes políticos (popularmente chamados de “caciques”), a base sindical do PT representa uma ruptura”.

Os documentos do PT assumiram compromissos contra as discriminações de toda ordem (o que particularmente interessa à investigação), conforme expresso no art. 14 do Estatuto, onde estão estabelecidos os deveres dos petistas com o respeito às diversidades.

I – participar das atividades do Partido, difundir as ideias e propostas partidárias;

II – combater todas as manifestações de discriminação em relação à etnia, aos portadores de deficiência física, aos idosos, assim como qualquer outra forma de discriminação social, de gênero, de orientação sexual, de cor ou raça, idade ou religião. (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2007).

Outro documento fundante do Partido é seu Manifesto²⁶, um texto de mobilização pró-PT, onde estão inventariados, mais uma vez, os motivos que levaram à sua organização e os deveres que assumem os cidadãos militantes:

[...] o PT surge da necessidade sentida por milhões de brasileiros de intervir na vida social e política do país para transformá-la... o PT nasce da decisão dos explorados de lutar contra um sistema econômico e político que não pode resolver os seus problemas, pois só existe para beneficiar uma minoria de privilegiados... o PT lutará por todas as liberdades civis, pelas franquias que garantem, efetivamente, os direitos dos cidadãos e pela democratização da sociedade em todos os níveis... buscará conquistar a liberdade para que o povo possa construir uma sociedade igualitária, onde não haja explorados nem exploradores ... manifesta sua solidariedade à luta de todas as massas oprimidas do mundo (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1980).

Além da Carta de Princípios (1979) e do Manifesto (1980), outro documento, o Socialismo Petista (1999)²⁷, também traz a ideia do PT como o “novo” na vida política brasileira. Nesse documento, as atitudes de opressão e intolerância para com “oprimidos” são, mais uma vez, repelidas:

[...] uma dimensão visceralmente democrática: o pluralismo ideológico-cultural ... é o projeto comum de uma nova sociedade que favoreça o fim de toda exploração e opressão... o socialismo é um projeto humano cuja realização é impensável sem a luta consciente dos explorados e oprimidos...assegurará a igualdade fundamental entre cidadãos ... lutará pela libertação das mulheres, contra o racismo e todas as formas de opressão (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1999).

²⁶ O Manifesto foi aprovado pelo Movimento Pró-PT, em 10 de fevereiro de 1980, no Colégio Sion, em São Paulo, e publicado no *Diário Oficial da União* de 21 de outubro de 1980.

²⁷ O Socialismo Petista é parte da resolução aprovada no 7º Encontro Nacional, ocorrido entre 31 de maio e 3 de junho de 1990, em São Paulo, e reafirmado no 2º Congresso realizado em Belo Horizonte, entre 24 e 28 de novembro de 1999.

O Programa do Partido (1986)²⁸ reafirma os motivos que resultaram na criação do PT e referenda o discurso de ruptura que vinha sendo praticado desde 1979:

Um número cada vez maior de trabalhadores vem sentindo a necessidade de construir um novo partido político – o Partido dos Trabalhadores (PT) – para conseguir novos avanços em suas lutas. Um partido diferente daqueles que os poderosos nos impuseram ontem e tentam nos impor hoje. Um partido feito por nós, para travar nossas lutas. Nosso partido é diferente porque é democrático: nele, quem manda são as bases. É diferente porque está presente em todas as lutas do movimento popular, em vez de aparecer apenas nas épocas de eleição. É diferente porque respeita e defende a autonomia das organizações populares, garantia maior de sua existência como partido dos trabalhadores. Partido de massas, amplo e aberto, baseado nos trabalhadores da cidade e do campo, o Partido dos Trabalhadores (PT) é diferente também por causa de seus objetivos políticos. Lutamos pela construção de uma democracia que garanta aos trabalhadores, em todos os níveis, a direção das decisões políticas e econômicas do País. Uma direção segundo os interesses dos trabalhadores e através de seus organismos de base. O PT nasce numa conjuntura em que a democracia aparece como uma das grandes questões da sociedade brasileira. (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1986).

Da análise dos documentos, identifiquei como princípios do Partido dos Trabalhadores “a defesa da democracia socialista” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1999), “o respeito aos direitos das minorias” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1979) “a solidariedade” (IBID), “a organização independente dos trabalhadores, o fortalecimento dos sindicatos, a constituição de uma sociedade igualitária” (IBID). “o direito à pluralidade de pensamento” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2001) e a “ascensão das bases ao direito de decisão” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1980).

O PT surge, portanto, manifestando-se contra todas “as formas de exploração, opressão” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1979) e “nasce da vontade de emancipação das massas populares” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1980). Tais princípios, entendo, sairão do plano da utopia²⁹ e poderão se efetivar por duas vias: a da educação aqui entendida como conscientização, conforme a defende Paulo Freire “educação

²⁸ O Programa do PT recebeu redação definitiva em março de 1986.

²⁹ Segundo o Dicionário Básico de Filosofia “o termo utopia foi criado por Tomás Morus em sua obra *Utopia*, em 1516, significando literalmente *lugar nenhum* ... Em um sentido mais amplo, designa todo projeto de uma sociedade ideal e perfeita ... assume sentido pejorativo ao se considerar esse ideal como irrealizável ... possui um sentido positivo quando se defende que esse ideal contém o germe do progresso social e da transformação da sociedade”(JAPIASSU; MARCONDES, 2008, p. 274).

acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude” (FREIRE, 1967, p. 93); ou a da revolução, significando “uma reviravolta, uma alteração radical e profunda de uma sociedade em sua estrutura política, econômica, social, geralmente por meios violentos... representando um confronto entre a ordem anterior e um novo projeto político-social”. (JAPIASSU; MARCONDES, 2008, p. 241).

Recortando os princípios que fazem o ideário do Partido, compreendo que alguns deles, por deflagrarem a luta contra a discriminação e o preconceito, pelo fato de reafirmarem a busca da tolerância e da pluralidade de pensamento e reconhecerem o Brasil como um país diverso deveriam referendar as políticas de cultura e de educação, pois indicam que no caminhar se poderá, pela educação, mudar posições e atitudes e buscar a organização de uma sociedade justa.

3.1 Os planos de governo da Prefeitura de Fortaleza definidos para as gestões 2004 a 2008 e 2009 a 2012: a relação que se estabelece com os princípios que fundamentam o PT, com o Plano Municipal de Educação 2007 a 2017, com o Projeto Político Pedagógico da EMEIF Prof. Monteiro de Moraes, com as políticas culturais para Fortaleza e as propostas que aproximam Educação e Cultura geradas nos debates das conferências municipais de Cultura I, II e III

Os planos de Governo

Este partido político que traz na essência o compromisso com a transformação social fez-se Governo municipal. Os compromissos com a cidade e suas gentes estão postos nos planos de governo 2004 a 2008 e 2009 a 2012, o que me levou a analisá-los, com recorte nas áreas de cultura e educação, objeto deste estudo. O eixo Direitos Humanos, que tem como agendas temáticas a *mulher, promoção da igualdade racial e livre orientação e diversidade sexual*, também constituiu foco de estudo.

O Programa de Governo para a primeira gestão – 2004 a 2008 — *Por amor a Fortaleza: construir uma cidade bela, justa e democrática* — está datado de agosto de 2004 e consolida as propostas de campanha da então candidata Luiziane Lins para governar a Cidade. Já na fala de abertura, a Prefeita declara que “é possível sonhar, é possível fazer” (FORTALEZA, 2004), o que entendo, diz da utopia, mas também dos compromissos com realizações.

Um dos princípios que referendam o ideário petista é a “defesa da democracia socialista” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1999), compromisso que perpassa todo o programa de governo da Prefeitura de Fortaleza, 2004-2008. A Prefeita acentua no documento que executará “uma administração pública que seja democrática, comprometida e transparente” e institui seu plano de governo como “um instrumento público, para que a população possa exercer o controle de uma administração que preza pelo coletivo e pelas decisões tomadas pela maioria” (FORTALEZA, 2004) porque, na sua interpretação, “só homens e mulheres conscientes da importância da sua atuação cidadã conseguem mudar a história do seu tempo” (IBID). Tal compreensão, entendo, inclui a ação educativa, conforme a elabora Saviani.

A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana ... diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho ... consequentemente o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É pois, uma ação intencional... Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana... O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitante, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, (2008, p. 11-13).

Pelo dito, entendo que o discurso proferido pelo PT e pelos petistas abre espaços para a ampla participação popular nas tomadas de decisão e situa, pelo menos

teoricamente, a população como sujeito dos processos de decisão e controle, ponto inegociável num governo que se define democrático e transparente.

O Programa de Governo *Por amor a Fortaleza: construir uma cidade bela, justa e democrática - 2004-2008* — está organizado em quatro eixos: 1 Democratização e participação popular – o cidadão e a cidadã decidindo a cidade; 2 Distribuição de renda; 3 Meio ambiente urbano – promover e defender a vida e o direito à cidade; 4 Direitos humanos para todos e todas. Dois desses eixos, entendo, têm relação direta com o objeto da investigação: a “democratização e participação popular” e a defesa de “direitos humanos para todos e todas”; os dois outros, a meu ver, dão sustentação a um projeto mais amplo para a transformação da sociedade, rumo à superação das desigualdades. O Programa traz os cuidados com a não discriminação de pessoas, seja econômica, social ou de gênero, e assume compromissos com a cidade e suas gentes, reconhecendo que suas propostas são fruto de “um movimento de homens e de mulheres que dedicam suas vidas a transformar o mundo” (FORTALEZA, 2004, p. 10). Compromete-se também “com a superação de todas as formas de opressão humana e destruição da natureza ... sintonizando-se com o ideário socialista democrático mundial”. (IBID). Contrapõe-se ao capitalismo, por compreender que este “exaure os recursos naturais, destrói culturas e causa sofrimento a toda a humanidade” (IBID). É o capitalismo - propulsor da “violência, do medo, da falta de solidariedade, do desprezo em relação ao espaço público, das crianças morando nas ruas, da exploração sexual, da especulação imobiliária e produtor da pobreza, da intolerância e da exclusão” (IBID, p. 11), aproximando-se da concepção de democracia socialista. O referido Programa de Governo está calcado nos seguintes princípios: 1 participação popular e democratização dos processos de administração da cidade; 2 transparência e racionalidade no uso dos recursos públicos; 3 universalidade, indivisibilidade e integralidade dos direitos humanos; 4 prioridade para a ampliação e qualificação dos serviços sociais básicos; 5 respeito ao meio ambiente natural e ao patrimônio histórico (FORTALEZA, 2004, p. 11-13).

O documento norteador das ações do governo para este período “tem na participação dos homens e mulheres de Fortaleza seu pilar central” (FORTALEZA, 2004, p. 23). enfocando que “o poder público deve estar a serviço da satisfação popular” (IBID). e portanto, “contribuir para os ciclos de transformação estrutural da sociedade com a

distribuição do poder, da riqueza e do saber” (IBID). Tais compromissos estão identificados com os ideais de democracia socialista defendidos pelo PT.

O discurso assumido pela gestão da Prefeitura de Fortaleza, no período compreendido entre 2004 e 2008, aponta para a constituição de uma nova sociedade, com base na transformação das relações entre homens e mulheres, na perspectiva da tolerância e do não preconceito. Faz opção, pois, por uma educação “não sexista, antirracista, não homofóbica e não lesbofóbica” (FORTALEZA, 2004, p. 92) e se propõe incluir nas escolas “professores de origem negra, indígena e de orientação sexual diversa” (IBID), entendendo que “a opressão de raça e etnia, assim como a opressão de gênero, são estruturantes na sociedade brasileira”. (FORTALEZA, 2004, p. 99). Assume compromissos em desenvolver ações, visando a “extinguir a desigualdade racial no município de Fortaleza e lutar por uma sociedade capaz de assegurar justiça, solidariedade e igualdade com respeito à diversidade”. (IBID).

Compreendo que o discurso proferido tem na sua base uma definição conceitual que deveria nortear as políticas públicas, tanto de educação quanto de cultura, para se iniciar a caminhada em prol de uma sociedade igualitária.

Para a primeira gestão petista de Fortaleza, “cultura deve ser encarada como um direito social básico” (FORTALEZA, 2004, p. 112), assim como entende a “identificação cultural como fundamental para recobrar a auto-estima e a cidadania”. (IBID). Segundo o citado Programa, a “cidade, costumeiramente, absorve culturas não enraizadas no seio da população e descoladas de sentido público e popular, aglomerando-se festividades privadas que nada contribuem para a formação cidadã”. (IBID).

Os princípios formulados no Programa de Governo: 2004-2008, que dão rumo ao direito à cultura, são: 1 respeito à diversidade cultural; 2 cultura como fortalecimento da cidadania; 3 reestruturação dos espaços públicos para a cultura; 4 restrição do uso privado de bens públicos (FORTALEZA, 2004, p. 113). Na análise, não percebi preocupações de fundo que resultem em mudanças de comportamento quando da definição das propostas para a cultura, assim como não notei como ocorrerá a relação entre educação e cultura. Os compromissos para a cultura são: 1 financiamento da cultura – destinação de pelo menos 1% do orçamento geral do município para a cultura; 2 cultura e geração de renda – fomento à

criação de empresas de economia solidária para apoiar os produtores culturais; 3 cidadania cultural – criação de leis de incentivo à cultura; 4 espaços e ação cultural – criação de espaços públicos destinados à cultura e as artes (IBID, p. 113, 114). Sob esse aspecto, pelo que pude apreender, as escolas entram em cena como espaço para as manifestações culturais e não como propulsoras de transformação.

O tema “Equidade de gênero e políticas públicas para as mulheres”, constante do Plano de Governo 2004-2008, constitui prioridade para a gestão (embora tratado sem interseções com a cultura ou com a educação) e se posiciona “contra a discriminação, o preconceito, a desigualdade e, a favor da igualdade de oportunidades, da tolerância e do respeito ao direito de ser mulher” (FORTALEZA, 2004, p. 113, 114) – com as dores e os prazeres que essa condição proporciona.

Romper preconceitos e se fazer tolerante, é um dos caminhos para a constituição de uma sociedade justa e igualitária e esse é assunto de escola também, já que ali crianças e adolescentes estão em continuado decurso de educação: pensamento e sentimento.

O Plano de Governo para a segunda gestão - *Nossa obra é cuidar bem das pessoas* - 2009 a 2012 resulta das discussões feitas pela coligação *Fortaleza cada vez melhor*, composta por 12 partidos políticos. Na fala de abertura, ressalta que “foi elaborado num momento virtuoso do processo histórico brasileiro, em que todo o conjunto da sociedade se apropria dos benefícios do desenvolvimento econômico e social do País” (FORTALEZA, 2009); e ressalta a importância da eleição do tripé Luizianne Lins (prefeita), Cid Gomes (governador) e Luiz Inácio Lula da Silva (presidente), pois “essas escolhas evidenciaram a confiança do povo num projeto de esquerda que vem rompendo com os modelos conservadores e clientelistas do passado e transformando a realidade de Fortaleza, do Ceará e do Brasil” (IBID).

O Plano

[...] reflete as conquistas alcançadas neste momento de profundas transformações em nossa Cidade projeta desafios, estratégias e ações para os próximos quatro anos ... as propostas apresentadas são fruto da experiência acumulada, das observações de técnicos e intelectuais de diversas áreas e, sobretudo, da valiosa contribuição dos movimentos populares e partidos políticos aliados, o que expressa uma vez mais o nosso compromisso com a construção de uma sociedade justa, democrática e ambientalmente sustentável. (FORTALEZA, 2009, p. 7).

O Plano de Governo para a segunda gestão, assim como o da primeira, tem na “participação popular e na gestão compartilhada entre prefeitura e sociedade” (IBID) a sua base de sustentação:

Governar com o povo através de um amplo processo participativo é – e sempre será nossa opção... Acreditamos que esse é o começo de uma transformação social ... essa continuará sendo a nossa bússola: a construção coletiva de um ideal de sociedade, que se realiza no dia a dia, na conquista dos direitos, na casa construída, no sorriso da criança. É o sonho que nos move, nos leva sempre adiante, nos faz querer mais. (FORTALEZA, 2009, p. 7).

O foco deste plano é o “cuidado com as pessoas” (FORTALEZA, 2009, p. 7) que se desenvolve “nas conquistas materiais que melhoram efetivamente o cotidiano das pessoas, mas também no permanente processo de participação e gestão compartilhada entre prefeitura e sociedade”. (IBID). O documento enfatiza o crescimento da cidade que “em menos de vinte anos, saltou de uma população de 1,7 milhões de habitantes³⁰ para cerca de 2,4 milhões em 2008” (IBID, p. 8). Tal crescimento dá a dimensão do desafio de se governar uma metrópole como Fortaleza, resultado do “fluxo migratório urbano a partir de pequenas cidades do Estado e da Região Metropolitana de Fortaleza” (IBID). Ao lado deste dado, o documento chama a atenção para os “reflexos da globalização econômica e às políticas neoliberais aplicadas no Estado e no País ao longo de boa parte desses 18 anos” (IBID). Com esteio nesse quadro, a gestão de Fortaleza adotou o desafio de “reduzir a exclusão social e a desigualdade” (IBID) e “tomou o direito à Cidade como eixo central de sua política urbana” (IBID).

O Plano foi elaborado considerando os seguintes princípios: 1 Democracia participativa, 2 Controle social e transparência, 3 Investimentos públicos para ampliação da inclusão social, 4 Direitos humanos, 5 Sustentabilidade econômica e socioambiental da Cidade, modernização do serviço público (FORTALEZA, 2009, p. 13).

Para fazer valer esses princípios, o Plano foi organizado em torno dos seguintes eixos: 1 Educação, 2 Saúde, 3 Habitação, 4 Transporte, 5 Desenvolvimento econômico sustentável, economia popular e solidária, 6 Turismo, 7 Assistência Social, 8 Segurança cidadã, 9 Direitos Humanos – criança e adolescente, juventude, mulher, diversidade sexual,

³⁰ População registrada em 1990, conforme o Plano de Governo da PMF, 2009 a 2012.

igualdade racial, 10 Esporte e lazer, 11 Cultura, 12 Meio ambiente, 13 Participação popular, 14 Administração, planejamento e finanças municipais, 15 Infra estrutura e 16 PLAMEFOR – ações em desenvolvimento (FORTALEZA, 2009, p.14).

Como no Plano para a primeira gestão, no segundo, também, a participação popular ganhou espaço, na definição de prioridades e no controle social. Entre as diretrizes estratégicas que compõem o documento, identifiquei algumas que se coadunam com o objeto da investigação: 1 fortalecer as políticas públicas inclusivas e universais de educação, assistência social e saúde, para promover a justiça social, 2 aprofundar a participação popular, efetivando a democracia participativa e o controle social da gestão pública, 3 ampliar a institucionalização das políticas de direitos humanos, através de ações afirmativas de combate à discriminação e focadas nos segmentos sociais e 4 desenvolver a cultura, o esporte e o lazer como política pública e como direito de todos ((FORTALEZA, 2009, p. 13-14).

No segundo Plano – 2009 a 2012, o Eixo de Direitos Humanos reafirma compromissos com o segmento das mulheres, assim como com a promoção da igualdade racial e com a diversidade sexual, visando a “garantir o fortalecimento de direitos dos diversos segmentos sociais historicamente discriminados”. (FORTALEZA, 2009, p.38). O documento trata também da criança e adolescente, juventude, mulher, diversidade sexual e igualdade racial. Evidencia no Eixo Educação, a inserção da história dos afrodescendentes e demais etnias no currículo. Apesar de toda a importância dada ao assunto, pelos dados obtidos na investigação, as temáticas não constam da agenda da formação continuada dos professores. Ainda neste eixo, o documento propõe o desenvolvimento de projetos como o “Crescer com Arte, visando a complementar o processo educativo de crianças e adolescentes” (FORTALEZA, 2009, p.40) e o “Projeto Cidade Grafite que oferece aos jovens a possibilidade de realização e expressão artística cidadã” (IBID). As propostas do eixo Direitos Humanos, no entanto, não aludem à articulação com a educação, nem esclarecem se o público desses projetos é formado por alunos e alunas.

A Administração Municipal criou a Secretaria de Direitos Humanos, que reúne coordenadorias especiais que têm o propósito de desenvolver políticas e executar ações estratégicas, visando à defesa dos direitos humanos. O papel desenvolvido por essa Secretaria volta-se para a promoção da igualdade racial, dando ênfase à população negra e também para a livre orientação e diversidade sexual, conforme identificado no discurso do Governo como

segmentos sociais, historicamente discriminados; privilegia também as mulheres com suas lutas, conflitos e vitórias que reaparecem no Plano para a segunda gestão em que há um capítulo para tratar da “construção” da sua cidadania, institucionalizando uma Política para as Mulheres com a criação da Coordenadoria das Mulheres e a constituição do Grupo de Trabalho Mulher. A gestão da Secretaria se dá de forma colegiada sob a coordenação da Prefeita. O Programa de governo para a gestão 2009 a 2012 reconhece que a gestão petista é “um marco na construção da cidadania das mulheres de Fortaleza” (FORTALEZA, 2009, p.42); atesta que “promoveu transformações importantes para as mulheres da cidade ... imprimiu Políticas Públicas que mudaram significativamente suas vidas na perspectiva de solidificar mecanismos de enfrentamento às desigualdades historicamente construídas entre homens e mulheres, rompendo preconceitos nas diversas áreas de convivência”. (IBID). Apesar de todo discurso não as identifiquei no eixo de educação, no qual caberia com propriedade trabalhar com crianças e jovens novas relações entre meninos e meninas, entre homens e mulheres, visando a rever atitudes, recompor convívios e romper com os preconceitos que instituem e solidificam os sentimentos de desigualdade. Entre as propostas para as mulheres, o Plano propõe “apoiar a formação de grupos artísticos de mulheres nas diversas linguagens” (IBID), mas tal iniciativa não se insere nas políticas de cultura.

O eixo de Direitos Humanos para a segunda gestão traz como uma de suas propostas a criação da Coordenadoria de Políticas Públicas para a Diversidade Sexual, que tem abrigo na Secretaria de Direitos Humanos,

“cujas intervenções se dão desde o apoio, de forma indireta, a eventos que promovam o respeito à cidadania de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais (LGBT), bem como de forma direta, mediante projetos, oficinas de sensibilização, capacitação e formação continuada acerca da garantia e efetivação dos Direitos Humanos e pela livre orientação sexual e identidade de gênero”. (FORTALEZA, 2009, p. 42).

Nas palavras de abertura do primeiro plano, a Prefeita assume que,

[...] a gestão pública municipal pode criar espaços para promoção dos direitos humanos ... defendemos o fim de qualquer discriminação ... assumimos a responsabilidade de promoção e defesa da efetivação dos direitos de todos e todas, em especial, de segmentos sociais mais violentados: mulheres, crianças, homossexuais, idosos, negros e portadores de deficiência. (FORTALEZA, 2004).

A segunda gestão do PT pretende “consolidar ações iniciadas, mantendo a característica de transversalidade dessas ações, ou seja, contemplando a relação existente entre a diversidade sexual e os eixos de atuação das políticas governamentais” (FORTALEZA, 2009, p. 44), entre elas as de educação e de cultura. Nas propostas, estão evidenciados “o incentivo, a articulação, o acesso e o espaço de criação artístico-cultural” (IBID), para o segmento LGBTTT, embora não explicita se tal iniciativa se dará também nas escolas.

Esta temática - diversidade e diferença - está presente em vários documentos oficiais da Prefeitura de Fortaleza, tais como o Plano de Governo (2004-2008 e 2009-2012), Conferências Municipais de Cultura I, II, III (2006, 2007 e 2009), Plano Municipal de Educação (2007) e Projeto Político-Pedagógico (2003), o que me leva a compreender que se constitui preocupação da Administração Municipal e desafio a ser enfrentado pelos sujeitos públicos para inibir atitudes de preconceito e intolerância.

Uma das iniciativas da Prefeitura para enfrentar o preconceitos contra diferenças sexuais foi a Portaria nº 01/2010, publicada no Diário Oficial do Município, de 12.10.2010, atribuindo aos travestis e transexuais o direito de usar o “nome social segundo a livre escolha do(a) interessado(a), nos serviços, programas, projetos, ações e benefícios da política municipal de assistência social” (FORTALEZA, 2010) . Os argumentos que justificam a iniciativa estão focados na Constituição Federal de 1988, que estabelece a formação de uma sociedade livre, justa e solidária, a erradicação da pobreza e da marginalização e redução das desigualdades sociais e regionais; a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988); na Lei Orgânica do Município, que estabelece, em seu art. 8º, XXI, competir ao Município criar mecanismos que combatam a discriminação do homossexual e que promovam a igualdade entre cidadãos; nas disposições da Lei Federal nº 8.742/1993 - Lei Orgânica da Assistência Social, que no art. 4º, III e IV, indica como princípios da assistência social o respeito à dignidade do cidadão, à sua autonomia, bem como à sua convivência familiar e comunitária, vedando-se qualquer comprovação vexatória de necessidade e, ainda, igualdade de direitos no acesso ao atendimento, sem discriminação de qualquer natureza; e nos princípios de Yogyakarta³¹, que dispõe sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos

³¹ Yogyakarta é uma região da Indonésia onde aconteceu, de 6 a 9 de novembro de 2006, o Fórum que tratou da aplicação da legislação internacional de Direitos Humanos em relação a orientação sexual e identidades de gênero.

em relação a orientação sexual e identidade de gênero que versa sobre a seguridade social, “toda pessoa tem o direito à seguridade social e outras medidas de proteção social, sem discriminação com base na orientação sexual ou identidade de gênero” (YOGYAKARTA, 2006). Segundo a Carta, assinada pelos especialistas integrantes do painel internacional em legislação internacional de direitos humanos, orientação sexual e identidade de gênero,

todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Todos os direitos humanos são universais, interdependentes, indivisíveis e inter-relacionados. A orientação sexual e a identidade gênero são essenciais para a dignidade e humanidade de cada pessoa e não devem ser motivo de discriminação ou abuso”³² (YOGYAKARTA, 2006) .

A Igualdade Racial no plano *Nossa obra é cuidar bem das pessoas – 2009 a 2012* recebe destaque, inclusive, com a criação da Coordenadoria de Políticas de Promoção e Igualdade Racial, também integrante da estrutura da Secretaria de Direitos Humanos, com a função de “formular, coordenar, acompanhar, sugerir e implementar políticas públicas de ação governamental que visam as necessidades específicas da população negra, a fim de acabar com a desigualdade racial no Município”.(FORTALEZA,2009, p.45). Observe-se que o discurso do Plano é “acabar com a desigualdade”, o que entendo bem mais do que uma meta ambiciosa, antes uma utopia, um lento e longo trabalho de educação que tenha na escola um *locus* privilegiado para a revisão de conceitos e atitudes.

Entre as propostas de ação, este Plano prevê a execução do Programa para o Desenvolvimento do Potencial da Juventude,

integrando a Coordenadoria de Políticas da Promoção da Igualdade Racial, às Secretarias Municipais de Assistência Social, Educação, Cultura e o Conselho Municipal da Criança e Adolescente com entidades da sociedade civil, Movimento Hip Hop e Escolas de Maracatu. Este programa realiza atendimento, acompanhamento e desenvolvimento artístico-cultural e educacional, no sentido de trabalhar o potencial de crianças e adolescentes em situação de risco. (FORTALEZA, 2009, p.45).

³² “Compreendemos orientação sexual como uma referência à capacidade de cada pessoa de ter uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas. Compreendemos identidade de gênero a profundamente sentida experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, modo de falar e maneirismos”. ((YOGYAKARTA, 2006).

Os projetos que dão vida ao Programa são: 1 Maracatu e Carnaval de Rua, que visa a iniciar meninos e meninas no aprendizado de instrumentos musicais que compõem a bateria dos maracatus cearenses; 2 o Musicalidade, que visa à prática e à teoria da música erudita e popular no mundo da criança e do adolescente; 3 o Vozes da Rua, que objetiva estimular crianças e jovens no engajamento no movimento Hip Hop como alternativa às gangues e às drogas; 4 o Fortaleza Nossa Cara, atividade voltada ao ensino de técnicas de grafite, relacionadas à história da arte e à cultura da Cidade. Tais ações, no entanto, embora tenham como público crianças e adolescentes, não constam do Eixo Educação. Ao tratar da Cultura, reafirma a intenção de que “a política cultural implementada pela primeira gestão foi orientada por uma concepção ampliada da cultura, sob o prisma da democracia e dos direitos: “cultura como direito dos cidadãos” (FORTALEZA, 2009).

Todos os indivíduos, suas coletividades e grupos sociais são vistos como sujeitos sociais, culturais e políticos, criadores de seus universos simbólico e material, e, portanto, detentores de direitos. Trata-se de construir a “cidadania cultural” (FORTALEZA, 2009, p.48), ao que acrescento a ideia dos sujeitos como “fazedores” de cultura e não como “consumidores” de cultura. Merece registro a criação da Secretaria de Cultura de Fortaleza – que juntamente com Conselho Municipal de Cultura e o Fundo de Cultura e à luz do Plano Nacional de Cultura, assumem a defesa de instituir recursos próprios, 1% do orçamento do Município, para pensar e desenvolver políticas culturais, além disso, a SECULTFOR está empenhada em constituir o Sistema Municipal de Cultura.

O eixo Cultura traz como novidade a criação da Vila das Artes que se constitui em complexo cultural voltado à formação, pesquisa, produção e difusão em arte, que reúne em um mesmo conjunto arquitetônico a Escola de Audiovisual, a Escola de Dança, o Laboratório de Mídias Interativas, o Núcleo de Produção Digital, o Cinema, o Centro de Artes Visuais, a Biblioteca, a Videoteca e o Café Miragem (FORTALEZA, 2009, p.49), ressaltando que já se encontram em funcionamento a Escola de Audiovisual, a Escola de Dança e o Núcleo de Produção Digital, embora não se refira ao público desses espaços, se alunos, ou não, assim como não se identifica no Eixo Educação nenhuma referência a articulações com essas iniciativas.

O Plano da gestão 2009 a 2012 se propõe a dar continuidade à política de superação das desigualdades sociais através da cultura – do estímulo às artes, ao pensamento e

ao desenvolvimento econômico. Nesse plano, a cadeia produtiva da cultura será reforçada, assim, as linhas básicas para o desenvolvimento desse arranjo produtivo estarão ancoradas numa política de formação e produção artística. As âncoras desse processo serão os CUCA³³ e a Vila das Artes e o público-alvo privilegiado será a juventude (FORTALEZA,2009, p.50). Mais uma vez não identifiquei articulação entre educação e cultura.

No segundo Plano – 2009 a 2012, o Eixo de Direitos Humanos trata da criança e adolescente, juventude, mulher, diversidade sexual e igualdade racial; e o Eixo Educação, evidencia a inserção da história dos afrodescendentes e demais etnias no currículo. Apesar de toda a importância dada ao assunto, pelos dados obtidos, as temáticas não constam da agenda da formação continuada dos professores.

O Plano Municipal de Educação e o Projeto Político Pedagógico

Para adentrar no estudo do Plano Municipal de Educação retomo a análise do eixo de Educação nos planos de Governo e registro como importante iniciativa da administração a (re)criação da Secretaria Municipal de Educação, substituindo a Coordenadoria de Educação. A medida devolveu à área capacidade da gestão, antes pulverizada nas seis secretarias executivas regionais. Outras iniciativas merecem registro, pois apontam para a organização e melhoria do sistema de ensino: a criação do Conselho Municipal de Educação, a revisão do Plano de Cargos e Carreiras do Magistério Municipal e a criação do Fórum dos Conselhos Escolares e a elaboração do Plano Municipal de Educação que se articula com o macro planejamento.

³³ O Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte - CUCA é um equipamento cultural ligado ao Eixo Direitos Humanos contido no Plano de Governo 2004-2008, onde se desenvolverão atividades de educação, esporte, lazer, entretenimento, produção cultural e artística, formação profissional, inclusão digital, difusão artística e estímulo à qualificação socioeconômica solidária. A meta é a construção de seis CUCA. Até 2010 apenas um estava concluído e em funcionamento: o Che Guevara. O Plano não se refere à articulação entre esta iniciativa e o Eixo Educação.

O que está proposto no Plano de Governo *nossa obra é cuidar bem das pessoas* para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, Ensino de Jovens Adultos e Idosos³⁴

resulta da convergência entre o projeto de futuro e realidade presente, entre ousadia e coragem, entre o que se quer construir e o já construído. São propostas que se organizam por sua sustentabilidade, por sua racionalização no uso do dinheiro público, mas também por sua ousadia em propor, por exemplo, mais tempo de permanência de nossos alunos e alunas nas escolas; reforma curricular, processos de avaliação institucional; política de formação continuada dos professores; fortalecimento do Fundo Municipal de Educação e o reforço da gestão democrática nas unidades de ensino. (FORTALEZA, 2009).

Na interpretação da Prefeita, na primeira gestão, “a Educação assumiu um papel fundamental no esforço de transformação da cidade em uma Fortaleza bela e educadora”. (FORTALEZA, 2009, p. 15). O Plano não traz dados que registrem o que foi conseguido realizar no período entre 2004 e 2008. Na segunda gestão, já em curso, “o grande desafio será garantir não só a continuidade e fortalecimento das ações estruturantes realizadas, mas também dar saltos qualitativos”. (IBID). A concretização desses “saltos” se viabilizará, diz o documento, “por meio de parcerias entre os governos estadual e federal” (IBID), mas não esclarece como ocorrerão as parcerias. A afirmação de que “muito foi conquistado em relação à melhoria da qualidade de ensino público e universal” (IBID) não se comprova nos indicadores educacionais que mostrem a variação positiva das taxas de permanência e aprendizagem dos alunos. Pelo que está dito no documento é fácil identificar algumas propostas que podem conduzir à articulação entre cultura e educação.

Na Educação Infantil, “primeira etapa da educação básica que tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças”, conforme está expresso na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Seção II, art. 29, está definido que será “intensificada a relação da Educação Infantil com as demais etapas e com outras áreas, especialmente a Cultura” (FORTALEZA, 2009, p. 15). No Ensino Fundamental, o Plano reafirma compromissos assumidos na primeira gestão e mantém como proposta “garantir a história dos afrodescendentes e demais etnias no currículo” (IBID, p. 16) traz a ideia da “Escola Criativa” (IBID) como alternativa para o contraturno; propõe a permanência das

³⁴ O Programa Nacional não inclui os idosos na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Essa foi uma opção da Prefeitura de Fortaleza, visando a oferecer chances de escolarização para homens e mulheres acima de 60 anos.

“salas de leitura nas escolas” (IBID, p. 17), a “consolidação e o aperfeiçoamento do espaço escolar para atividades recreativas, culturais, esportivas e comunitárias” (IBID); “a publicação de livros e textos construídos por alunos e professores” (IBID) e ainda a “ampliação de projetos realizados com a Secretaria de Cultura de Fortaleza como a escola de dança e bibliotecas extra-escola”. (IBID).

No item que trata da Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação, identifiquei algumas propostas de trabalho que revelam articulação entre educação e cultura: a inclusão nos “cursos de formação continuada de conteúdos referentes às relações de gênero e etnias” (FORTALEZA, 2009, p.18), o incentivo para que os “trabalhadores em educação ampliem suas habilidades artísticas e culturais” (IBID) e também a “capacitação em história da África”. (IBID).

O Plano Municipal de Educação (2007) adotou como orientação as intenções dos planos de Governo e definiu que deveriam ser cobertos pelo currículo “os determinantes sociais do território, as relações de gênero e a diversidade étnica, religiosa e sexual”. (FORTALEZA, 2007, p.56). O PME traz os princípios descritos na Carta das Cidades Educadoras³⁵: “a liberdade e igualdade, a inclusão, o respeito à diversidade, o diálogo entre as gerações, a justiça e a democracia e a concepção de que “uma cidade educadora consolida a participação cidadã” (FORTALEZA, 2007, p.19), assumindo compromissos fundamentais com a valorização da cultura:

A valorização da cultura nos processos de criação e preservação, o ordenamento do espaço urbano para a acessibilidade, a valorização dos princípios éticos e cívicos, o desenvolvimento pessoal e social, moral e cultural, e, conclusivamente, a promoção do desenvolvimento sustentável e de qualidade de vida de todos os cidadãos (FORTALEZA, 2007).

Em 2010, a SME iniciou as discussões para a definição das diretrizes curriculares, o que se estendeu até 2011³⁶.

³⁵ Documento elaborado no 1º. Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em 1990, na cidade de Barcelona, reuniu na Carta inicial os princípios essenciais ao impulso das cidades educadoras. Esta Carta foi revista no III Congresso Internacional de Bolonha em 1994 e no de Gênova, 1981.

³⁶ A concepção orientadora a ser desenvolvida pelas escolas não chegou a repercutir nas escolas para a reformulação dos projetos pedagógicos, pelo menos até a conclusão da pesquisa.

No PPP (2003) identifiquei entre os objetivos, os que indicam compromisso com a temática quando propõem

“desenvolver atitude de respeito para com as diferenças culturais, raciais, de credo e quaisquer outras; posicionar-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; e valorizar o aluno, respeitando-o em sua diversidade cultural e étnica” (FORTALEZA, 2003, s/n).

Na minha interpretação, o instrumento para o desenvolvimento de programas articulados entre educação e cultura no âmbito da escola é o Projeto Político-Pedagógico, um documento prescritivo, que orienta o desenvolvimento do currículo, estabelecendo objetivos e metas a serem cumpridas pelas pessoas que fazem a instituição de ensino num determinado tempo e também as relações com a comunidade. Para dar a devida relevância ao assunto, utilizo-me das reflexões de Carmo (1994) para quem o Projeto é produto de um processo de planejamento, e no caso de Projeto Político-Pedagógico, de um planejamento participativo que se constitui “como processo político, um contínuo propósito coletivo, uma deliberada e amplamente discutida construção de proposta de ação ... mais do que uma atividade técnica, é um ato político voltado para a decisão da maioria” (CARMO, 1994, p. 11); e de Saviani citado por Carmo (1994, p. 11) que entende pedagógico “como o processo mediante o qual o homem se torna plenamente humano”(SAVIANI, 1992).

O Projeto Político Pedagógico da escola assume a responsabilidade de aproveitar as “possibilidades” que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e se determina a romper com as “velhas práticas”, sem, no entanto, esclarecer quais são elas; propõem-se trabalhar a elaboração do conhecimento, tendo como referencial a realidade dos alunos e como princípio o respeito às diversidades, e reconhece ser este, por ser educativo, um projeto inacabado (FORTALEZA, 2003, s/n). O documento está formulado com apresentação, estrutura organizacional da escola, os valores que o fundamentam, as bases conceituais do projeto, da aprendizagem e do currículo, traz objetivos, programas especiais, avaliação e quatro dimensões: relacional, pedagógica, administrativa e físico-estrutural. Na dimensão pedagógica, não divisei referências às políticas culturais, assim como não identifiquei metas de sucesso e permanência dos alunos na escola que deveriam indicar quais os percentuais desejáveis de aprovação e aceitáveis de abandono. Traz como metas a serem

cumpridas, sem esclarecer as estratégias que serão utilizadas para seu cumprimento: 1 desenvolver durante o ano letivo, atividades que facilitem o processo de construção do conhecimento; 2 envolver 100% dos professores no acompanhamento contínuo, visando ao progresso do aluno; 3 incentivar a leitura utilizando o acervo da biblioteca; 4. Alfabetizar, letrando até o 2º ano; 5 comprometer-se com a leitura, a escrita e o letramento em todos os anos escolares e em todas as áreas do conhecimento; 6 envolver a família no processo de colaboração para o sucesso do processo ensino aprendizagem; 7 conscientizar a família sobre sua responsabilidade com a formação do aluno e o cumprimento das normas disciplinares; 8 realizar mensalmente o controle das faltas dos alunos; 9 formar representantes atuantes e participativos a partir dos anos iniciais; 10. Elaborar cronograma de reuniões entre os organismos colegiados; 11 elaborar projetos que atendam às necessidades e melhorias da aprendizagem; 12 organizar a aquisição e distribuição de livro didático de forma que todos os alunos sejam contemplados; 13 promover encontro pedagógico para a escolha do livro didático; 14 efetivar o cumprimento das normas estabelecidas, de acordo com o Regimento; 15 investir no processo avaliativo de ensino aprendizagem, levando em conta os aspectos formativos, informativos e de assiduidade, em consonância com a lei vigente e 16 diagnosticar as dificuldades, a partir dos resultados da avaliação externa.

Pelo que está evidenciado, a arte e a cultura não são tratadas como temáticas a serem trabalhadas, ou mesmo como atividades a serem desenvolvidas de forma contínua. A arte não está elaborada na dimensão pedagógica, a não ser por uma referência para promoção anual de uma Feira Cultural que tem características de evento. As atividades artísticas e culturais são desenvolvidas para apresentação na Feira, em vez de terem nesse espaço anual um ambiente para a apresentação de trabalhos desenvolvidos por grupos artísticos formados por alunos que se aprimoram ao longo do ano.

Na análise do documento, não identifiquei referências às políticas culturais a serem trabalhadas como ação pedagógica pelos professores e alunos, embora recomende que as relações na escola tenham como princípio “atitude de respeito para com a s diferenças culturais, raciais, de credo e quaisquer outra de todos para com todos” e se posiciona “contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia” (FORTALEZA, 2003, s/n); também não identifiquei diretrizes, recomendações ou objetivos que trabalhem as políticas culturais de Fortaleza como dimensão pedagógica.

O PPP (2003) que deveria trazer a dimensão da escola, a realidade vivenciada e o que se pretende transformar; e também os sonhos que se traduzem na aprendizagem dos alunos e na sua capacidade de conviver, não o faz; assim como não explicita sobre como se dará o planejamento didático, a formação continuada dos professores, os rumos da escola, o modelo de gestão ou as indicações para a interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade está evidenciada no Plano Municipal de Educação (2007) que propõe “a implantação dos currículos escolares que possibilitem a interdisciplinaridade, intersetorialidade e a inserção dos temas transversais, através de metodologias de ensino que vinculem a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados às vivências práticas, sociais e comunitárias” (FORTALEZA, 2007, p. 55), o que remete ao Projeto Político-Pedagógico que, por ser na sua essência o documento curricular orientador da ação pedagógica, deveria exprimir entre os objetivos o que a escola pretende alcançar em cada área do conhecimento, assim como para a formação da cidadania, o que apontaria para as metas qualitativas. O PPP em desenvolvimento passou por processo avaliativo, em 2008, para reformulação, mas não traz os resultados obtidos no período de execução, nem indica o que foi reformulado; está finalizado com compromissos assumidos pela direção da escola, professores, equipe pedagógica, alunos e pais para o sucesso do trabalho pedagógico, embora, como já observado, não esclareça o que representa “sucesso”. Na apresentação refere-se á metodologia utilizada no momento da sua revisão.

[...] o corpo docente reuniu-se em três encontros pedagógicos e de forma democrática e transparente reviu seus objetivos e necessidades, traçou estratégias e ações, confirmou antigos compromissos e assumiu novas posturas, a fim de continuar a ser instituição de referência perante a sociedade. (FORTALEZA, 2003, s/n).

Se a utopia é “realizar uma gestão que assuma a responsabilidade de criar oportunidades para a distribuição da riqueza, do saber e do poder, assumindo compromisso ético e político com a superação de todas as formas de opressão humana sintonizada com o ideário socialista democrático mundial” (FORTALEZA, 2004, p.10), há de se percorrer um caminho onde as políticas públicas de cultura e de educação se entrelacem.

As políticas culturais para Fortaleza

As políticas culturais também trazem como princípio o “respeito às diferentes formas de expressão e de manifestação do pensamento das produções e manifestações criativas e artísticas, de gênero, religiosa e política, entendendo-as como formas de expressão da cultura” (FORTALEZA, 2009, p. 109) e propõe a “construção de uma política cultural que respeite a diversidade de gênero, raça, etnia e sexualidade, e que seja capaz de dar mais visibilidade a contribuição dos diferentes segmentos para a formação social, política e histórica do povo de Fortaleza”. (IBID).

A Secretaria de Cultura de Fortaleza realizou três conferências para definir os rumos das políticas de cultura para a cidade³⁷ que constituirão o Plano Municipal de Cultura³⁸. A primeira em 2006, a segunda entre novembro e dezembro de 2007, e a terceira em 2009, indicando que a administração escolheu o caminho da participação, adotando como estratégia ouvir pessoas para (re)definir rumos, o que a identifica com o princípio da democratização que inspira as decisões no Governo Nacional.

Da leitura interpretativa dos documentos e pelas entrevistas realizadas, pude comprovar que as políticas culturais foram elaboradas no diálogo, abrindo canais para a participação da sociedade.

Logo que assumimos o governo fizemos uma Conferência de Cultura para consolidar o programa de governo, depois fizemos uma segunda Conferência, que tratou mais da questão da institucionalização do parceiro e uma coisa muito importante que a gente construiu nesse período é que logo depois da Primeira Conferência foi o momento da reconstrução da Lei Orgânica do Município, que é um documento importante, porque na Lei Orgânica, nós conseguimos já colocar o Sistema, o nosso Sistema Municipal de Cultura, que ainda não está finalizado, estamos no processo de eleição dos conselheiros, porque na Segunda Conferência foi indicada a sua composição, aí foi para a Câmara Municipal. Ano passado o assunto foi votado na Câmara e agora está no processo de eleição dos conselheiros. A Terceira Conferência foi pautada na Conferência Nacional, veio com os eixos da Conferência Nacional. Esperamos que até agosto de 2010, a composição esteja feita. O modelo prevê que a maioria seja da sociedade civil.

³⁷ A Secretaria de Cultura de Fortaleza tem como meta promover e difundir a cultura na Capital, incentivando as manifestações culturais populares, sejam elas tradicionais ou modernas. Disponível em: (<http://www.fortaleza.ce.gov.br/cultura>), acessado em: 23 de julho de 2011.

³⁸ Até a conclusão desta pesquisa, o Plano não havia sido elaborado.

*Nós temos membros da sociedade civil e do governo (SECRETÁRIA DE CULTURA)*³⁹.

A fala da Secretária de Cultura traz indicações de que, após seis anos de governo, a organização do Sistema Municipal de Cultura ainda está em processo. Entre as pendências, a constituição do Conselho Municipal de Política Cultural⁴⁰, a organização do Fundo de Cultura e a elaboração do Plano Municipal de Cultura.

Informações contidas no documento I *Conferência Municipal de Cultura: textos e diretrizes aprovadas* (2006) dão conta de que Fortaleza foi a primeira capital brasileira a assinar o Protocolo de Intenções para a criação do Sistema Nacional de Cultura com o Ministério da Cultura, mas ainda não o consolidou.

A Secretaria de Cultura do Estado do Ceará já vinha, desde 2004, articulando com os municípios cearenses a organização de seus sistemas municipais e a adesão ao Sistema Nacional de Cultura, como relatou a Secretária de Cultura de Fortaleza.

Assim que a Prefeita assumiu esse processo já vinha acontecendo no Estado, mas nós aderimos. Nós aderimos e iniciamos a construção do nosso processo em 2005, aí é que veio a Primeira Conferência. Dentro da Primeira Conferência foram discutidos os temas Gestão Pública, Direito e Cidadania, Memória e Patrimônio Cultural, Socioeconomia da Cultura e Comunicação e Cultura (SECRETÁRIA DE CULTURA).⁴¹

O acordo firmado entre Prefeitura de Fortaleza e o MINC previa a “criação de condições institucionais para a implantação de um modelo para a cultura de caráter

³⁹ Declaração feita pela Secretária de Cultura de Fortaleza, em entrevista a mim concedida em 5 de maio de 2010, na Vila das Artes, em Fortaleza.

⁴⁰ Quando a pesquisa já se encontrava em fase de finalização, o Conselho Municipal de Política Cultural foi definido. A posse do colegiado se deu em 20 dezembro de 2010. O Conselho foi constituído por 44 representantes, sendo 21 do poder público e 23 da sociedade civil. “O CMPC tem como desafio responder pela elaboração, acompanhamento e avaliação do Plano Municipal de Cultura, que semeia ideias e ações para os próximos dez anos; fiscalização, acompanhamento e avaliação da aplicação dos recursos provenientes do Município no processo de fomento à cultura; apoio à consolidação do Sistema Municipal de Cultura, que ainda prevê a constituição do Fundo Municipal de Cultura, além de leis de incentivo afins; e incentivo à participação democrática na gestão das políticas e dos investimentos públicos na área da cultura”. Disponível em: <http://www.fortaleza.ce.gov.br/cultura>. Acesso em 23 de julho de 2011.

⁴¹ Declaração feita pela Secretária de Cultura de Fortaleza em entrevista a mim concedida em 5 de maio de 2010, na Vila das Artes, em Fortaleza.

democrático e permanente, que privilegia a participação popular, a democratização dos recursos, a descentralização das ações e a transparência na promoção de políticas públicas”. (FORTALEZA, 2006).

Um aspecto ressaltado no documento que consolida as discussões da I Conferência de Cultura (2006) é que, mesmo integrando o Sistema Nacional, a cidade teria sistema próprio, definido com base nos interesses e necessidades da sociedade fortalezense. A este sistema, atribui-se, além da responsabilidade de articular as prioridades para a cultura, outra igualmente importante — a de exercer controle social sobre a execução.

A I Conferência Municipal de Cultura de Fortaleza (2006) discutiu e aprovou diretrizes que se consolidariam no Plano Municipal de Cultura e se desenvolveu sob o tema: *Estado e Sociedade, construindo as políticas públicas de Cultura*, que se desdobrou em outras discussões — *Gestão Pública de Cultura, Direitos e Cidadania, Memória e Patrimônio Cultural, Cultura e Turismo Sustentável, Sócioeconomia da Cultura e Comunicação e Cultura* (FORTALEZA, 2006).

Para dar conta da dimensão da proposta, a Conferência foi realizada em três modalidades: seis conferências territoriais, conforme a divisão administrativa do município; uma conferência institucional, que contou com representação de instituições culturais, ONGs, associações e movimentos sociais e de cultura; e uma conferência síntese com a participação dos delegados eleitos nas duas primeiras instâncias e representantes dos governos estadual e municipal de Fortaleza, além de convidados.

Na leitura do documento final da I Conferência Municipal de Cultura, datado de 2006, percebe-se o compromisso em abrir espaços para a participação popular nas decisões — princípio do PT.

O texto de abertura que sintetiza as propostas e diretrizes aprovadas é claro nesse sentido. Tal compromisso se harmoniza com princípios que marcam a diferença entre o Partido dos Trabalhadores e os demais partidos organizados em 1979: a defesa intransigente da democracia socialista com a ascensão das bases ao direito de decisão. A gestão da cidade reconhece a I Conferência como uma instância de participação política legítima:

A atual administração aposta na participação das pessoas que vivem e constroem a nossa cidade, na gestão pública e na criação de uma nova

cultura política. A Conferência deve ser entendida como um espaço de pactuação entre governo municipal e a sociedade civil para a definição de diretrizes de Políticas Públicas de Cultura para a cidade de Fortaleza. (FORTALEZA, 2006).

Entende também que:

[...] cultura não é algo restrito ao universo das artes e dos artistas, é mais amplo, diz respeito aos saberes da vida, abrange todas as pessoas que vivem e fazem a cultura pulsar... esse é um espaço de decisões políticas, de explicitação de diferenças, conflitos, interesses, concepções e também de proposições e de estabelecimento de consensos. (IBID).

Os argumentos utilizados na I Conferência Municipal de Cultura (2006) reafirmam a concepção de que a escola é um espaço privilegiado, onde a cultura, porque pulsante, é também impulsora de transformação. Foi com essa compreensão que os agentes reunidos nas três conferências municipais de cultura de Fortaleza aprovaram propostas que interagem com a educação.

Propostas geradas nos debates das conferências municipais de cultura I, II e III, que aproximam Educação e Cultura

As três conferências municipais de cultura realizadas pela SECULTFOR, nos anos de 2006, 2007 e 2009, aprovaram diretrizes e propostas que constituem base para a definição das políticas públicas de cultura que, por sua vez, serão norte para a elaboração do Plano Municipal de Cultura. Apresento a seguir aquelas que se relacionam com a educação, organizadas por Conferência e eixos.

Conferências Municipais I e II (2006 e 2007)

I - Gestão Pública de Cultura

- “Entender as escolas públicas como um elo de difusão, produção e promoção da cultura” (FORTALEZA, 2006/2007, p.107).
- “Criar espaços dentro das escolas municipais e estimular parcerias com escolas estaduais e federais nas comunidades para a formação de atores culturais voltados para a pesquisa e prática de cultura” (FORTALEZA, 2006/2007, p.108).

II - Direito e Cidadania

- “Garantir o direito às diferentes formas de expressão e de manifestação do pensamento, das produções e manifestações criativas e artísticas, de gênero, de manifestação religiosa e política, entendendo-as como formas de expressão da cultura” (FORTALEZA, 2006/2007, p. 109).
- “Construir uma política cultural que respeite a diversidade de gênero, raça, etnia e sexualidade e que seja capaz de dar visibilidade a contribuição dos diferentes segmentos para a formação social, política e histórica do povo de Fortaleza” (IBID).
- “Garantir aos portadores de deficiência e pessoas com necessidades especiais a acessibilidade e o direito à cultura” (IBID).
- “Construir espaços de debates permanentes nas escolas e nas comunidades, enfatizando a temática GLBTT, gênero, afrodescendentes, indígenas e outras, visando a cultura do respeito à diversidade” (IBID).
- “Defesa intransigente dos usos dos bens públicos em função do interesse público” (IBID).

III – Memória e Patrimônio Cultural

- “Estabelecer parâmetros de reconhecimento, proteção, preservação, valorização e divulgação do nosso patrimônio cultural de acordo com o estabelecido na Constituição Federal” (IBID).
- “Democratizar os processos de informação e formação, promover e fomentar a educação patrimonial para a cidadania e instituir mecanismos que possibilitem que a proteção e a preservação da memória, do patrimônio histórico e da cultura sejam compartilhadas entre Poder público e cidadãos” (FORTALEZA, 2006/2007, p. 110).
- “Promover a integração das instâncias municipal, estadual e federal que cuidam da preservação do patrimônio histórico cultural... com o objetivo de inventariar, preservar e difundir as múltiplas expressões do patrimônio cultural da cidade” (FORTALEZA, 2006/2007, p. 110-111).
- “Promover políticas culturais de criação e de instalação de equipamentos de cultura, memória, arte e lazer (teatros, bibliotecas, cinemas e centros culturais, museus, memoriais) nos bairros, bem como criar mecanismos de requalificação das práticas, espaços e equipamentos culturais já existentes como feiras, escolas, praças, pólos de lazer [...] requalificando-os para a disseminação da cultura” (IBID, p. 110).

IV - Cultura e Turismo Sustentável

- “Promover a educação para o turismo cultural que estimule o cidadão a preservar o patrimônio histórico de interesse turístico, por meio de ações de educação e qualificação [...]” (FORTALEZA, 2006/2007, p. 111).
- [...] “fomentar projetos de educação para o turismo sustentável e preservação do patrimônio histórico cultural e ambiental dentro do universo escolar” (IBID).
- “Garantir que os usos da cultura privilegiem a diversidade cultural, dando maior visibilidade aos bens culturais de raízes populares, fortalecendo o sentimento de pertença da população [...]” (IBID).

- “Valorizar os itinerários culturais e turísticos de cada bairro [...]” (IBID).
- “Disponibilizar recursos e dar autonomia aos professores para levarem os estudantes às aulas de campo, de acordo com a realidade da escola e com o tema das aulas” (FORTALEZA, 2006/2007, p. 112).

V - Socioeconomia da Cultura

- “Dar prioridades aos projetos sem fins lucrativos, de caráter educativo-cultural [...]” (IBID).
- “Utilizar prédios e espaços públicos para distribuição de produtos culturais” (FORTALEZA, 2006/2007, p. 113).
- “Articular a sociedade e os segmentos organizados para manter e revitalizar os equipamentos culturais existentes nos bairros” (IBID).

VI - Cultura e Comunicação

- “Implantar e apoiar rádios comunitárias escolares, garantindo sua autonomia em relação ao poder público” (FORTALEZA, 2006/2007, p. 114).
- “Criar rádio e TV municipal aberta e educativa voltada para a divulgação cultural das massas populares [...]” (IBID).

III Conferência Municipal (2009) ⁴²

I – Patrimônio Cultural

⁴² A III Conferência de Cultura não consolidou propostas. As aqui apresentadas estão indicadas no eixo Panorama Político-Cultural Local do documento final.

- “Criar gerações capazes de *consumir* patrimônio cultural, incitando os indivíduos a se reconhecerem no passado e assim transformarem o presente”. (FORTALEZA, 2009, p. 8).
- “Entender a cultura como caminho para despertar a educação, fomentar o senso crítico, compreender a diversidade e gerar tolerâncias”. (IBID).

II – Audiovisual

- “Entender o audiovisual como importante ferramenta de educação inclusiva e de desenvolvimento de uma consciência reflexiva”. (FORTALEZA, 2009, p.19)

III- Dança

- “[...] Ofertar a Escola Pública de Dança de Fortaleza com três metas: a) formação de base na infância – Dançando na Escola, o qual visa implementar em 20 escolas municipais, distribuídas em todas as Secretarias Regionais uma sala de dança [...] para que os professores com formação em dança possam suprir as necessidades de estímulo físico e artístico propiciados pela dança a alunos interessados; b) o aperfeiçoamento e a manutenção técnica de profissionais da dança com o Programa de Aulas Abertas [...]; c) oferta do Dança e Pensamento, destinado a profissionais das áreas da arte e da educação que se propõe a discutir um pensamento crítico sobre a arte da dança” (FORTALEZA, 2009, p. 28).
- “Concessão de bolsas a alunos da escola municipal para a Escola de Dança Hugo Biancchi” (IBID).
- “Buscar a oferta de um curso de graduação em dança que possibilite melhor qualificação, bem como a habilitação dos profissionais que estão no mercado, na sua grande maioria ministrando aulas em diversos espaços [...] e ainda àqueles que sonham em se profissionalizar” (IBID).

IV - Literatura, o livro e a leitura

- “Entender a biblioteca como o principal centro de formação de leitores” (FORTALEZA, 2009, p. 31).
- “Desenvolver o projeto rede de escolas públicas municipais, instalando, pelo menos, uma biblioteca em cada regional” (IBID).
- “Desenvolver ações de incentivo a leitura dentro e fora das bibliotecas para elevar os índices de leitura na cidade” (FORTALEZA, 2009, p. 32).
- Utilizar o Plano Municipal do Livro e da Leitura – PMLL/PMF que deverá “promover a união entre as pastas da educação e cultura na construção de uma Fortaleza de leitores” (IBID).

V – Comunicação

- “Segura essa Onda – programa em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e a ONG Catavento para instalação de rádio-escolas e oficinas de comunicação, utilizando a rádio como instrumento de educação.” (FORTALEZA, 2009, p. 39).
- “Juventude sem homofobia em parceria com a Coordenadoria da Diversidade Sexual e ONG Zinco para realização de oficinas com produção de franzine e cartilhas temáticas nas escolas” (FORTALEZA, 2009, p. 40).
- “Valorização das narrativas próprias com os moradores da cidade pela Revista Farol distribuídas nas escolas, entre outros órgãos públicos municipais” (IBID).
- “Incluir cultura digital na reformulação do currículo escolar do município, em uma perspectiva transversal” (FORTALEZA, 2009, p. 45).
- “Capacitar os professores da rede de ensino municipal em ferramentas de processos de cultura digital” (IBID).

- “Criar uma comissão municipal que trabalhe comunicação, educação e cultura interligados” (IBID).
- “Respeitar o direito à comunicação, à cultura, à informação e ao conhecimento, em toda a sua pluralidade, visando à construção da sociedade democrática, marcada pela liberdade de expressão, criação e pensamento”. (FORTALEZA, 2009, p. 52).

VI - Capilaridade e visibilidade nas ações de formação

- “Integrar as manifestações culturais e artísticas nas práticas pedagógicas de ensino formal”. (FORTALEZA, 2009, p. 48).
- “Celebração de convênios (Secretaria de Educação e ONGs) para oferta de cursos de formação para o ser sensível”. (IBID).
- “Formar profissionais que deem apoio às atividades artísticas, entre eles os professores e gestores”. (FORTALEZA, 2009, p. 49).

VII – Produção de arte e bens simbólicos

- “Compreender a arte como um dos subsistemas simbólicos da cultura – sistema estético – onde estão refletidos os significados subjacentes à vida social, [...] na religião, no trabalho, nas relações e parentescos de poder [...] como forma de interpretar o mundo”. (FORTALEZA, 2009, p. 56).

VIII – Convenção da diversidade e diálogos interculturais

- “Entender a diversidade cultural como um dos maiores patrimônios do Brasil, fruto da nossa história” (FORTALEZA, 2009, p. 57).
- “Realizar o diálogo intercultural, tendo como ponto de partida o respeito mútuo e o reconhecimento da dignidade inerente em todas as culturas” (IBID).

VII - Cultura, Educação e Criatividade

- “Investir conjuntamente em cultura e educação, criando instâncias de coordenação entre as políticas culturais e educacionais e estimular a interação entre as expressões da cultura e do sistema educativo” (IBID).
- “Buscar o reencontro entre Educação e Cultura pela construção de agenda comum e colaborativa que qualifique a educação artística, implante a educação patrimonial e contribua para o incentivo ao livro e à leitura.” (FORTALEZA, 2009, p. 58).
- “Impulsionar a implantação da lei nº 11.645 que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade das temáticas da história e da cultura afro-brasileira e indígena” (IBID).
- “Recolocar a cultura na vida cotidiana dos professores e estudantes” (IBID).

VIII – Cultura, Comunicação e Democracia

- “Participar das lutas pela regulamentação do artigo da CF/1988⁴³, relativo ao tema, que obriga as emissoras de rádio e televisão a adaptar sua promoção e [...] estabelecer a preferência que deve ser dada às finalidades educativas [...]” (IBID).
- “Trabalhar a compreensão de que televisão e rádios públicas não é entretenimento, é cultura, educação, informação e liberdade” (FORTALEZA, 2009, p. 59).

IX – Memória e Transformação Social

- “Ter a compreensão de que existe unidade na diversidade e diversidade na unidade” (FORTALEZA, 2009, p. 62).

⁴³ O capítulo V da CF/1988 trata da Comunicação Social, o artigo a que se refere a proposta é o 21 e seus incisos, I,II,III,IV.

X – Patrimônio Cultural, Meio Ambiente e Turismo

- “Trabalhar o conceito de *sustentabilidade cultural* que significa erradicar a pobreza e o analfabetismo” (FORTALEZA, 2009, p. 68).

A III Conferência de Cultura (2009) também definiu diretrizes relacionadas à educação para a elaboração do Plano Diretor de Arte e Cultura, são elas:

- “Instrumentalizar as escolas para implementar práticas artísticas e culturais” (FORTALEZA, 2009, p. 100).
- “Melhoria na formação de professores docentes” (FORTALEZA, 2009, p. 101).
- “Garantia de que a iniciação nas diversas linguagens artísticas em escolas públicas seja feita por profissionais qualificados e habilitados” (IBID).
- “Fomento à demanda para contratação de professores de arte para a rede escolar”. (IBID);

Alguns desafios postos a serem superados:

- “Institucionalizar a parceria estratégica entre a Secretaria de Cultura e de Educação para o planejamento e desenvolvimento de políticas e ações nos diversos campos do saber, da inteligência e da cultura” (FORTALEZA, 2009, p. 77).
- “Reconhecer a diversidade cultural de Fortaleza” (FORTALEZA, 2009, p. 104).
- “Promover e fortalecer, em parceria com a SME e a Coordenadoria de Políticas Públicas para a Juventude, as políticas públicas de educomunicação, no sentido de contribuir para o desenvolvimento de crianças e jovens autônomos e independentes, frente aos meios de comunicação [...]” (FORTALEZA, 2009, p. 105).
- “Incluir temas ligados à comunicação e cultura nos processos de formação continuada dos professores” (IBID).

- “Ofertar aos professores formação nas diversas linguagens artísticas” (FORTALEZA, 2009, p. 106).

Organizadas em plano, pactuadas, executadas e avaliadas no âmbito das escolas as políticas definidas nas conferências municipais de cultura poderiam promover mudança de rumo no que se refere à articulação entre as áreas de educação e cultura.

4 REFERENCIAL TEÓRICO, ou em busca de significados: conceitos de cultura- inicia a discussão das categorias definidas *a priori*, buscando os significados dos conceitos de cultura, de política, de política cultural e de práticas pedagógicas

Este capítulo constitui espaço de reflexão teórica acerca das temáticas cultura e políticas culturais. Na elaboração algumas perguntas me inquietaram: o que é cultura? Como falar de política cultural sem antes buscar significados que compõem a palavra-conceito cultura? As referências teóricas, no entanto, não se limitam à esse capítulo, estão ao longo de toda o documento.

Antes de adentrar os aspectos conceituais, expresso que compreendo a cultura, assim como o faz Brant,

“cultura como um plasma invisível entrelaçado entre as dinâmicas sociais, tanto como alimento da alma individual, quanto elemento gregário e político, que liga e significa as relações humanas, um projeto humanista com dimensões individual, política e organizacional, em sintonia com temáticas sociais e ambientais”. (BRANT, 2009, p. 13).

Com efeito, cultura não se limita a manifestações artísticas ou a aspectos econômicos e sociais — constitui a conjugação de todos esses vetores. Compreendo a cultura também como elemento mobilizador, articulador e agregador de pessoas e de ideias, o homem como sujeito da cultura, porque a realiza e porque ele próprio é cultura, o que me leva a reconhecer a relação que se estabelece entre educação e cultura. Para a UNESCO⁴⁴, cultura é

[...] um conjunto de características distintas espirituais, materiais, intelectuais e afetivas que caracterizam uma sociedade ou um grupo social. Abarca além das artes e das letras, os modos de vida, os sistemas de valores, as tradições e as crenças.

⁴⁴ Organismo das Nações Unidas que trata assuntos de educação, cultura e ciências.

O termo cultura assume significados diversos nas Ciências Sociais e se refere ao aspecto da vida social que se relaciona com a produção do saber, da arte, do folclore, da mitologia, dos costumes, que são transmitidos, e por isso, perpetuados de uma geração a outra. Especificamente, na Sociologia, simboliza o que é aprendido e partilhado pelo conjunto dos indivíduos de um determinado grupo social ao qual pertença. Daí o relativismo cultural que distingue as diferenças culturais, expressas nas particularidades de hábitos e de costumes dos povos; na Filosofia, serve para designar tanto a formação do espírito humano, quanto de toda a personalidade do homem: gosto, sensibilidade, inteligência, os saberes coletivos da humanidade, conjunto das representações e dos comportamentos adquiridos pelo homem como ser social, os símbolos, o imaginário, as atitudes de um povo. Cultura é também entendida como informação, erudição e conjunto de regras e comportamentos; na Antropologia, representa tudo que se inclui como conhecimento, crenças, arte, valores morais, leis, expresso nas formas de organização de um povo, seus costumes e tradições; é o que se apresenta como identidade, o modo como indivíduos ou comunidades respondem às próprias necessidades e desejos simbólicos.

Em Cascudo,

[...] a cultura compreende o patrimônio tradicional de normas, doutrinas, hábitos, acúmulo de material herdado e acrescido pelas aportações inventivas de cada geração. (CASCUDO, 2004, p.41).

Os conceitos me levam à convicção de que educação e cultura estão irremediavelmente ligadas, uma vez que a educação é um processo de transmissão cultural.

Ralh Linton, citado por Cascudo (2004) assevera que cultura significa “a herança social e total da Humanidade”. Para significar o termo cultura, o autor retoma o termo latino *cultum*, trabalho na e da terra – plantio e colheita de vegetais cultivados, o mesmo que agricultura e lavoura, aquilo que se planta, o que se colhe e avança no conceito quando diz que,

[...] a função de qualquer cultura é sempre o resultado da participação humana e em seu serviço. Estuda-se, evidentemente, a criação, o desenvolvimento e transformação do esforço humano para adaptar-se e conquistar o ambiente em que vive [...] o homem conseguiu resistir e dominar a natureza, é o motivo fundamental da etnografia e, no plano do método histórico-cultural, da culturologia. (CASCUDO, 2004, p. 116).

Em Williams (1992), a origem do vocábulo cultura vem de (cultivo) de vegetais ou (criação e reprodução) de animais e, por extensão, cultura (cultivo ativo) da mente humana. Segundo o citado autor, no final do século XVII, particularmente no alemão e no inglês, o termo *cultura* é utilizado para *configuração ou generalização* do “espírito” que informava o “modo de vida global” de determinado povo. No desenvolvimento de seus estudos, apresenta o conceito de cultura como cultivo da mente, *um estado mental desenvolvido*, e, nessa compreensão, “pessoa de cultura” é o mesmo que “pessoa culta”; cultura, significa “as artes” e o “trabalho intelectual do homem”, que se amplia no sentido antropológico, “modo de vida global”, distinto, e também “sistema de significações” bem definidos, essencialmente envolvido em todas as formas de atividade social. (WILLIAMS (1992, p. 10 e 11).

Bauman (2005) traz a indicação de que a palavra cultura “entrou em nosso vocabulário há dois séculos atrás como antônimo de “natureza”, denotando características humanas que, em clara oposição aos obstinados fatos da natureza, são produtos, resíduos ou efeitos colaterais das *escolhas dos seres humanos*. (BAUMAN, 2005, p. 67).

Observa-se que, nos vários autores, a ideia de cultura está entrelaçada à ação do homem sobre a natureza, sempre com o intuito de transformá-la, assim como se liga aos usos e costumes, valores, crenças, tradições vivas que são assimiladas e transmitidas de geração a geração, aquilo que constitui o próprio homem, o que inevitavelmente se caracteriza como processo educativo.

A Constituição a República Federativa do Brasil, de 1988, traz o reconhecimento da cultura como direito de todos os brasileiros, introduzindo o conceito de *direitos culturais*⁴⁵ como direito de cidadania. Ao fazê-lo, buscou superar os resíduos autoritários da ditadura militar (1964 a 1985) que limitou, entre outras, a liberdade de ser, de pensar, de sentir, de expressar.

⁴⁵ Os direitos culturais são parte integrante dos direitos humanos e estão indicados no artigo 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, disponível em <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis>, acessado em 3 de julho de 2010.

A cultura está tratada no capítulo III do título VIII, da Constituição Federal, junto à “educação” e ao “desporto”, e possui seção própria, que estabelece minúcias até então olvidadas pelos enunciadores constituintes precedentes. Há, portanto, a criação de realidades em torno da noção de cultura. Percebe-se que a ideia de cultura na Constituição da República é sempre talhada segundo articulações valorativas de sentido, sendo referida em diversas acepções, como: bem, patrimônio, valor, ação, produto, *status* de desenvolvimento social, e até mesmo sendo homologadas as ideias de idoneidade moral e etnia. Esta última traz à pauta as presenças negra e indígena, além da europeia: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” — (BRASIL, 1988, art. 242, § 1º). A Carta traz como princípio a proteção do patrimônio cultural contra qualquer iniciativa que possa vir a descaracterizar a cultura nacional; reconhece que todas as pessoas podem se exprimir, criar e difundir seus trabalhos com direito à educação e formação de qualidade que respeitem plenamente a sua identidade cultural; abre espaços democráticos de participação além do discurso, atestando que os direitos culturais são a expressão da identidade de uma comunidade, de um povo, características que atribui ao Estado democrático (BRASIL, 1988, art. 215).

Os conceitos apresentados trazem as dimensões humana, social e política como princípio e fim da cultura. Na cultura, está a essência daquilo que constitui os povos com jeito de ser, de fazer, de se expressar e de sentir próprios; é o que aproxima e distancia pessoas, é a identidade e também a diferença, é o diverso. São as lendas, os mitos, os hábitos alimentares, os folguedos, os modos de falar, de vestir-se e enfeitar-se, as superstições, os costumes, os cheiros.

Cultura é também entendida como conjunto de conhecimentos adquiridos; a instrução, o saber; conjunto das estruturas sociais, religiosas, das manifestações intelectuais e artísticas que caracterizam uma sociedade: *a cultura inca; a cultura oriental*; é, ainda, o conjunto de tradições, técnicas e conhecimentos de um povo. Vistas e sentidas nessa dimensão, cultura e educação vão se tornando, cada vez mais, indissociáveis.

A Política esta, segundo verbete do Dicionário de Conceitos Históricos,

[...] não pode ser entendida separada da ideia de *poder*. O poder, por sua vez, às vezes é confundido com o Estado, instituição normatizadora da vida em sociedade [...] os teóricos definem o poder como uma relação. Para Max Weber, assimétrica que envolve, pelo menos, dois atores, quando o primeiro

tem a capacidade de forçar o segundo a fazer algo que não faria voluntariamente. (SILVA; SILVA, 2008, p.335).

As relações de poder, nem sempre ensejam conflitos. Pode haver negociação e, na elaboração de Foucault, elas estão presentes em todo o corpo social. No cotidiano presenciamos e realizamos relações de poder, na convivência entre irmãos, entre amigos, patrões e empregados. Algumas relações de poder, como as que estabelecem desigualdades entre homens e mulheres se constituíram bandeira de movimentos sociais que buscavam (e continuam a buscar) a igualdade de gênero, quando temáticas como sexualidade, corpo e reprodução passaram a compor as agendas de debates locais, nacionais e internacionais. Poder pode significar repressão, quando aqueles que o exercem o fazem em defesa de seus interesses, mas também persuasão, quando busca a legitimidade pela negociação (SILVA; SILVA, 2008, p. 335-336).

O termo política vem da Grécia antiga. Em Aristóteles, é a ciência que estuda o *sumo bem*. Para ele, a prática política e a virtude caminhavam juntas. O homem verdadeiramente político gozava da reputação de haver estudado a virtude [...] a política era uma atividade ética que tinha a função pedagógica de transformar homens em cidadãos [...] Já Maquiavel enfatizou um conceito de política ligado ao Estado [...] Marx pensou a política com origem nas classes sociais e suas contradições. No século XX, falava-se em politização representada nas ações de protesto, nas lutas sociais [...] Durante a *Guerra Fria*, o conceito de política estava ligado a revolução, a transformação das estruturas sociais. Nos dias atuais, pode ser uma ação não governamental organizada para atingir demandas sociais – educação, saúde, condições de trabalho, cultura [...] O sentido do que é ou não político muda com o tempo e também com os interesses dos grupos sociais (SILVA; SILVA, 2008, p. 336-337).

Já

as políticas culturais, essas são estratégias eleitas, autoritária ou democraticamente por instituições públicas e privadas, e se formatam em programas de intervenções práticas que se realizam em um determinado tempo e espaços; dizem das ideias, das intenções, das crenças, dos compromissos, das responsabilidades de quem as elege. (BARBALHO, 2008, pág. 21).

Barbalho faz distinção entre políticas culturais e gestão cultural. Para ele, enquanto “as políticas tratam dos princípios, dos meios e dos fins norteadores da ação, a

gestão cuida de organizar e gerir os meios para a execução dos princípios e dos fins” (IBID). Assim tratado, definir e executar políticas culturais parece algo harmônico, no entanto, ao compreender como se dá a decisão política de fazê-lo, vê-se que sua execução está longe de ser uma simples tarefa administrativa, pois as tomadas de decisão envolvem conflitos de ideias, disputas institucionais e relações de poder.

Neste mundo globalizado e pós-moderno,⁴⁶ a cultura aufere dimensões de mercadoria e se viabiliza, se mostra, se expõe pela janela das indústrias culturais⁴⁷. É o que se chama de “mercantilização” da cultura.

Quanto às práticas pedagógicas, sirvo-me das elaborações de Therrien, Mamede e Loiola (2007, p. 121), que ao responder sobre intencionalidade docente diz: “trabalho docente significa a práxis de um sujeito transformador (professor) em interação situada com outro sujeito (aluno), onde a produção de saberes e mediação de significados caracterizam e direcionam o processo de comunicação/entendimento entre ambos”. O trabalho docente é, portanto, um processo educativo de interação entre professor e aluno que se mobilizam para e pelo saber, visando a formação humana, cabendo ao docente a responsabilidade de transformação das orientações curriculares — referencial que orienta a atuação do professor — em ações efetivas e afetivas que ganham forma nas práticas pedagógicas, que no contexto deste trabalho se faz no diálogo, na reflexão e na crítica, buscando

⁴⁶ Zygmunt Bauman diz na introdução do seu livro *Globalização, as consequências humanas* (1999), “que a *globalização* é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira. Estamos todos sendo *globalizados* – e isso significa basicamente o mesmo para todos” (BAUMAN, 1999, p. 7). O mesmo autor, no livro *Identidade* (2005) refere-se à globalização como “uma *grande transformação* que afetou as estruturas estatais, as condições de trabalho, as relações entre os Estados, a subjetividade coletiva, a produção cultural, a vida cotidiana e as relações entre o eu e o outro” e a denomina como *modernidade líquida* (BAUMAN, 2005, p. 11). Stuart Hall (2001) denomina a pós-modernidade de *modernidade tardia* (HALL, 2001, p.7). Para esse autor, *globalização* é um complexo de processos e forças, de mudanças” (IBID, p. 67). Refere-se “àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais [...]tornando o mundo, em realidade e experiência, mais interconectado” (MCGREW, citado em HALL, 2001, p.67). Paulo Sergio do Carmo entende que o “termo pós- moderno, bastante complexo e controverso, é utilizado muitas vezes sem muito rigor, como sinônimo de sociedade contemporânea, apontado para mudanças significativas que teriam ocorrido no final do século XX [...] pós-moderno significa, literalmente, *exatamente depois de agora*[...] o pós-moderno faz parte do moderno [...] representa alguma espécie de reação ao moderno ou de afastamento dele [...] não é aquilo a que se chegou depois que o moderno acabou. Talvez haja mais continuidade do que diferença entre os termos. De certa maneira, pode-se dizer que o pós-moderno é a *reescritura* do moderno”. (CARMO, 2007, p. 179-180).

⁴⁷ Indústria cultural é um termo cunhado pelos filósofos e sociólogos alemães Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), membros da Escola de Frankfurt. Os autores criaram o conceito de *Indústria Cultural* para definir a conversão da cultura em mercadoria. O conceito não se refere aos veículos (televisão, jornais, rádio...). A produção cultural e intelectual passa a ser guiada pela possibilidade de consumo mercadológico.

tornar o conhecimento, cotidianamente, acessível aos alunos. A prática pedagógica, portanto, ocupa lugar privilegiado na produção de saberes.

4.1 políticas culturais no Brasil: caminhos trilhados, de 1974 a 2010

Nesse caminhar, meus limites serão as rupturas de modelos governamentais — da ditadura militar à redemocratização — e as políticas culturais que os caracterizam, tendo como recorte o tempo do governo Geisel ao governo Lula, o mesmo período histórico utilizado para estudar os motivos que levaram à formação do PT como agremiação política.

Após 1968, com o endurecimento do regime militar, a censura e a repressão à produção cultural se intensificaram e movimentos foram sinalizando como o governo instituído agiria para ter e manter, se isso fosse possível, as ideias e os pensamentos sob controle. A partir dos anos 1970, iniciativas como a criação do Instituto Nacional do Livro e a Embrafilme vão sinalizando para uma ação de centralização das decisões e de controle sobre o que será mostrado ao público, uma vez que a produção artística brasileira estava limitada e conformada pela censura característica dos governos de força. Vem dessa época a política de padronização dos livros didáticos distribuídos nas escolas públicas de ensino primário, função que competia ao INL/MEC.

A Embrafilme, por sua vez, exercia o poder de financiar, controlar e incentivar a produção e distribuição de filmes, selecionados na óptica do momento de exceção em vigor.

Entre 1974 e 1979, no governo Geisel e gestão do ministro da Educação e Cultura Ney Braga, foram criados o Conselho Nacional de Cinema e a Fundação Nacional da Arte. O “Estado Mecenaz” dá seus primeiros passos, base para a definição da nascente iniciativa de se estabelecer uma política cultural para o País. Na fala do ministro Ney Braga,

os objetivos centrais da ação do Ministério são o de apoiar e incentivar as iniciativas culturais de indivíduos e grupos e o de zelar pelo patrimônio cultural da Nação, sem intervenção do Estado para dirigir a Cultura. É nosso firme propósito contribuir para fornecer as condições necessárias ao desenvolvimento da atividade criadora do homem. (<http://www.dominiopublico.gov.br>).

É possível dizer que “protegido” pela censura é o traço que marca os rumos da Política Cultural no governo Geisel.

Findo o momento da ditadura militar, o Brasil voltou-se para o esforço de consolidar a ordem política democrática e, nesse caminho, deveria reconceber o Estado, reconstruir esperanças, recompor vidas. Se em um passado distante, Getúlio Vargas pretendeu pela divulgação da arte e da cultura fomentar o nacionalismo e promover “o novo homem brasileiro”, os militares de 1964 buscaram sedimentar a integração nacional. Tanto Getúlio (1930) quanto os militares (1964), porém, talvez por serem, na essência e na prática, agentes de governos autoritários, pretenderam elaborar uma “cultura nacional”. Observa Barbalho (2008, p. 64-65) que as elites dirigentes de 1964, constituídas pelos militares, ao contrário de Vargas, não pretendiam criar uma nação, mas garantir a sua integração, para o que, mais uma vez, a cultura constituiria elemento central.

Pelo fato de reconhecer a força da produção simbólica, o governo criou em 1966 o Conselho Federal de Cultura “formado por intelectuais renomados, de perfil conservador, escolhidos entre instituições consagradas” (BARBALHO, 2008, p. 65). Ao criar o CFC, o governo “pretende elaborar uma determinada visão de cultura mais adequada aos seus interesses” (IBID), o que se cumpriria, com o desenvolvimento de um plano nacional de cultura.

Data de 1973 a elaboração das Diretrizes para uma Política Nacional de Cultura, documento que resultou, em 1975, na Política Nacional de Cultura.

Em 1979, ao assumir o Ministério da Educação, Eduardo Portella elaborou a política educacional para o Brasil, quando estabeleceu entre as linhas de ação uma denominada de *desenvolvimento cultural*. Para ele, esse desenvolvimento estava

ligado à identificação nacional, por meio da qual o povo manifesta suas características como sociedade e como nação, tanto no plano material como no espiritual e no tecnológico. Neste sentido, é importante que se preservem e incentivem as manifestações culturais, em todas as suas formas, e que o acesso a elas seja ampliado ao máximo. (<http://www.dominiopublico.gov.br>).

No comando do Ministério, Portela alterou os parâmetros até então aceitos e declarou achar mais importante a cultura do que a educação. Sua fala trouxe a ideia, não burilada, de transformar a cultura como bem de consumo,

É preciso trazer o objeto cultural para participar das estruturas de mercado como os demais produtos”. Esta seria a base para o que viria a se constituir no primeiro movimento de atração de incentivos fiscais para a cultura: a Lei Sarney⁴⁸ que criou uma burocracia cultural, gerada pelas exigências jurídicas e contábeis que englobava [...] a agenda cultural, a partir da Lei Sarney, passou a ser ditada, de fato, pelos gerentes de marketing e animadores culturais. A arte passava a ser vista como animação e a cultura, como espetáculo. (LAMOUNIER; FIGUEREDO. 2002, p. 632).

Instalou-se no Brasil uma nova lógica, a do mercado e, conseqüentemente, a aproximação dos projetos culturais ao gosto dominante. A produção artística teria na iniciativa privada as fontes para o financiamento. Crítica recorrente entre produtores culturais era a de que o Estado, abrindo mão de seu papel, delegava às empresas e pessoas físicas decisões que lhe cabiam.

Em 1985, embalado pela força do movimento Diretas, Já⁴⁹, foi articulado pelo governo o primeiro pleito para a Presidência da República. Tancredo Neves⁵⁰ foi eleito Presidente do Brasil: esperança e perda; morreu antes de tomar posse e José Sarney, vice-Presidente de chapa, assumiu o comando. Naquele momento, segundo Reis (1989), o grande problema a ser enfrentado pelo governo de transição era o grau de autonomia que a burocracia ganhou durante o regime militar, que se constituiu um “ator crucial no processo decisório de políticas durante o Estado burocrático-autoritário.” (LAMOUNIER; FIGUEREDO. 2002, p. 106).

⁴⁸ Quando ainda senador pelo seu estado (ARENA-MA), José Sarney apresentou projeto de lei para conceder benefícios fiscais, na área do Imposto de Renda, a toda operação de caráter cultural ou artístico. Dessa data (26 de setembro de 1972) até a assinatura do decreto que regulamenta a lei (3 de outubro de 1986), o autor fez cinco tentativas para viabilizar as suas ideias e o projeto inicial passou por várias alterações. A lei nº. 7.505/72, denominada “Lei Sarney”, definiu os termos para doação, patrocínio e investimento e seus campos de abrangência; especificou o nível de dedução no imposto de renda que cabia a cada um deles; estabeleceu multas e penas rigorosas às fraudes irregulares; dentre outros.

⁴⁹ As Diretas Já, representou um movimento de mobilização nacional a favor do restabelecimento das eleições para os cargos majoritários. Dante de Oliveira foi o deputado autor da emenda que modificaria a Constituição para reintroduzir no Brasil as eleições diretas. “A votação da emenda se deu em 25 de abril de 1983 com o seguinte resultado: 298 votos a favor, 65 contra, 03 abstenções e 112 deputados não compareceram para votar. A proposta para ser aprovada precisaria de mais 22 votos, ou seja, 2/3 dos votos da Câmara Federal. O resultado definiu que a escolha do Presidente se faria no Colégio Eleitoral, o que se coadunava com os interesses dos militares”. (VILLA, 2001, p. 19).

⁵⁰ Tancredo Neves foi eleito com 480 votos, contra 180 de Paulo Maluf e 17 abstenções.

Ao assumir o governo, o Presidente Collor (1990 a 1992)⁵¹ promoveu verdadeiro desmonte das instituições culturais, desarticulando o Ministério da Cultura e a Lei Sarney. As ações do então Ministério passaram para a recém-criada Secretaria de Cultura. Nesse governo, foram também extintos órgãos formuladores e executores de políticas culturais: a Embrafilme, a Fundação Nacional de Arte, a Fundação de Cinema Brasileiro e a Fundação Nacional de Artes Cênicas .

As políticas adotadas no governo Collor voltaram-se para reduzir o papel do Estado⁵² nas decisões sobre assuntos da cultura. A Lei Rouanet⁵³, enviada ao Congresso, em 1991, constituiu-se base da política de incentivos fiscais adotada no Brasil, a partir de então. O Programa Nacional de Financiamento da Cultura se viabilizava em três linhas de apoio: o Fundo Nacional de Cultura, os Fundos de Investimento Cultural e Artístico, e o Apoio ao Mecenato Privado.

O aparato burocrático que caracterizava o texto legal limitava a viabilidade de financiamentos, já que os “percursos” se faziam longos, porque emperrados. “De 1992 a 1994, no governo Itamar Franco, apenas setenta e duas empresas investiram em cultura no País”.⁵⁴

O governo Itamar adotou como política apoiar o cinema nacional e encaminhou para o Congresso Nacional lei de incentivo fiscal, nº 8685/93, do Audiovisual, para dez anos⁵⁵, que trazia como essência estimular o investimento na produção e coprodução de obras cinematográficas e audiovisuais e infraestrutura de produção e exibição. Ganhava corpo o modelo de financiamento de projetos culturais, via incentivos fiscais.

⁵¹ O Presidente Collor de Melo governou o Brasil de 1990 a 1992, sendo afastado por *impeachment*.

⁵² Estado: conjunto organizado de instituições políticas, jurídicas, policiais, administrativas, econômicas etc , sob governo autônomo e independente. O Estado constitui a emancipação da sociedade civil e representa a nação (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 94).

⁵³ A lei recebeu o nome de Rouanet, em homenagem ao seu mentor, Sérgio Paulo Rouanet, ensaísta que assumiu a Secretaria de Cultura, em 1991. Diferia da Lei Sarney no rigor dos mecanismos de controle e fiscalização, já que pesava sobre a lei anterior a possibilidade de fraudes, provocada pelas “brechas” contidas no texto.

⁵⁴ A informação está no livro *a Era FHC (2002)*, organizado por Lamounier e Figueredo.

⁵⁵ A vigência da lei Rouanet foi prorrogada para 2010 e tramita no Congresso Nacional projeto de reformulação e ampliação de vigência para 2016.

Do formato implantado, surgiu outro profissional para o “mercado”, o agente cultural,⁵⁶ que intermediava as negociações para financiar os projetos culturais.

No governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), Francisco Weffort assumiu o Ministério da Cultura e a política por ele implantada sustentou-se, principalmente, em duas ideias: a de que sem dinheiro não existe produção cultural; e que o Brasil precisava desenvolver uma “forte indústria cultural” (LAMOUNIER; FIGUEREDO, 2002, p. 636). A cultura estava, portanto, entregue à livre flutuação dos interesses do mercado e os caminhos para os financiamentos ficaram mais longos com a exigência da aprovação prévia dos projetos que deveriam atender a normas jurídicas e contábeis. Os departamentos de promoção e *marketing* das empresas financiadoras buscavam apoiar projetos que dessem visibilidade às suas marcas, em detrimento do valor simbólico das produções artísticas e culturais, o que de alguma forma privilegiava os artistas mais conhecidos e no eixo Sul-Sudeste. Os talentos pulsantes, principalmente do Nordeste e do Norte, tinham raras chances de apoio financeiro para bancar suas produções e mostrá-las ao público. Essa política, diziam os críticos, criava “não só um mercado de bens culturais, mas um mercado de imagens institucionais”. (IBID).

O governo FHC buscou atração de investimentos para a cultura nas estatais,⁵⁷ mas o programa de privatização desestabilizou o modelo desenhado, pois, uma vez desestadualizadas, as empresas, principalmente as de telecomunicações, antes estimuladas pelo governo para que investissem em cultura, abandonaram esse interesse. Sem apoio, a verve artística perdeu a capacidade de se expressar, de ganhar forma, de revelar-se. Nessa área, o governo FHC viveu falência anunciada, decretada pela política de privatização das estatais, em vigor.

Entre as leis Sarney e Rouanet, duas diferenças: a primeira “apresentava distorções e por isso era considerada frágil e manipulável; a segunda, burocrática e cheia de obstáculos”. (LAMOUNIER; FIGUEREDO, 2002, p. 637). O Ministro Weffort tinha pelo menos dois desafios a enfrentar: de um lado ampliar a aproximação com a iniciativa privada, estimulando-a no financiamento da Cultura; de outro, fazer o Estado forte o bastante para não

⁵⁶ O agente cultural era profissional capacitado para lidar com os financiamentos e a “venda” do projeto. Para tanto, deveria ter conhecimento sobre a área tributária, de finanças e de *marketing*.

⁵⁷ Segundo Lamounier e Figueredo (2002), ao longo do governo Itamar Franco, apenas 72 empresas se valeram da Lei Rouanet para investir na cultura. No primeiro ano do governo FHC, esse número saltou para 235. Em 1996, foram 614 e em 1997, 1.133. A partir de 1998, os números caíram, chegando a 1999, com apenas 1.040 empresas investidoras em cultura.

se tornar refém do modelo. Ao largo, corriam reivindicações da classe artística no sentido de cobrar do Estado outras linhas de financiamento além da isenção fiscal.

O que mais chama a atenção na política de isenção fiscal é que, ao promover a renúncia, o Estado deixava de arrecadar e, por isso, em última instância, ele era o financiador, razão que levava artistas e críticos a insistirem que as empresas privadas deveriam tirar dinheiro de seus caixas para os investimentos, pois, no modelo adotado, o Estado financiava, mas não decidia. Percepção comprovada na pesquisa realizada, em 1997, pela Fundação João Pinheiro, de Minas Gerais: na seleção dos projetos para financiar, os departamentos de *marketing* optavam por projetos que trariam retorno para a “imagem” das empresas. Assim, projetos que aos olhos dos empresários não trariam retorno foram descartados, entre eles, os de biblioteca e os de orquestras sinfônicas, pois tais iniciativas não respondiam aos interesses imediatos. A pesquisa identificou também o fato de que 97% dos recursos financeiros ficaram com a região Sudeste⁵⁸, não servindo para superar a concentração cultural. Apesar das críticas, o governo comemorava o aumento de 10.900% no número de projetos financiados, entre 1992 e 1996⁵⁹.

Na área da música, o governo FHC ficou entre o restrito apoio financeiro às orquestras e aqueles mais amplos, carreados para as bandas de música. Nessa área, há compreensão entre estudiosos e artistas de que o governo não soube lidar com o apoio à música popular brasileira representada nas iniciativas de preservação do direito autoral, gravação e distribuição do material artístico.

A partir do segundo governo FHC, que se iniciou em 1998, as privatizações das estatais foram incrementadas e a política atingiu fortemente as empresas de telecomunicações, até então as principais investidoras no setor da cultura, o que resultou em queda de 1/3 dos investimentos. Com o recuo, o governo propôs criar linhas de crédito nos bancos ou um fundo que suportasse os incentivos. Nesse caminho, criou, por meio do BNDES, uma carteira de incentivos para o cinema. O cinema foi uma área que recebeu apoio, e o debate que se estabeleceu entre governo, produtores, cineastas e empresas levou à formação do Grupo

⁵⁸ Em 1999, as regiões Sul e Sudeste tiveram 630 projetos aprovados, dos quais 111 conseguiram captar recursos, contra 93 aprovados e apenas 17 financiados no restante do País [...]; das 687 ações no campo do Patrimônio Histórico, entre 1996 e 1999, 392 ficaram concentradas no eixo Sul-Sudeste. Dos 795 projetos na área do livro e bibliotecas, 293 se concentraram nas mesmas regiões (LAMOUNIER; FIGUEREDO, 2002, p. 647).

⁵⁹ Informação contida no livro *A Era FHC: um balanço* (LAMOUNIER; FIGUEREDO, 2002, p. 642).

Executivo para o Desenvolvimento da Indústria Cinematográfica⁶⁰ e, em 2001, por medida provisória, foi criada a Agência Nacional de Cinema e com ela a Política Nacional de Cinema e o Conselho Superior de Cinema. Estavam postas as bases para o que se denominou “promoção da cultura nacional e da língua portuguesa”. Apesar de política voltada para o fortalecimento das produções cinematográficas, o que se assistiu foi à redução de salas de projeção pelo País afora, e, como consequência, queda de espectadores⁶¹.

Em 2001, o governo ampliou o raio de atuação nas artes e lançou o *EnCena Brasil*⁶², um programa permanente de incentivo às artes cênicas, que recebeu críticas dos artistas do teatro que não se percebiam preparados para enfrentar a burocracia advinda dos processos, caminho para os financiamentos. Essa iniciativa como outras, beneficiava atores e diretores mais afetos ao teatro como entretenimento, deixando as montagens mais críticas sem apoio. Entre as iniciativas para levar a linguagem cênica ao público, criou a TV Arte e Cultura, sem fins lucrativo, vinculada à TV paga com a finalidade de abrir espaço para os trabalhos produzidos pelas leis Rouanet e do Audiovisual.

Alguns números apresentados no livro *A Era FHC: um balanço*⁶³ demonstram o desempenho do financiamento na cultura: em 1992, 6 espetáculos de artes cênicas receberam aprovação, em 1998 foram 118 espetáculos; na música, o número de 2 saltou para 108 eventos; nas artes plásticas, de 1 para 58. Tal desempenho na aprovação dos projetos, no entanto, não representava garantia de investimento, pois nem todos os projetos aprovados conseguiram captar os recursos.

O governo FHC fez da política de incentivos fiscais o caminho para o financiamento das atividades culturais no Brasil, substituindo o mecenato do Estado, característico do período militar, pelo mecenato privado, sujeito aos imprevistos do mercado e aos interesses dos financiadores, transformando a arte em “produto cultural”. Em síntese, criou uma política para que o Estado investisse em cultura, mas “desestruturou” essa iniciativa com as privatizações. Assim, um órgão que antes era estatal, servindo ao interesse

⁶⁰ O grupo era formado por sete ministros de Estado, cinco profissionais de cinema e um de televisão, com a meta de chegar em 2006 com a produção de duzentos filmes por ano, ocupando 35% do mercado brasileiro de cinema (LAMOUNIER; FIGUEREDO, 2002, p. 643).

⁶¹ Os números indicam que em 1970 houve queda de 225 milhões de espectadores/ano para 90 milhões/ano. Nos anos de 1950 eram 4.500 salas de cinema espalhadas pelo País, e em 1970, apenas 1.600 salas (LAMOUNIER; FIGUEREDO, 2002, p. 644).

⁶² Entre os anos de 1996 e 2000, 754 projetos na área de artes cênicas captaram recursos financeiros.

⁶³ Livro organizado por Lamounier e Figueredo (2002).

do Estado e ao bem comum, passou a se constituir como empresa privada, voltado para interesses lucrativos, mais do que para os culturais.

O Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) assumiu o governo e fez do cantor e compositor baiano Gilberto Gil seu ministro da Cultura. Em pronunciamento público feito no Seminário Cultura XXI, o ministro ressaltou que

o objetivo maior do governo Lula, é a recuperação da dignidade nacional brasileira – dignidade interna e externa, entrelaçadas. É a construção de um novo Brasil, socialmente mais equilibrado, mais saudável, e capaz de se afirmar como nação soberana no cenário internacional⁶⁴. (CEARÁ, 2006, p.15).

A fala remete para a necessidade de se ampliar as discussões e também as intervenções, tecendo as políticas culturais com outras áreas — política, economia, educação — e, ao assim compreender, ultrapassava os conceitos de cultura como atividade artístico-cultural, agregando-lhe sentido antropológico; cultura como dimensão simbólica da existência social brasileira, como eixo condutor de identidades e diferenças que resultam das várias manifestações do sentir, do pensar e do fazer brasileiros, da realização da cidadania, pelo sentimento de pertença, e da superação da exclusão social, o que a traz definitivamente para juntar-se à educação, entrelaçando seus caminhos, sendo, portanto, assunto de Estado, longe do ideal neoliberal deflagrado por FHC. Na lógica do governo Lula, o Estado atuaria não na

visão da velha cartilha estatizante, mas mais distante ainda, do modelo neoliberal que, aos olhos do PT, dá sinais de exaustão. Vemos o Governo como um estimulador da produção cultural. Mas também, através do Ministério da Cultura - MINC, como um formulador e executor de políticas públicas e de projetos para Cultura. (CEARÁ, 2006, p. 16).

A fala do Ministro é crítica aos dois formatos anteriores: o do Estado que tudo decidia e financiava (ditadura militar) e o do “Estado privatizado” (FHC), que repassava aos empresários o poder de decidir sobre o que e a quem apoiar. Segundo o Ministro, o MINC foi pensado “no contexto em que o Estado começa a retomar o seu papel na vida brasileira” (IBID) e a política cultural “como parte do projeto geral de construção de uma nação

⁶⁴ Fala proferida na abertura do Seminário Cultura XXI, realizado pela Secretaria da Cultura do Governo do Estado do Ceará, em 2006.

realmente, democrática, plural e tolerante” (CEARÁ, 2006, p.16). Mais uma vez, se observa a necessária presença da educação para dar conta do desafio. Se não for a escola, qual outra instituição teria capacidade de abraçar tal projeto e capilaridade para chegar a todos os brasileiros?

Ao proceder ao que chamou de “análise avaliativa de uma experiência em andamento” Rubim (2010, p. 12)⁶⁵ opta por buscar compreender como o governo Lula enfrentou as três tradições das políticas culturais nacionais no Brasil⁶⁶, agrupadas por ele nas noções de ausências, autoritarismo e instabilidade.

Nas ausências, além daquelas que significam inexistência da presença de intervenção do Estado, estão as que intencionalmente tiram do Estado o poder de deliberação e também de decisão, tão bem representada pelo governo FHC, quando adotou o financiamento das políticas culturais pela via das leis de incentivo fiscal, deixando a decisão dos apoios à iniciativa privada. Para enfrentar esta tradição, o governo Lula adotou discurso crítico quanto à omissão do Estado ante a formulação e execução das políticas culturais para o Brasil e para os brasileiros. O debate que se estabeleceu e ainda persiste é o da necessária revisão das leis de incentivo e utilizá-las como estratégia e mecanismo de financiamento das artes e da cultura que interessem ao País e não que venham reunir valor a uma marca. Embora traga evidências de estar no rumo certo, o caminhar se fez lento, e por isso, “até hoje a modalidade majoritária de financiamento à cultura no País continua sendo as leis de incentivo e, por conseguinte, o poder de decisão continua em mãos das empresas em detrimento do Estado”. (RUBIM, 2010, p. 12).

A segunda noção que acompanha o desenvolvimento da cultura no País, o autoritarismo, conforme a elaborou Rubim (2010), vem sendo enfrentada pelo diálogo com a sociedade, rompendo o cerco das decisões tomadas pelos regimes ditatoriais, no primeiro momento, e pelo *marketing* empresarial, noutro. O governo petista abriu canais para a participação da sociedade nas discussões sobre políticas culturais e a democratização das decisões passou a compor a agenda do Ministério da Cultura. O movimento de mobilização se

⁶⁵ Muitas das proposições de cultura do governo Lula encontram-se em curso e, em especial, em tramitação no Congresso Nacional, a exemplo do Sistema Nacional de Cultura e do Programa Nacional de Fomento e Incentivo à Cultura. Até a conclusão da dissertação, em julho 2011, as matérias ainda não haviam sido aprovadas.

⁶⁶ Essas “tradições” estão detectadas na Pesquisa Políticas Culturais no Brasil: itinerários, atualidades e desafios contemporâneos, realizada com o apoio do CNPq entre 2007 e 2010.

estabeleceu na forma de encontros, seminários, audiências públicas e pela via das conferências nacionais de cultura, que se realizaram de 2005 a 2010. Nesse sentido, merecem destaque as iniciativas dos programas Cultura Viva e seus pontos de cultura, espalhados pelo Brasil, além do Mais Cultura. Ao lançar o Mais Cultura, em 2007, o próprio Presidente da República assim se pronunciou:

Para nós a cultura está investida de um papel estratégico, no sentido da construção de um país socialmente mais justo e de nossa afirmação soberana no mundo. Porque não a vemos como algo meramente decorativo, ornamental. Mas como a base da construção e da preservação da nossa identidade, como espaço para a conquista da cidadania, e como instrumento para superação da exclusão social – tanto pelo fortalecimento da auto-estima de nosso povo, quanto pela capacidade de gerar empregos e de atrair divisas para o País. Ou seja, encaramos a cultura em todas as dimensões, da simbólica à econômica. Vem daí o nosso entendimento da cultura como uma das preocupações centrais do Estado⁶⁷ (<http://www.cultura.gov.br/maiscultura>, 2007).

Outro ponto a considerar na noção autoritarismo elaborada em Rubim (2010) diz respeito à amplitude que o governo emprestou ao conceito de cultura que “deixa de ser restrito, ligado a patrimônio material e às artes e passa a abrigar o sentido antropológico, abrindo espaço para outras culturas: populares, afro-brasileiras, indígenas, de gênero, de orientação sexual, das periferias, audio-visuais, das redes de tecnologias etc”. (RUBIM, 2010, p. 14). Tal amplitude exige que as políticas públicas de cultura sejam assumidas pelo governo e não exclusivamente pelo MINC, que nessa concepção se torna impotente se isolado das outras áreas, em especial a da educação.

A noção de instabilidade, por sua vez, indica que historicamente as políticas públicas são de governo e não de Estado, sendo substituídas ao “gosto” do governante de plantão e, para enfrentar o desafio de articular políticas culturais que transcendam o período governamental, o MINC, com o apoio da sociedade, concebeu o Sistema Nacional de Cultura, o Plano Nacional de Cultura para dez anos e o Projeto de Emenda Constitucional 150; instrumentos que, segundo o ministro da Cultura Juca Ferreira, se

traduz na garantia crucial de recursos para a área, mas seu alcance é muito maior. Significa que, uma vez aprovados estes instrumentos, nós, brasileiros, enfim, surgiremos como pessoas e nação que se cultivam, que abandonam definitivamente o *complexo de vira-latas* apontado por Nelson Rodrigues, para, enfim, assumir-se no mundo como seres afetos à cultura – a cultura que

⁶⁷ Fala divulgada no www.cultura.gov.br/maiscultura, acessado em 23 de julho 2011.

nos traduz, explica, alimenta e posiciona no mundo. (<http://www.jornaldeturismo.com.br>)⁶⁸

As iniciativas adotadas pelo Governo como estabelecer os percentuais que seriam destinados, anualmente, à Cultura, 2% do orçamento federal, 1,5% dos estados e 1% dos municípios, advindos de receitas resultantes de impostos, sejam aplicados diretamente em cultura, buscavam criar possibilidades para a continuidade das políticas públicas nessa área.

O PNC (2008), em particular, traz diretrizes gerais para que os estados e os municípios elaborem os próprios planos de cultura, com suporte na orientação nacional, sem que, no entanto, se achem obrigados a fazê-lo; a adesão é voluntária. O PNC (2008) foi concebido sob alguns princípios e estabeleceu seus objetivos, deixando a definição das metas para etapa posterior à sua aprovação pelo Congresso Nacional. Os princípios selecionados dizem da intenção de respeitar a liberdade de expressão, criação e fruição de bens culturais, a diversidade e os direitos humanos; propõe a universalização do acesso à arte e à cultura como bens sustentáveis e também a responsabilização socioambiental; aposta na participação da sociedade como estratégia para a formulação das políticas culturais, assim como para exercer controle sob sua execução, e responsabiliza os agentes públicos pela implementação das políticas culturais, devolvendo ao Estado a missão de formular e executar políticas.

Os objetivos traçados neste PNC partem da convicção de que este é um Brasil diverso e que seu patrimônio histórico e artístico, material e imaterial, será protegido, assim como sua memória. Apontam para a universalização do acesso aos bens culturais⁶⁹ como direito para todos, reconhecendo os saberes, conhecimentos e expressões tradicionais e os direitos de seus detentores, inclusive, estimulando a inclusão dessas temáticas no ambiente escolar; abre espaço para o pensamento crítico e reflexivo em torno dos valores simbólicos; reconhece a urgência em desenvolver a economia da cultura que se expressa no mercado interno, no consumo cultural e exportação de bens, serviços e conteúdos culturais. O PNC (2008) reconhece a necessidade de qualificar a gestão na área cultural no setor público, sem excluir o privado, assim como profissionalizar e especializar os agentes e gestores culturais.

⁶⁸ Fala divulgada no <http://www.jornaldeturismo.com.br>, acessado em 23 de julho 2011.

⁶⁹ Os direitos culturais estão tratados na Seção II, artigo 215, parágrafos 1º, 2º, e 3º, incisos I,II,III,IV,V da CF/1988.

Descentralizar a implementação das políticas públicas de cultura é outro desafio ao qual se propõe o Plano, decididas em amplos processos de consulta à sociedade.

O rumo adotado pelo PNC responde aos preceitos da Constituição Federal/1988, art. 215 e busca romper com as noções elaboradas por Rubim (2010), anteriormente citadas, *as ausências, o autoritarismo e a instabilidade*, pois tais noções, na leitura do governo Lula, ao qual me associo, são equivocadas e prejudiciais para a formulação e para a execução das políticas culturais e conseqüentemente para o fortalecimento do sentimento de pertença que todos devemos desenvolver em relação ao Brasil.

5. COLETA E ANÁLISE: os dados “falam”

No fundo daquilo que sou, além das verdades, passeiam dentro de mim – solenes e seguras – as dúvidas.

Provérbio chinês

No curso da investigação procurei identificar como (ou se) a concepção do multiculturalismo intercultural está contida nas políticas culturais e educacionais de Fortaleza, se aporta ao currículo, se está revelada nas práticas pedagógicas dos professores; e se aproxima pessoas e grupos, independentemente de questões ligadas a pertença social, étnico, de gênero, religião e outros. Procurei também identificar, embora não tenha conseguido, se há atitudes de preconceitos nas atitudes dos professores na relação com os alunos, o que não foi possível comprovar.

A pesquisa apresenta os resultados de um estudo de caso único, realizado na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Prof. Monteiro de Moraes, pertencente à rede de escolas municipais de Fortaleza, sobre as interfaces que se estabelecem, ou não, entre as políticas culturais e as práticas pedagógicas dos professores do 1º ao 9º anos do ensino fundamental, etapa de escolarização de responsabilidade dos sistemas municipais de ensino (BRASIL, 1996, art.11, Inciso V).

O caso foi estudado com base nas orientações metodológicas de Yin Robert K. (2005) e busca a interseção do quantitativo com o qualitativo, apoiando-se em entrevistas semiestruturadas, questionário estruturado, observação participante do cotidiano escolar e análise documental.

Constituíram-se sujeitos da pesquisa:

- a) Secretária de Cultura do Município de Fortaleza.
- b) Secretária de Educação do Município de Fortaleza
- c) Gestoras da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Prof. Monteiro de Moraes (diretora e vice-diretora).

d) Coordenadora pedagógica da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Prof. Monteiro de Moraes dos turnos da manhã e da tarde.

e) Professores do 1º ao 9º anos do ensino fundamental da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Prof. Monteiro de Moraes.

Os resultados da investigação poderão subsidiar a escola para que esta identifique seus acertos e dificuldades e assim possa se reinventar na perspectiva de se constituir espaço pedagógico onde os atos de ensinar e o aprender se realizem de forma prazerosa; e também de norte para formulação de políticas educacionais articuladas com as políticas culturais, tendo como fim a melhoria dos indicadores socioeducacionais, especialmente os de permanência e de sucesso escolar, na mira de uma sociedade justa, assim como a idealiza o Partido dos Trabalhadores, grêmio político que governa a cidade de Fortaleza, desde 2004.

O texto da dissertação também traz registros feitos no diário de campo, que expressam o cotidiano da escola, envolto em sentimentos e surpresas.

Iniciei o trabalho investigativo, entrevistando as secretárias de Cultura e de Educação, que não impuseram limite de tempo para nossas conversas, ao contrário, dedicaram atenção ao meu propósito e demonstraram interesse pela temática abordada, o que possibilitou que desenvolvêssemos as entrevistas além dos roteiros elaborados.

No decorrer das entrevistas, as secretárias, cada uma no seu campo de ação, expuseram situações de ordem política e administrativa que, segundo elas, muitas vezes interferem na condução do trabalho e exigem redirecionamento dos planejamentos elaborados. A experiência adquirida naquele momento, acrescida de outras que acumulei como formuladora e gestora de políticas públicas nas áreas de educação e de cultura, me permitiram compreender as razões que em determinadas situações levam à revisão de propostas que se organizam em um instrumento de planejamento, principalmente quando este planejamento se faz para longos períodos. A Educação consolidou metas no Plano Municipal para serem cumpridas em um horizonte de dez anos, tendo como ponto inicial o ano de 2006, quando foi dado início aos processos de consulta às entidades representativas da sociedade,

sobre os rumos que deveriam ser adotados na área. A Cultura, embora não tenha elaborado seu plano de ações, vem realizando consultas à sociedade cujas propostas deverão consolidar-se também para dez anos.

5.1 O contexto em que se insere a rede escolar municipal de Fortaleza com recorte para a EMEIF Prof. Monteiro de Moraes

Segundo dados do Censo Escolar de 2010, Fortaleza é a 4ª capital brasileira em número de matrícula — 200.004 alunos⁷⁰ e a 1ª do Nordeste. Sua rede escolar municipal é constituída por 400 escolas que ofertam da Educação Infantil ao Ensino Médio, estando este último em decurso de extinção, considerando que a LDB/96 estabelece que em seu artigo 11, inciso V que a obrigação dos municípios é “ofertar a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência”. (BRASIL, 1996, art. 11, IncisoV).

Alguns resultados de avaliação externa que visam a medir a aprendizagem dos alunos da rede pública, realizados pelo Ministério da Educação – MEC (Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB) e pela Secretaria de Educação do Ceará (Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará - SPAECE), e ainda os dados consolidados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB⁷¹, amplamente divulgados pela imprensa,

⁷⁰ Entre os 220.004 alunos, 168.079 são do Ensino Fundamental.

⁷¹ O IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exame padronizado (Prova Brasil ou SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica), obtidos pelos estudantes ao final das etapas de ensino, 5º ano, 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Os órgãos de avaliação SAEB, SPAECE e IDEB estabelecem metas de qualidade para serem cumpridas pelos sistemas públicos municipais, distrital, estaduais e federal. O INEP/MEC traçou metas de desempenho bianuais para cada escola e cada rede até 2022, quando deverão atingir a média seis. O índice, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), mostra as condições de ensino no Brasil. A fixação da média seis a ser alcançada considerou o resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), quando se aplica a

conduzem à interpretação de que a escola pública em geral não está cumprindo seu papel social: a “ensinagem”, utilizando um termo de Anastasiou (1998)⁷²

Para situar a escola investigada no Sistema Municipal de Ensino, apresento alguns indicadores que revelam a dimensão da rede escolar municipal e o esforço empreendido pelos educadores municipais e alunos para alcançar o sucesso escolar. Minha interpretação é de que, apesar dos esforços empreendidos pelo sistema de ensino de Fortaleza, e da melhoria que se identifica nos indicadores educacionais de rendimento, permanência e relação idade-série, a partir de 2007, a escola pública municipal de Fortaleza ainda tem um caminho a percorrer para ser avaliada como de qualidade onde os alunos possam desenvolver suas aprendizagens.

INDICADORES DO IDEB							
Metas projetadas pelo INEP				Metas realizadas pela SME			
2007		2009		2007		2009	
5º. Ano	9º. Ano	5º. Ano	9º. Ano	5º. Ano	9º. Ano	5º. Ano	9º. Ano
3.3	2.6	3.6	2.7	3.4	2.7	3.9	3.3

Quadro 1 – INDICADORES DO IDEB: metas projetadas pelo INEP e as realizadas pela SME

Os dados apresentados demonstram que as escolas municipais de Fortaleza vêm melhorando seus resultados ano a ano, representados nos índices do IDEB e, embora com avaliação mediana, foram superadas as metas projetadas pelo INEP, conforme se observa.

metodologia do IDEB em seus resultados educacionais. Seis foi a nota obtida pelos países desenvolvidos, que ficaram entre os 20 mais bem colocados do mundo.

⁷² Léa das Graças Camargos Anastasiou usa o termo *ensinagem* para dizer da estreita relação entre ensinar e aprender.

INDICADORES EDUCACIONAIS DE FORTALEZA ⁷³				
Descrição	Anos			
	2007	2008	2009	2010
<u>Rendimento Escolar</u> ⁷⁴				
• Aprovação	70,9%	73,1%	78,8%	-
• Reprovação	17,0%	15,9%	13,5%	-
• Abandono	12,1%	11,0%	7,7%	-
Taxa de permanência durante o ano de 2010 (TPDA)				92,3%

Quadro 2 - INDICADORES EDUCACIONAIS DE FORTALEZA: anos 2007, 2008, 2009 e 2010.

Os indicadores mostram que tem havido melhoria nas taxas de rendimento escolar dos alunos da rede municipal de Fortaleza. Os índices de aprovação subiram no período, enquanto os de reprovação e abandono caíram. Julgo oportuno enfatizar com números absolutos o que representa como indicador social os percentuais apresentados: 7,7% de abandono significam que cerca de 13.000 alunos entre 168.079 do ensino fundamental desistiram da escola, enquanto 13,5% representam que cerca de 22.500 foram reprovados, acumulando perdas pedagógicas e financeiras para o sistema de ensino, para o Estado, para as crianças, para as famílias e para a vida.

DISTORÇÃO IDADE SÉRIE NA REDE ESCOLAR MUNICIPAL DE FORTALEZA ⁷⁵		
2007	2009	2010
15,9%	20,5%	11,5%

Quadro 3 - DISTORÇÃO IDADE SÉRIE NA REDE ESCOLAR MUNICIPAL DE FORTALEZA NOS ANOS 2007, 2009 e 2010.

Os índices demonstram elevada taxa de distorção idade série, nos anos de 2007 e 2009, o que é reduzido em 2010, possivelmente por impulso da diminuição das taxas de

⁷³ Dados do Censo Escolar realizado pelo MEC em 2010.

⁷⁴ As taxas de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono) expressam o percentual de alunos aprovados, reprovados e afastados por abandono.

⁷⁵ A taxa de distorção idade série permite avaliar o percentual de alunos, em cada série, com idade superior à recomendada. Em 2010, a maior distorção foi observada no 6º ano com matrícula de 20.764 alunos e 3.729 em distorção (18%); e a menor no 1º ano com matrícula de 18.344 alunos e 242 em distorção (1,3%).

abandono e pelo aumento da aprovação, conforme exposto no quadro de Rendimento Escolar, uma vez que o estrangulamento do fluxo de matrícula se dá pela reprovação que retém alunos em um mesmo ano e pelo abandono e retorno do aluno à escola, muitas vezes já fora de faixa na correlação com o ano de escolaridade.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Prof. Monteiro de Moraes, sede da pesquisa, integra a rede de escolas de responsabilidade da Secretaria Executiva Regional VI, órgão municipal responsável pela operacionalização das ações de educação, saúde, serviços urbanos, meio ambiente e assistência social.

Em 2009, a EMEIF Prof. Monteiro de Moraes registrou matrícula de 1.038 alunos no ensino fundamental, sendo 664 do 1º ao 5º ano e 374 do 6º ao 9º. Os indicadores educacionais mostram que 74,3% dos alunos matriculados (771) lograram aprovação e 13% (132) abandonaram a escola. A maior taxa de reprovação concentra-se no 2º ano com 20,2% e no 7º ano com 14%; e de abandono, no 8º ano com 56%, significando que 28 alunos das 50 matrículas iniciais desistiram da escola, ou a escola desistiu deles.

A demanda para matrícula nessa escola, em 2010, foi de 1.142 alunos, sendo 934 para o ensino fundamental regular, número que representa queda de cerca de 10% na procura de matrícula do 1º ao 9º ano⁷⁶, em relação a 2009.

A SER VI atende, diretamente, aos moradores de 29 bairros, correspondentes a 42% do território de Fortaleza: Aerolândia, Ancuri, Alto da Balança, Barroso, Boa Vista (unificação do Castelão com Mata-Galinha), Cambeba, Cajazeiras, Cidade dos Funcionários, Coaçu, Conjunto Palmeiras (parte do Jangurussu), Curió, Dias Macedo, Edson Queiroz, Guajeru, Jangurussu, Jardim das Oliveiras, José de Alencar (antigo Alagadiço Novo), Messejana, Parque Dois Irmãos, Passaré, Paupina, Parque Manibura, Parque Iracema, Parque Santa Maria (parte do Ancuri), Pedras, Lagoa Redonda, Sabiaguaba, São Bento (parte do Paupina) e Sapiranga.

A escola sede da pesquisa localiza-se à Rua Evilásio Almeida Miranda, 1608, na Sapiranga, e está entre as 116 que compõem a rede escolar da Regional VI, tendo sido criada como Centro Integrado de Educação e Saúde – CIES - pelo Ato nº 7.174, publicado no Diário

⁷⁶ Fonte SME/CIP.

Oficial do Município nº 9.909, de 17 de julho de 1992. Ao ser criado, o CIES ofertava o ensino fundamental de 1ª a 8ª série com o sistema convencional e telensino⁷⁷. A escola foi inaugurada em julho de 1992, quando atendia a 763 alunos, sendo 50 da Classe de Aceleração⁷⁸, 601 do Ensino Fundamental e 112 da Educação de Jovens e Adultos. O livro *Minha escola tem nome e tem história* (2000) focaliza que a construção dessa escola é resultado “da luta dos líderes comunitários do Parque Água Fria que se empenharam na concretização da obra”. (MARTINS (2000, p. 292). O CIES inseria-se no projeto municipal que propunha a integração das ações de Educação e Saúde como espaço de elaboração do saber e formação humana e visava “a melhoria do nível da qualidade de vida da comunidade e a conseqüente transformação da realidade social” (IBID). Nessa instituição, os alunos e suas famílias eram privilegiados com ações de saúde preventivas, campanhas educativas, atendimento médico-odontológico, orientação nutricional, alimentar e pré-natal.

Na primeira visita constatei que o Centro de Saúde que nasceu junto com a escola para realização de trabalho integrado entre educação e saúde, “apartou-se”, até um portão foi instalado. Os alunos já não têm acesso aos serviços médico e odontológico diferenciado do restante da comunidade, no entanto, quando apresentam alguns sintomas de enfermidade na escola, a diretora encaminha o paciente ao posto de saúde que procura priorizar o atendimento.

5.2 O trabalho no campo

No campo dei início à aproximação com os agentes do processo de ensino e aprendizagem — diretor, coordenador pedagógico, professores e alunos — utilizando-me da técnica de observação participante, a fim de apropriar-me da rotina escolar para em seguida,

⁷⁷ O sistema convencional trabalhava nas séries finais do ensino fundamental, 5ª a 8ª séries, com professores horas-aula por disciplina e o telensino com um orientador de aprendizagem que “animava” o ensino e a aprendizagem. Os conteúdos curriculares eram veiculados pelo sinal aberto da TV Educativa do Ceará. Este foi o modelo que o Estado adotou para resolver as carências de professores habilitados quando da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 5692/92.

⁷⁸ Metodologia adotada no sistema público de ensino cearense para corrigir a defasagem idade-série provocada pela evasão e pela repetência.

com percepção de como acontece o cotidiano, aplicar outro procedimento de coleta de dados, a entrevista aberta que, no meu julgamento, possibilitaria a apropriação não só do currículo oficial, que segundo (GIROUX, 1997, p. 57),

[...] organiza as práticas educativas em torno dos objetivos e metas cognitivas e afetivas explícitas da instrução formal, mas também do oculto, as normas valores e crenças não declaradas que são transmitidas aos estudantes, através da estrutura subjacente do significado e no conteúdo formal das relações sociais da escola e na vida em sala de aula.

Em Sacristán, encontro argumentos de que o currículo tem intenção política e ideológica, “o currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social” (SACRISTÁN, 2000, pág. 15); entendo que é por meio do desenvolvimento do currículo que a escola concretiza seus fins, daí por que inclui nas minhas intenções conhecer e compreender o Projeto Político-Pedagógico da escola, fio condutor da ação curricular. O PPP é o instrumento que produz e cria significados sociais e se situa em relações de poder e de desigualdade, podendo reproduzir realidades ou impulsionar transformações, características que concedem a ele o caráter político.

A escola é um ambiente de aprendizagens que está a exercer cotidianamente influências na formação dos alunos, seja por meio das normas estabelecidas no Regimento Escolar, seja para cumprir os objetivos e metas definidos no Projeto Político-Pedagógico (2003), ou ainda por um código oculto de conduta que determina as relações de micropoder, em especial nas salas de aula e em outros ambientes de aprendizagem, onde acontece o dia a dia de professores e alunos.

Meus primeiros entrevistados foram uma professora do 5º ano do ensino fundamental e a coordenadora pedagógica. Ambas desenvolvem atividades profissionais nos turnos da manhã e da tarde, uma vez que essas dispunham de algum tempo para dedicar às entrevistas; os alunos do 5º ano estariam com a professora de recreação e a coordenadora já havia realizado as orientações pedagógicas para este dia. Apesar das dificuldades para acomodação das agendas de trabalho, a professora e a coordenadora pedagógica se permitiram prolongar as entrevistas dentro da limitação que o trabalho escolar impôs.

O tempo utilizado para a condução de uma entrevista, cerca de uma hora a uma hora e meia e as obrigações escolares me levaram a avaliar se a entrevista aberta seria a técnica mais apropriada para a coleta dos dados, uma vez que os trabalhadores da escola — professores, diretor, vice diretor e coordenador pedagógico — não demonstraram dispor de tempo livre, sem causar prejuízos às atividades pedagógicas, em especial aquelas desenvolvidas em salas de aula e outros espaços de ensino e de aprendizagem. Minha proposta inicial era entrevistar em torno de 12 educadores: o diretor, o vice-diretor, a coordenadora pedagógica, cinco professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e quatro do 6º ao 9º ano, entre esses, os de Língua Portuguesa, História e Arte Educação, por compreender que o trabalho pedagógico desenvolvido nessas disciplinas poderiam se aproximar do objeto da pesquisa. Uma das dificuldades encontrada referia-se à carência de docentes desde o início do ano letivo, entre eles professores de História e Arte Educação; e, em segundo lugar, a constatação de que os educadores escolares não tinham tempo livre para as entrevistas abertas. Esses fatos me levaram a complementar a técnica de coleta de dados, passando da entrevista à aplicação de questionário estruturado. Com a mudança de procedimento metodológico, foi possível ampliar a base de respostas, uma vez que o uso deste instrumento possibilitou que 24 professores expressassem sua opinião, e entre esses, 12 estão no exercício da docência em dois turnos nessa escola, o que representa cerca de 50% dos professores em exercício, já que à época da investigação, a escola mantinha um quadro de 52 professores, segundo informação da diretora.

Minha formação e a experiência acumulada na vida profissional me levaram a compreender que os papéis que a escola desempenha — elaboração do saber, ensino, aprendizagem, formação de cidadania, relacionamento com a comunidade, entre outros — se entrelaçam, isto é, uma ação está na outra. Tal compreensão resultou na formulação de questionamentos amplos. As perguntas dos vários instrumentos de coleta foram formuladas tendo como norte os objetivos do estudo e como propósito averiguar se as propostas que se relacionam com educação, aprovadas nas conferências municipais de Cultura, chegaram à escola e se ali foram desenvolvidas.

A utilização do questionário estruturado como instrumento de pesquisa

A continuidade da investigação foi realizada utilizando questionário estruturado como instrumento de coleta de dados. Para viabilizar a aplicação do instrumento, as aulas foram encerradas em cada turno, manhã e tarde, 30 minutos antes do término normal e os professores com exercício nesses turnos, concentrados em uma sala de aula, quando pude discorrer sobre o objeto do estudo e esclarecer cada pergunta formulada, alertando para a importância da fidedignidade das respostas para os resultados da pesquisa. Os dados foram coletados em um conjunto de 49 perguntas dirigidas a diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e professores da escola, versando sobre as seguintes temáticas: Políticas Culturais para Fortaleza, Formação Continuada dos Professores, Projeto Político Pedagógico da escola, Práticas Pedagógicas Desenvolvidas pelos Professores, Atividades Artísticas Vivenciadas por Professores e Alunos e Planejamento Didático (ver Apêndice).

Os dados do quadro, apresentando os resultados do questionário, indicam que os maiores percentuais se referem à discordância das afirmativas (*discordo totalmente da afirmação*) ou à falta de opinião sobre a mesma (*não tenho opinião sobre a afirmação*), o que exige reflexão por parte dos gestores públicos.

1. Políticas Culturais						
Afirmações formuladas	Nº Respondentes	Frequência/percentuais correspondentes				
		Concordo totalmente	Concordo em parte	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não tenho opinião
As políticas culturais para Fortaleza são do seu conhecimento	24	0	1 4,5%	8 33,3%	4 26,7%	11 45,8%
As políticas culturais para Fortaleza são definidas com origem nas conferências municipais		0	5 20,8%	0	6 25,0%	13 54,2%
As políticas culturais para Fortaleza são definidas com a participação dos professores da escola		0	0	0	14 58,3%	10 41,7%

1. Políticas Culturais						
Afirmações formuladas	Nº Respondentes	Frequência/percentuais correspondentes				
		Concordo Totalmente	Concordo em parte	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não tenho opinião
As políticas culturais para Fortaleza são apresentadas aos professores pela Secretaria de Cultura	24	0	0	0	16 66,7%	8 33,3%
As políticas culturais para Fortaleza são apresentadas pela direção da escola aos professores		0	0	0	17 70,8%	7 29,2%
As políticas culturais para Fortaleza estão no contexto da formação continuada dos professores		0	0	1 4,2%	12 50,0%	11 45,8%
As políticas culturais para Fortaleza são discutidas com os professores em reuniões pedagógicas		0	0	1 4,2%	13 54,2%	10 41,7%
As políticas culturais para Fortaleza estão previstas no Projeto Político-Pedagógico da escola		0	0	1 4,2%	15 62,5%	8 33,3%
As políticas culturais para Fortaleza são discutidas pelos professores nos planejamentos didáticos		0	0	0	16 66,7%	8 33,3%
As políticas culturais para Fortaleza são integradas ao planejamento didático		0	0	1 4,2%	15 62,5%	8 33,3%
As políticas culturais para Fortaleza relacionam-se com as suas práticas pedagógicas		0	0	2 8,3%	14 58,3%	8 33,3%
As políticas culturais para Fortaleza são desenvolvidas por você com seus alunos em atividades de teatro, dança, música etc		0	2 8,3%	3 12,5%	11 45,8%	8 33,3%

Quadro 4 - RESPOSTAS ATRIBUÍDAS PELOS RESPONDENTES NO QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO/POLÍTICAS CULTURAIS — FREQUÊNCIA E PERCENTUAIS CORRESPONDENTES.

2. Formação continuada dos professores						
Afirmações formuladas	Nº Respondentes	Frequência/percentuais correspondentes				
		Concordo Totalmente	Concordo em parte	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não tenho opinião
A formação continuada dos professores agrega as políticas culturais	24	0	0	0	17 70,8%	7 29,2%
A formação continuada dos professores trabalha com diversas áreas da arte: teatro, dança, música, artes plásticas e outros		0	3 12,5%	9 37,5%	9 37,5%	3 12,5%
A formação continuada dos professores possibilita o crescimento cultural dos professores		5 20,8%	3 12,5%	7 29,2%	6 25,0%	3 12,5%
A formação continuada dos professores estimula os professores a trabalharem com atividades culturais na escola		5 20,8%	1 4,2%	6 25,0%	9 37,5%	3 12,5%
A formação continuada dos professores relaciona políticas culturais e práticas pedagógicas		0	0	1 4,2%	20 83,3%	3 12,5%
A formação continuada dos professores trabalha a temática da diversidade, reconhecendo as diferenças culturais de sexo, gênero, religiosas e outras, entre os alunos		0	5 20,8%	12 50,0%	3 12,5%	4 16,7%
A formação continuada dos professores promove a troca de experiências entre professores que vivenciam atividades artístico-culturais com os alunos		0	5 20,8%	11 45,8%	4 16,7%	4 16,7%

Quadro 5 - RESPOSTAS ATRIBUÍDAS PELOS RESPONDENTES NO QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO/FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES — FREQUÊNCIA E PERCENTUAIS CORRESPONDENTES.

3. Projeto Político-Pedagógico						
Afirmações formuladas	Nº Respondentes	Frequência/percentuais correspondentes				
		Concordo Totalmente	Concordo em parte	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não tenho opinião
O Projeto Político-Pedagógico da escola foi elaborado com a participação dos professores da escola	24	0	1 4,2%	5 20,8%	10 41,7%	8 33,3%
O Projeto Político-Pedagógico da escola é do conhecimento dos professores		6 25,0%	10 41,7%	4 16,7%	1 4,2%	3 12,5%
O Projeto Político-Pedagógico da escola é referência para o desenvolvimento de atividades artístico-culturais com os alunos		0	5 20,8%	8 33,3%	5 20,8%	6 25,0%
O Projeto Político-Pedagógico da escola privilegia elementos das políticas culturais		0	1 4,2%	1 4,2%	13 54,2%	9 37,5%
O Projeto Político-Pedagógico da escola relaciona políticas culturais e práticas pedagógicas		0	0	1 4,2%	15 62,5%	8 33,3%
O Projeto Político-Pedagógico da escola traz a arte e a cultura como temáticas do currículo		0	0	5 20,8%	11 45,8%	8 33,3%

Quadro 6 - RESPOSTAS ATRIBUÍDAS PELOS RESPONDENTES NO QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO/PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO — FREQUÊNCIA E PERCENTUAIS CORRESPONDENTES.

4. Práticas Pedagógicas						
Afirmações formuladas	Nº Respondentes	Frequência/percentuais correspondentes				
		Concordo Totalmente	Concordo em parte	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não tenho opinião
As práticas pedagógicas desenvolvidas por você estimulam a criatividade dos alunos	24	8 33,3%	14 58,3%	2 8,3%	0	0
As práticas pedagógicas desenvolvidas por você são orientadas pelo princípio da interdisciplinaridade		10 41,7%	11 45,8%	2 8,3%	1 4,2%	0
As práticas pedagógicas desenvolvidas por você são contextualizadas e possibilitam discussões sobre diversidade e diferença		7 29,2%	12 50,0%	3 12,5%	1 4,2%	1 4,2%
As práticas pedagógicas desenvolvidas por você são apoiadas pelo material didático-pedagógico que traz o discurso da tolerância e do não preconceito		6 25,0%	10 41,7%	4 16,7%	2 8,3%	2 8,3%
As práticas pedagógicas desenvolvidas por você têm no diálogo um instrumento para combater preconceitos		11 45,8%	9 37,5%	2 8,3%	0	2 8,3%
As práticas pedagógicas desenvolvidas por você são apoiadas por materiais didático-pedagógicos que trazem a temática da diversidade religiosa, de sexo, cultural, de etnia, de gênero		6 25,0%	10 41,7%	5 20,8%	1 4,2%	2 8,3%

Quadro 7 - RESPOSTAS ATRIBUÍDAS PELOS RESPONDENTES NO QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO/PRÁTICAS PEDAGÓGICAS — FREQUÊNCIA E PERCENTUAIS CORRESPONDENTES.

5. Atividades artísticas						
Afirmações formuladas	Nº Respondentes	Frequência/percentuais correspondentes				
		Concordo Totalmente	Concordo em parte	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não tenho opinião
Você realiza atividades artísticas com seus alunos para desenvolver a proposta curricular	24	4 16,7%	14 58,3%	2 8,3%	2 8,3%	2 8,3%
Você realiza atividades artísticas com seus alunos para despertar o interesse pela aula		9 37,5%	10 41,7%	2 8,3%	1 4,2%	2 8,3%
Você realiza atividades artísticas com seus alunos para descobrir talentos		1 4,2%	4 16,7%	2 8,3%	15 62,5%	2 8,3%
Você realiza atividades artísticas com seus alunos para organizar grupos artísticos		2 8,3%	2 8,3%	3 12,5%	13 54,2%	4 16,7%
Você realiza atividades artísticas com seus alunos para tornar o ambiente escolar mais alegre e atraente		9 37,5%	7 29,2%	4 16,7%	2 8,3%	2 8,3%
Você realiza atividades artísticas com seus alunos para atender o calendário das datas comemorativas		7 29,2%	9 37,5%	4 16,7%	2 8,3%	2 8,3%
Você realiza atividades artísticas com seus alunos para manter a disciplina em sala de aula		6 25,0%	7 29,2%	5 20,8%	4 16,7%	2 8,3%
Você realiza atividades artísticas com seus alunos para completar o tempo da aula		2 8,3%	5 20,8%	5 20,8%	10 41,7%	2 8,3%
Você realiza atividades artísticas com seus alunos porque possibilita a descoberta das potencialidades artísticas		1 4,2%	4 16,7%	1 4,2%	16 66,7%	2 8,3%

Quadro 8 - RESPOSTAS ATRIBUÍDAS PELOS RESPONDENTES NO QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO/ATIVIDADES ARTÍSTICAS — FREQUÊNCIA E PERCENTUAIS CORRESPONDENTES.

6. Planejamento didático						
Afirmações formuladas	Nº Respondentes	Frequência/percentuais correspondentes				
		Concordo Totalmente	Concordo em parte	Discordo em parte	Discordo totalmente	Não tenho opinião
O planejamento didático é realizado todos os meses	24	8 33,3%	4 16,7%	5 20,8%	4 16,7%	3 12,5%
planejamento didático é realizado com a participação de todos os professores		9 37,5%	8 33,3%	1 4,2%	4 16,7%	2 8,3%
O planejamento didático discute as políticas culturais, relacionando-as com as práticas pedagógicas		0	3 12,5%	0	18 75,0%	3 12,5%
O planejamento didático discute temáticas ligadas à diversidade de sexo, etnia, religiosa, cultural		1 4,2%	4 16,7%	10 41,7%	6 25,0%	3 12,5%
O planejamento didático é orientado pelo Projeto Pedagógico		2 8,3%	2 8,3%	10 41,7%	6 25,0%	4 16,7%
O planejamento didático propõe o desenvolvimento de atividades artístico-culturais com os alunos		2 8,3%	8 33,3%	7 29,2%	4 16,7%	3 12,5%
O planejamento didático realiza produção de materiais didático-pedagógicos para trabalhar com as políticas culturais		0	2 8,3%	9 37,5%	9 37,5%	4 16,7%
O planejamento didático induz a execução de atividades que privilegiem a história e cultura dos afrodescendentes		0	3 12,5%	7 29,2%	11 45,8%	3 12,5%

Quadro 9 - RESPOSTAS ATRIBUÍDAS PELOS RESPONDENTES NO QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO/PLANEJAMENTO DIDÁTICO — FREQUÊNCIA E PERCENTUAIS CORRESPONDENTES.

Os dados apresentados nos quadros vêm dos resultados do questionário estruturado, e indicam que a maioria dos percentuais de concordância e de discordância exige cuidados por parte dos gestores municipais e escolares.

Na análise a seguir, procuro apresentar os dados da investigação, com base nas respostas obtidas com a aplicação do questionário estruturado e teço comentários que se referendam no registro do cotidiano escolar e em entrevistas a mim concedidas.

As respostas do questionário estruturado estão evidenciadas nos gráficos que resultaram do relatório estatístico, tendo como referência os indicadores de opinião selecionados: *concordo totalmente com a afirmação*, *discordo totalmente e não tenho opinião sobre o assunto*, salvo nos casos em que outro indicador - *discordo em parte com a afirmação e concordo em parte* - apresente percentual maior do que 40%. O conjunto das tabelas está disponibilizado no Apêndice da dissertação.

A configuração geral dos dados coletados no referido questionário foi feita em forma gráfica, disponibilizados no texto, utilizando o *software* Microsoft Excel 2007, e o SPSS 15.0 - Statistical Package for the Social Sciences.

5.2.1 Políticas Culturais

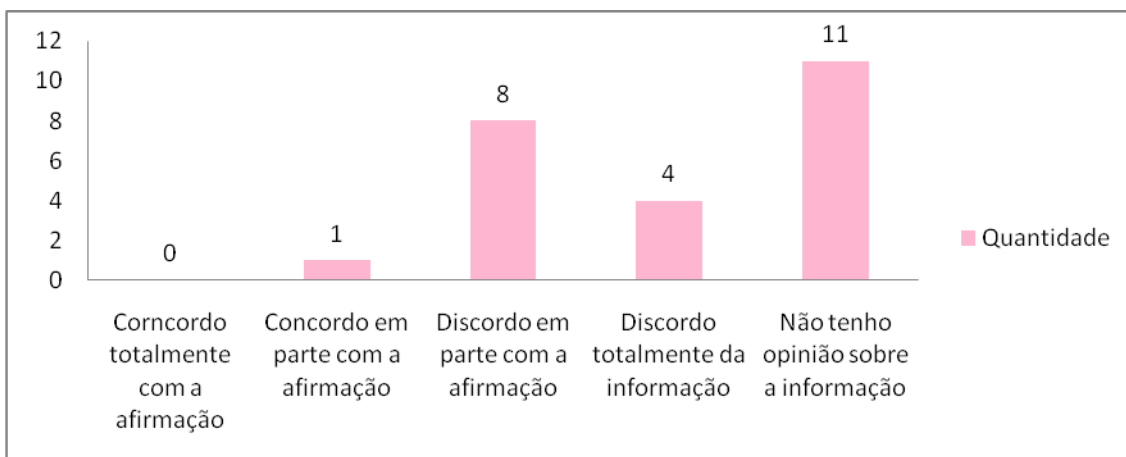


Gráfico 5.2.1.1 - As políticas culturais para Fortaleza são do seu conhecimento. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

Com base na frequência mostrada no gráfico, constatei que a maioria dos professores, 45,8%, não tem opinião sobre a afirmação de que as políticas culturais são de seu

conhecimento, 16,7% discordam totalmente e nenhum respondente concorda totalmente com a premissa.

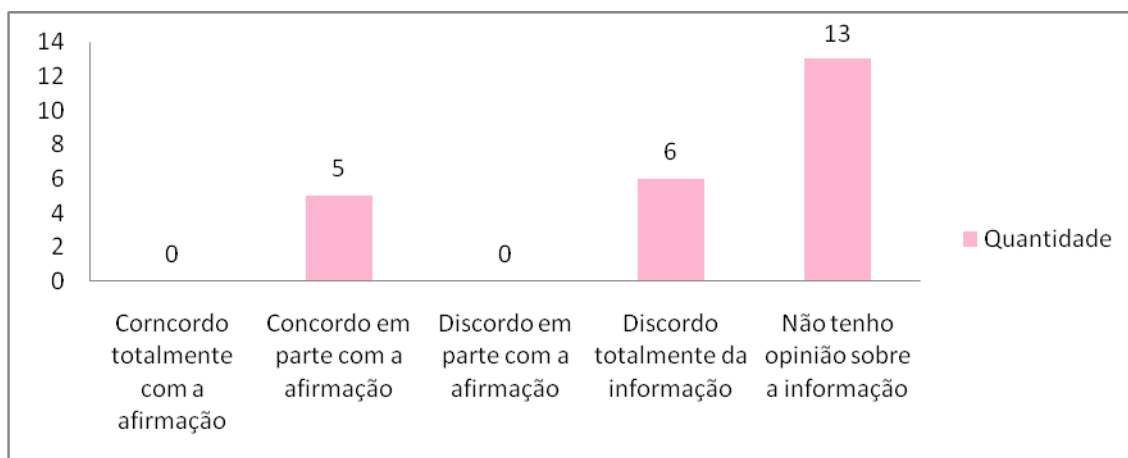


Gráfico 5.2.1.2 - As políticas culturais para Fortaleza são definidas com origem nas conferências municipais. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

A pesquisa revelou que, além dos professores não conhecerem o instrumento utilizado pela SECULTFOR para consulta à sociedade sobre políticas culturais e que a escola esteve ausente das definições, execuções e avaliações das políticas de cultura. 58% dos professores discordam totalmente de que as políticas culturais foram definidas com a sua participação, 41,7% dizem não ter opinião sobre a afirmativa, comprovando que 100% dos professores da escola em estudo não participaram da definição das políticas culturais para a cidade.

Embora as políticas culturais tenham sido discutidas e definidas por meio de consulta à sociedade, realizada em três conferências municipais, a pesquisa comprovou que os professores não tomaram conhecimento desse processo, o que está evidenciado, já que nenhum dos que responderam aos questionários concorda com a afirmação de que as políticas culturais para Fortaleza foram definidas em conferências municipais. 54,2% não têm opinião sobre o enunciado e 25% discordam totalmente do que está afirmado. Os resultados obtidos no questionário estruturado levam à interpretação de que os professores desconhecem o processo pelo qual as políticas culturais foram definidas, pois dele não participaram, nem ouviram falar.

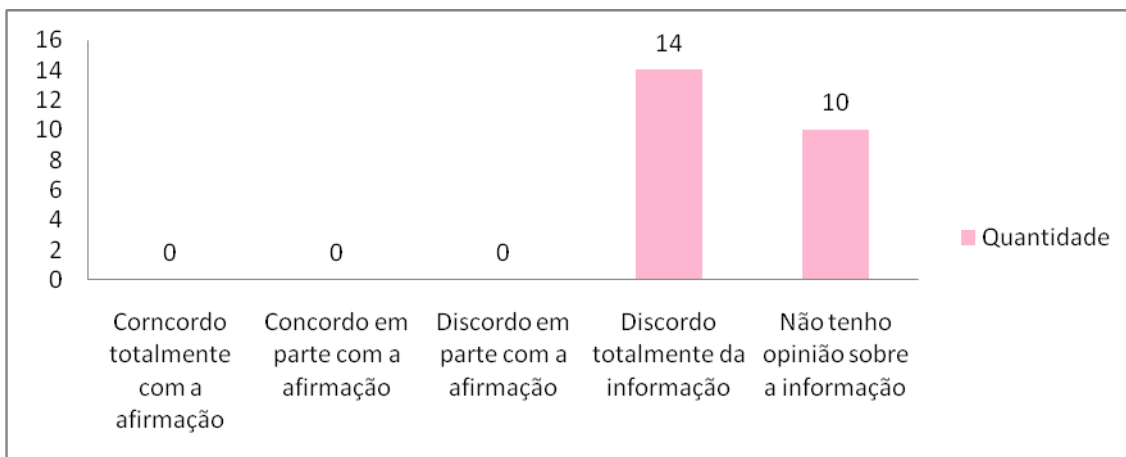


Gráfico 5.2.1.3 - As políticas culturais para Fortaleza são definidas com a participação dos professores da escola. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

A pesquisa revelou que, além dos professores não demonstrarem conhecer o instrumento utilizado pela SECULTFOR para consulta à sociedade sobre políticas culturais, a escola esteve ausente das definições, execuções e avaliações das políticas de cultura. 58% dos professores discordam totalmente de que as políticas culturais foram definidas com a sua participação, 41,7% dizem não ter opinião sobre a afirmativa, comprovando que 100% dos professores da escola em estudo não participaram da definição das políticas culturais para a cidade.

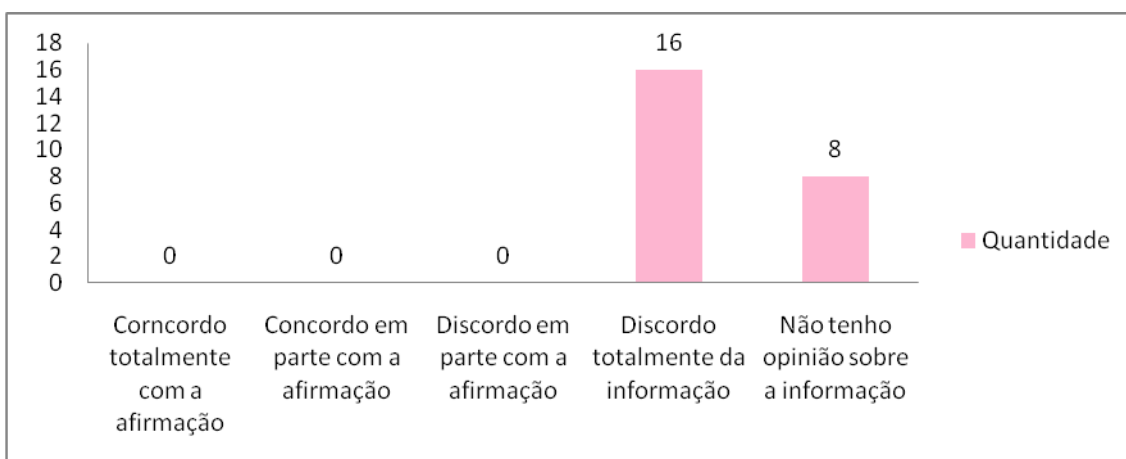


Gráfico 5.2.1.4 - As políticas culturais para Fortaleza são apresentadas aos professores pela Secretaria de Cultura. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

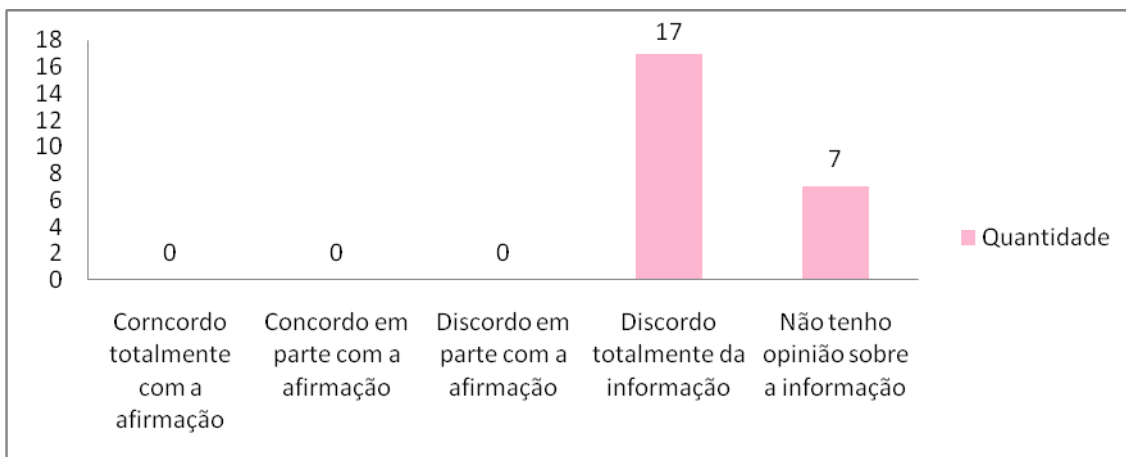


Gráfico 5.2.1.5 - As políticas culturais para Fortaleza são apresentadas pela direção da escola aos professores. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

A investigação registrou no gráfico 5.2.1.4 que 70,8% dos professores discordam totalmente da afirmativa de que a direção da escola lhes apresentou as políticas culturais e 29,2% dizem não ter opinião sobre a questão. O gráfico 5.2.1.5 revela que 66,7% dos professores discordam que as políticas culturais para Fortaleza lhes tenham sido apresentadas pela Secretaria de Cultura e 33,3% não têm opinião sobre a informação.

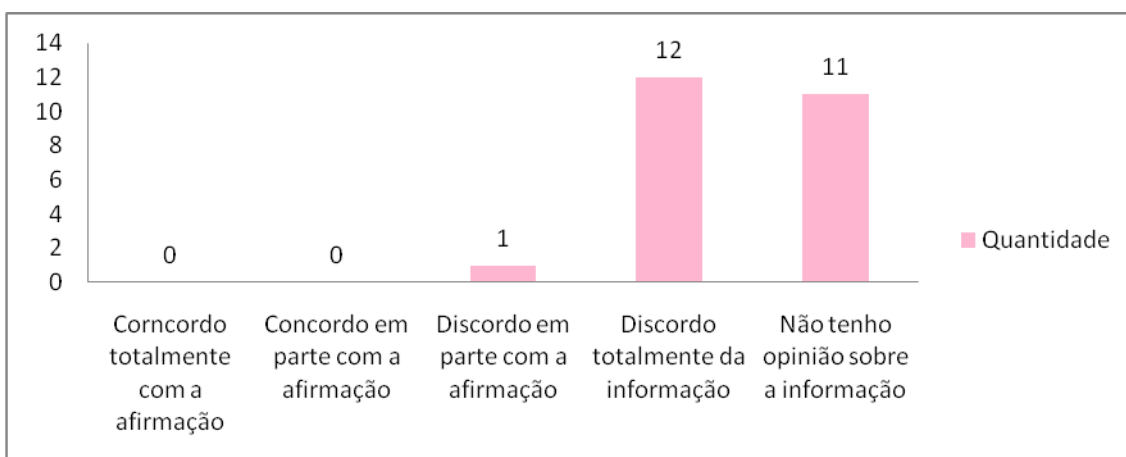


Gráfico 5.2.1.6 - As políticas culturais para Fortaleza estão no contexto da formação continuada dos professores. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

Com base na frequência mostrada no gráfico, comprovo que 50,0% discordam totalmente de que as políticas culturais para Fortaleza estejam no contexto da formação continuada dos professores e 45,8%, responderam não ter opinião sobre a informação, o que

me leva a concluir que os docentes não parecem receber a necessária formação para promover o trabalho educativo “casado” com as políticas culturais.

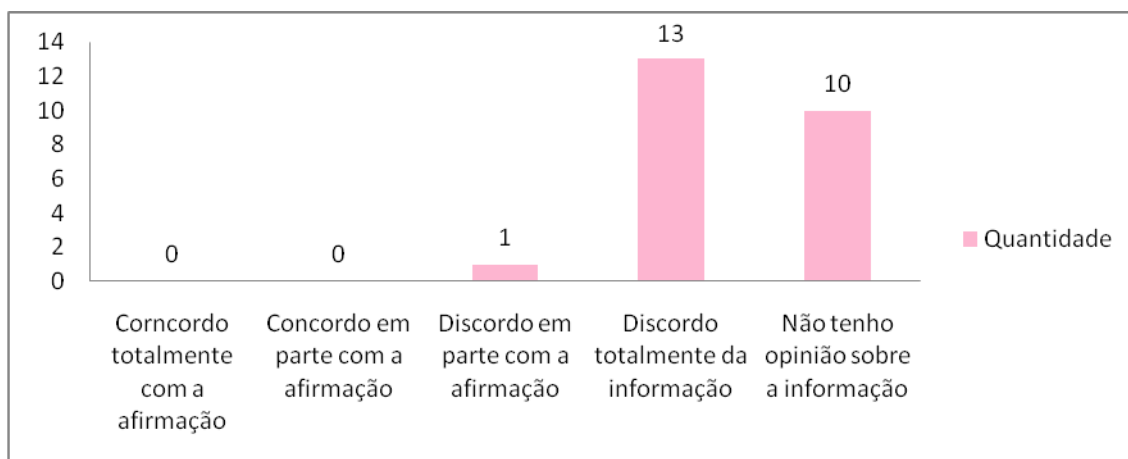


Gráfico 5.2.1.7 - As políticas culturais para Fortaleza são discutidas com os professores em reuniões pedagógicas. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

Ao que tudo indica, a discussão sobre políticas culturais também não se faz nos momentos das reuniões pedagógicas, conforme demonstram os dados.

O resultado revela que mais da metade dos respondentes (54,2%) discorda totalmente da afirmativa de que as políticas culturais para Fortaleza são discutidas com os professores em reuniões pedagógicas e os outros 41% não têm opinião sobre a informação, o que me leva a concluir que as políticas culturais não constitui em temática de debate entre os professores durante as reuniões pedagógicas.

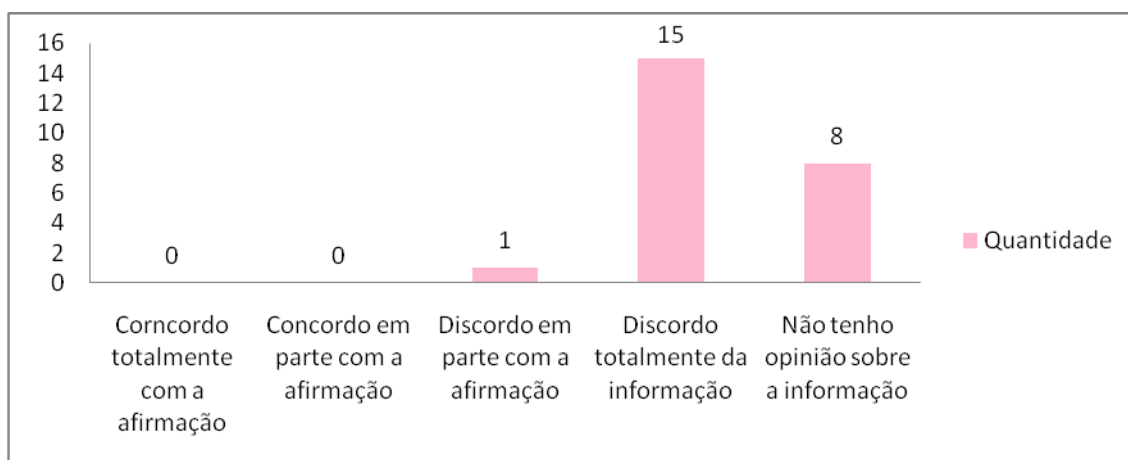


Gráfico 5.2.1.8 - As políticas culturais para Fortaleza estão previstas no Projeto Político-Pedagógico da escola. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta

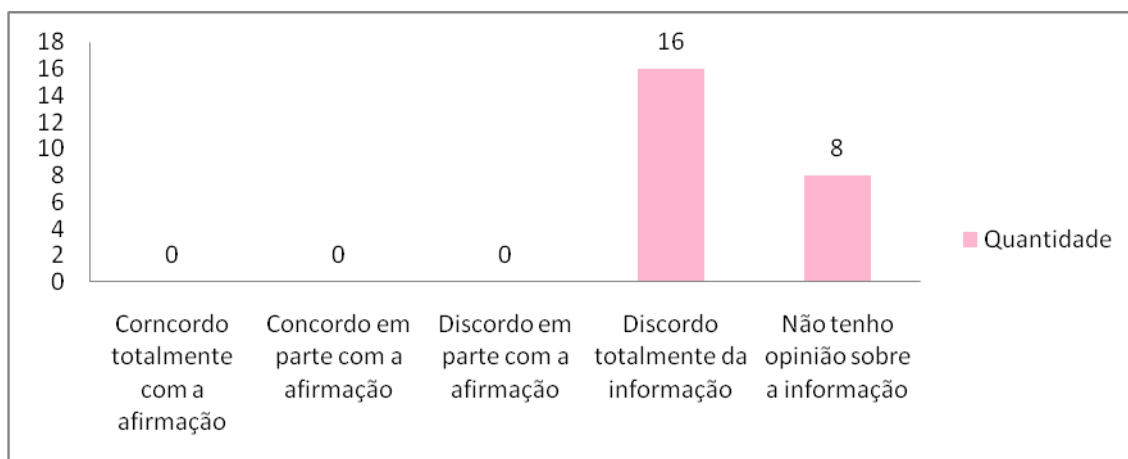


Gráfico 5.2.1.9 - As políticas culturais para Fortaleza são discutidas pelos professores nos planejamentos didáticos. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

O gráfico indica que 62,5% dos professores discordam totalmente de que as políticas culturais para Fortaleza estejam previstas no Projeto Político-Pedagógico da escola e 33,3% dizem não ter opinião sobre a afirmação. Este dado ficou evidenciado quando da análise documental do PPP (2003), onde não identifiquei menção ao assunto

A ausência das políticas culturais do PPP (2003) está refletida nos planejamentos didáticos, onde também, ao que tudo indica, não são discutidas, conforme se expressaram 66,7% dos professores que registraram discordar totalmente de que as políticas culturais são discutidas nos planejamentos didáticos e 33,3% disseram não ter opinião sobre a afirmativa.

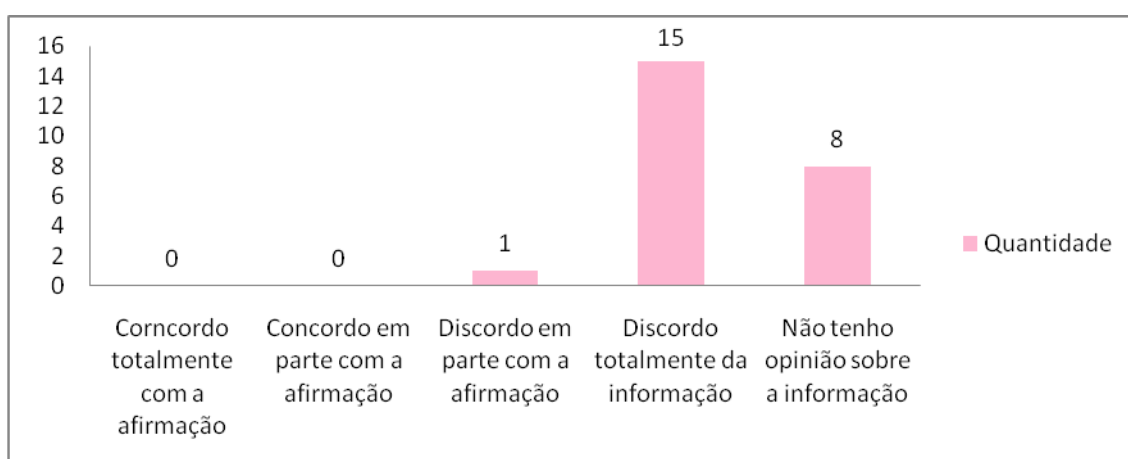


Gráfico 5.2.1.10 - As políticas culturais para Fortaleza são integradas ao planejamento didático. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

Nessa questão, 62,5% dos professores discordam totalmente da afirmativa de que as políticas culturais são integradas ao planejamento didático e 33,3% dizem não ter opinião sobre o que se propõe, revelando evidências de que o processo de planejamento didático não considera as políticas culturais.

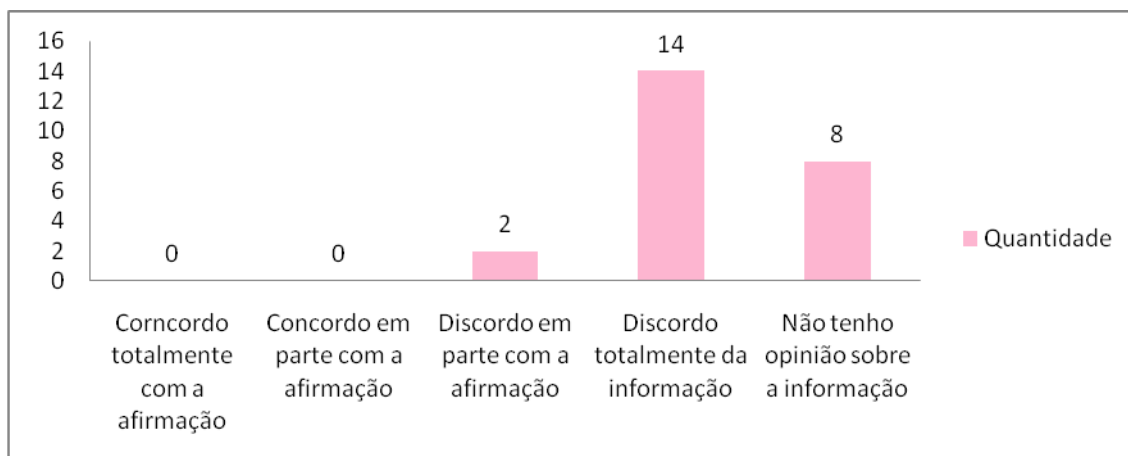


Gráfico 5.2.1.11 - As políticas culturais para Fortaleza relacionam-se com as suas práticas pedagógicas Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

Os dados apurados demonstram que 58,3%, cerca de 14 respondentes, entre 24 discordam totalmente da afirmação de que haja relação entre práticas pedagógicas e políticas culturais, enquanto 33,3% atestam não ter opinião formada sobre a questão, ou seja, cerca de oito professores dizem não saber se há relação entre suas práticas pedagógicas e as políticas culturais, mesmo no exercício da docência.

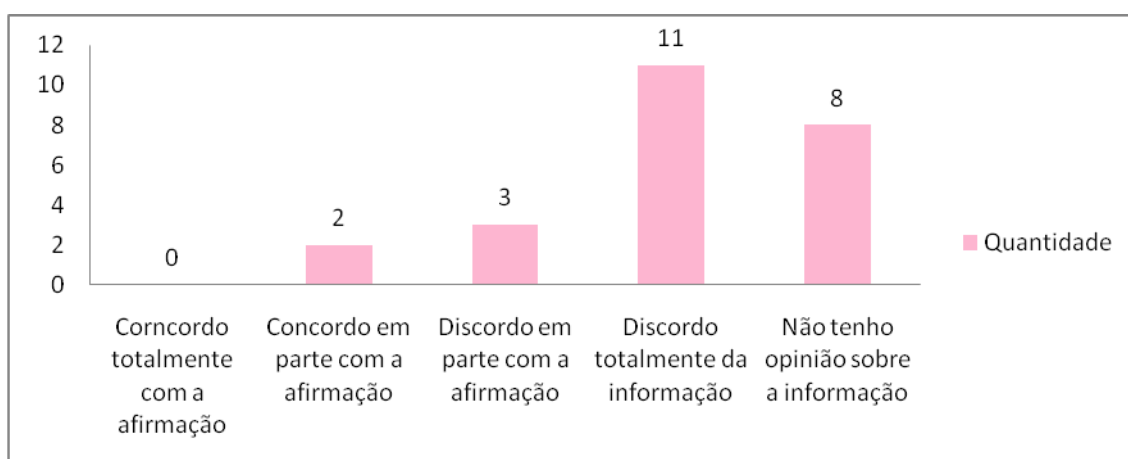


Gráfico 5.2.1.12 - As políticas culturais para Fortaleza são desenvolvidas por você com seus alunos em atividades de teatro, dança, música etc. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

A investigação comprovou que as políticas culturais não constituem atividades pedagógicas realizadas na forma das linguagens de teatro, dança, música e outras, já que 45,8% dos professores discordaram totalmente da afirmativa; 33,3% não têm opinião sobre a informação, induzindo ao entendimento de que esses (os que não têm opinião sobre a afirmação) não sabem se realizam essas atividades.

5.2.2 Formação Continuada

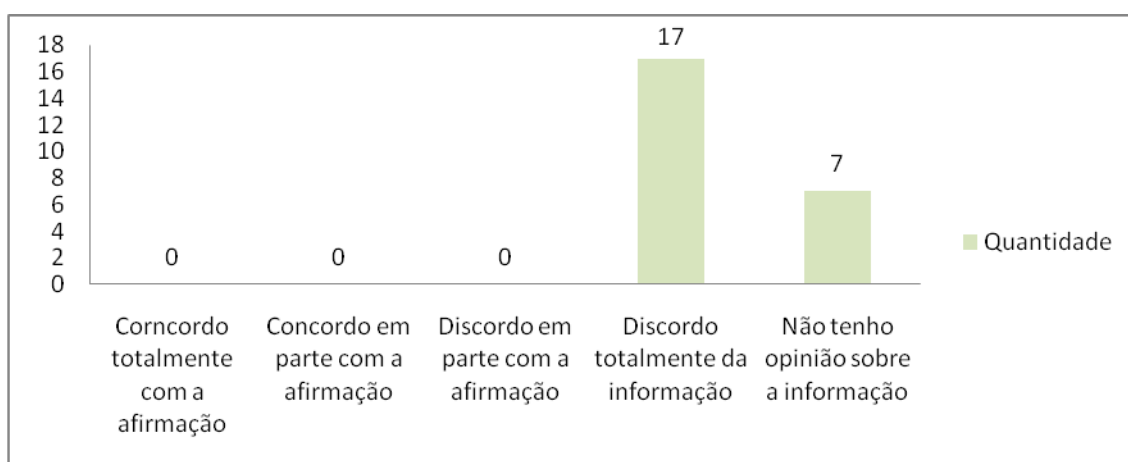


Gráfico 5.2.2.1 - A formação continuada dos professores agrega as políticas culturais. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

Realizar práticas pedagógicas relacionando-as com as políticas culturais exige que os educadores da escola, em especial os professores, desenvolvam competências e habilidades que possibilitem este fazer docente. Por esta razão, a pesquisa investigou sobre a formação continuada na perspectiva da integração da ação pedagógica em interface com as políticas culturais.

Ao investigar sobre a formação continuada dos professores, constatei que a maioria dos respondentes (70,8%) revelou discordar totalmente de que a formação continuada dos professores agregue políticas culturais. O restante (29,2%) informou não ter opinião sobre a afirmação.

Conforme dados apurados, a pesquisa procurou focar a intenção da formação continuada na perspectiva de tornar o professor competente para trabalhar as várias

linguagens da arte, ficando indicado que a maioria dos respondentes entende que não recebe a formação adequada para lidar com as áreas de artes.

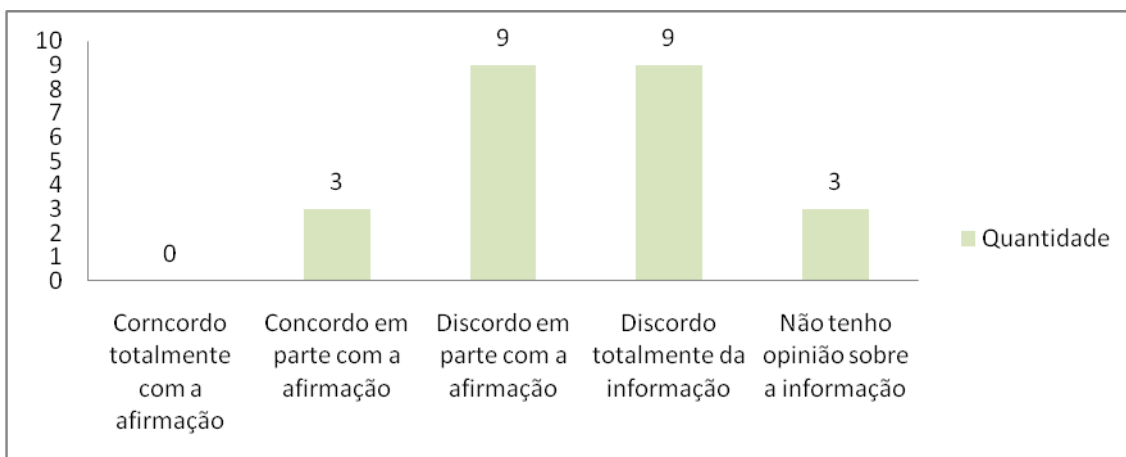


Gráfico 5.2.2.2 – A formação continuada dos professores trabalha com diversas áreas da arte: teatro, dança, música, artes plásticas e outros. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

Nesse item, 37,5% das pessoas que responderam à pesquisa discordam totalmente da afirmação de que a formação continuada dos professores trabalha com diversas áreas da arte — teatro, dança, música, artes plásticas — e outros 12,5% não têm opinião sobre o assunto.

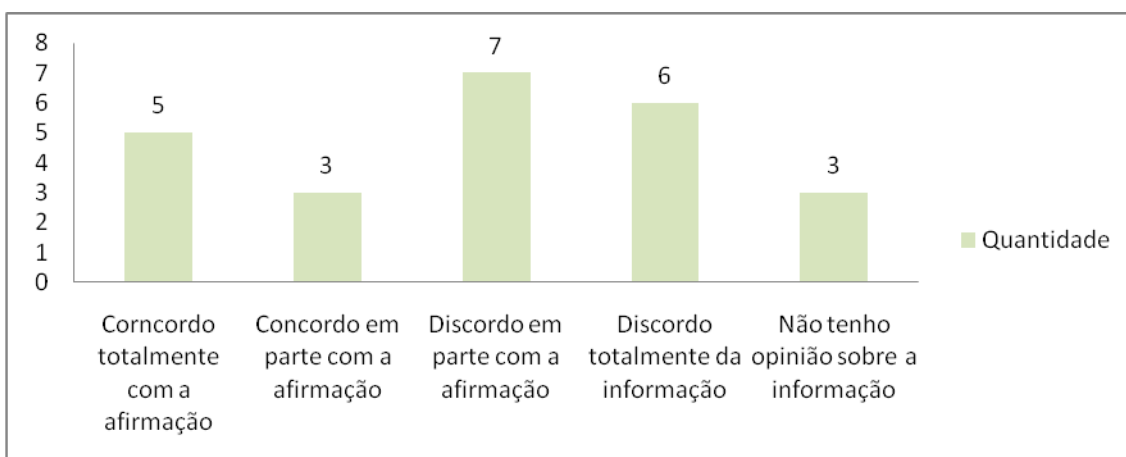


Gráfico 5.2.2.3 - A formação continuada dos professores possibilita o crescimento cultural dos professores. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

Ao serem questionados se a formação continuada possibilita o crescimento cultural dos professores, 20,8% concordam totalmente com a afirmação, enquanto 25% discordam totalmente. Os 12,5% restantes dizem não ter nenhuma opinião sobre essa afirmação.

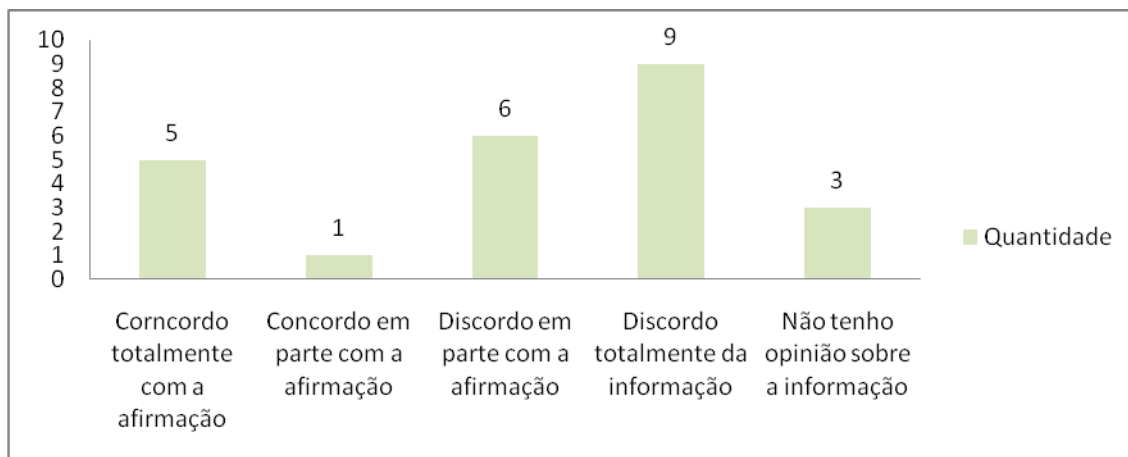


Gráfico 5.2.2.4 - A formação continuada dos professores estimula os professores a trabalharem com atividades culturais na escola. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

Os resultados apresentados no gráfico 5.2.2.4 indicam que 20,8% dos que responderam aos questionários concordam totalmente com a afirmação de que a formação continuada dos professores estimula o trabalho com atividades culturais na escola e 37,5% discordam totalmente, enquanto 12,5% dizem não ter nenhuma opinião formada sobre o assunto.

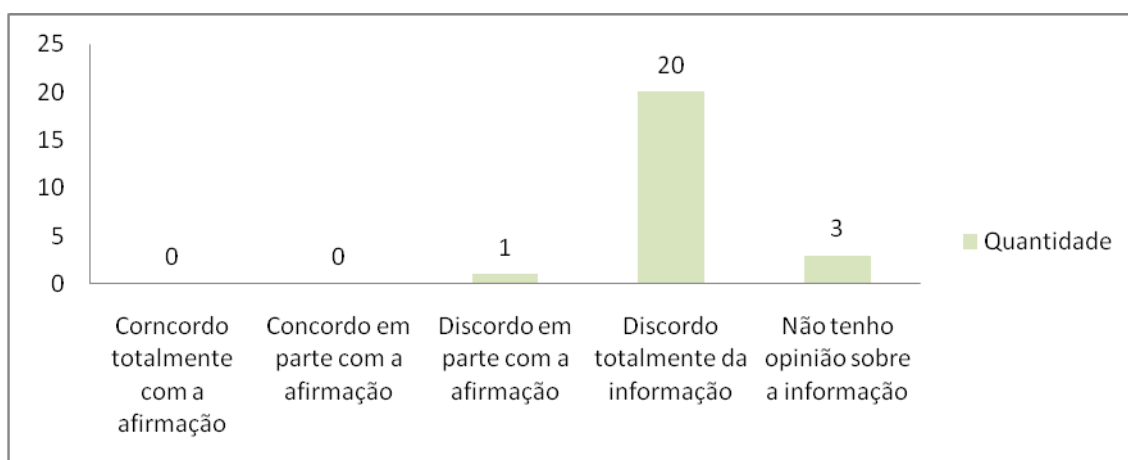


Gráfico 5.2.2.5 – A formação dos professores relaciona políticas culturais e práticas pedagógicas. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta

Os dados apresentados no gráfico 5.2.2.5 indicam que a maioria dos que responderam aos questionários desacreditam da afirmação, representando 83,3% que discordam totalmente de que a formação continuada dos professores relaciona políticas culturais e práticas pedagógicas e 12,5% que não têm opinião sobre a informação. Os resultados apresentados me levam a concluir que a ação formativa não parece relacionar políticas culturais e práticas pedagógicas.

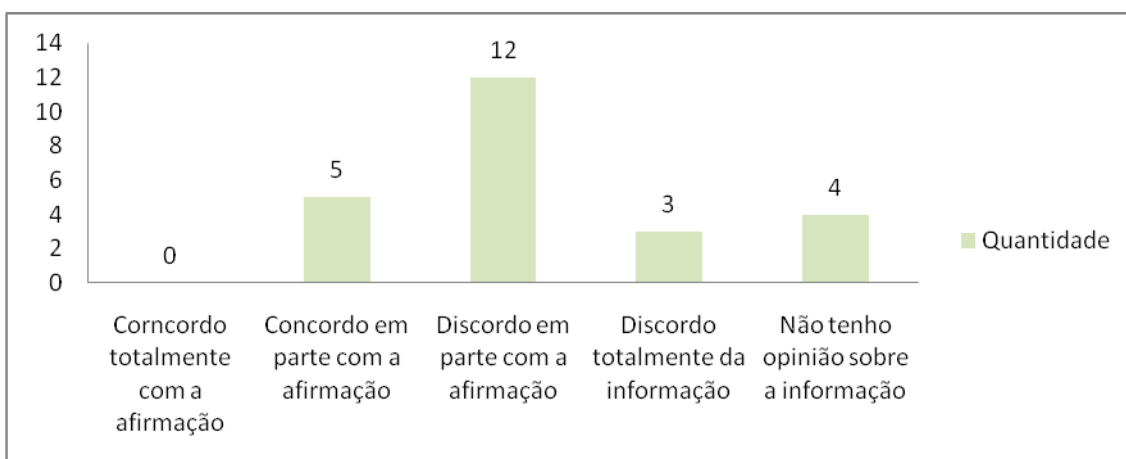


Gráfico 5.2.2.6 - A formação continuada dos professores trabalha a temática da diversidade, reconhecendo as diferenças culturais de sexo, gênero, religiosas e outras, entre os alunos. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

Com relação a essa temática, a pesquisa apurou que 50,0% discordam em parte, e 12,5% discordam totalmente da afirmação de que a formação continuada trabalha a temática da diversidade, reconhecendo as diferenças culturais, de sexo, gênero, religiosa e outras, entre os alunos, e 16,7% dizem não ter nenhuma opinião sobre essa informação. Nenhum respondente concordou totalmente com a premissa.

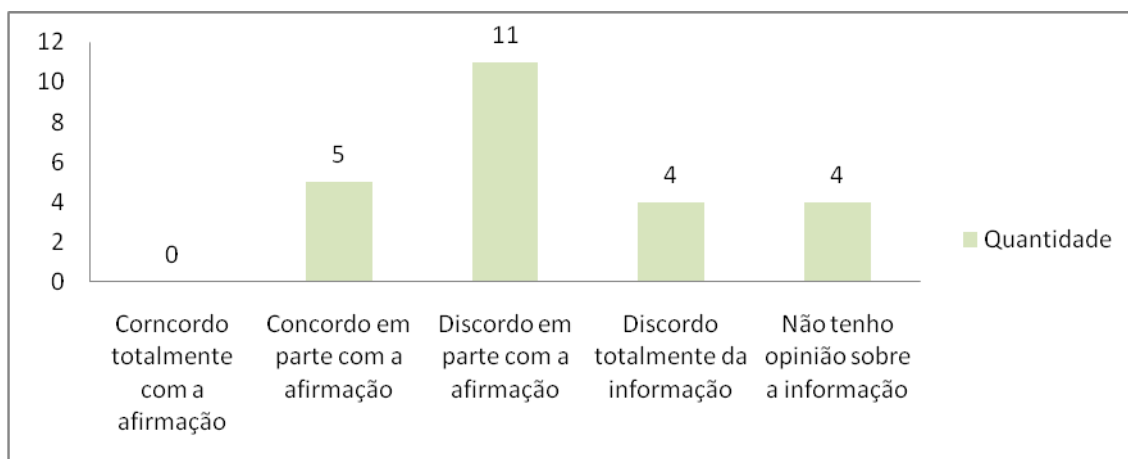


Gráfico 5.2.2.7 - A formação continuada dos professores promove a troca de experiências entre professores que vivenciam atividades artístico-culturais com os alunos. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

Nesta questão, 45,8% dos respondentes discordam em parte e 16,7% discordam totalmente da afirmação de que a formação continuada dos professores promove a troca de experiências entre professores que vivenciam atividades artístico-culturais com os alunos, enquanto 16,7% dizem não ter opinião sobre o assunto. Consoante a coordenadora pedagógica e a diretora, há um programa de formação dos educadores conduzido pela Secretaria Municipal de Educação, embora tal programa não inclua nas temáticas para estudo as que se referem às políticas culturais, assim como, segundo as educadoras, não incluem sua articulação com as práticas pedagógicas.

5.2.3 Projeto Político-Pedagógico da EIMEIF Prof. Monteiro de Moraes

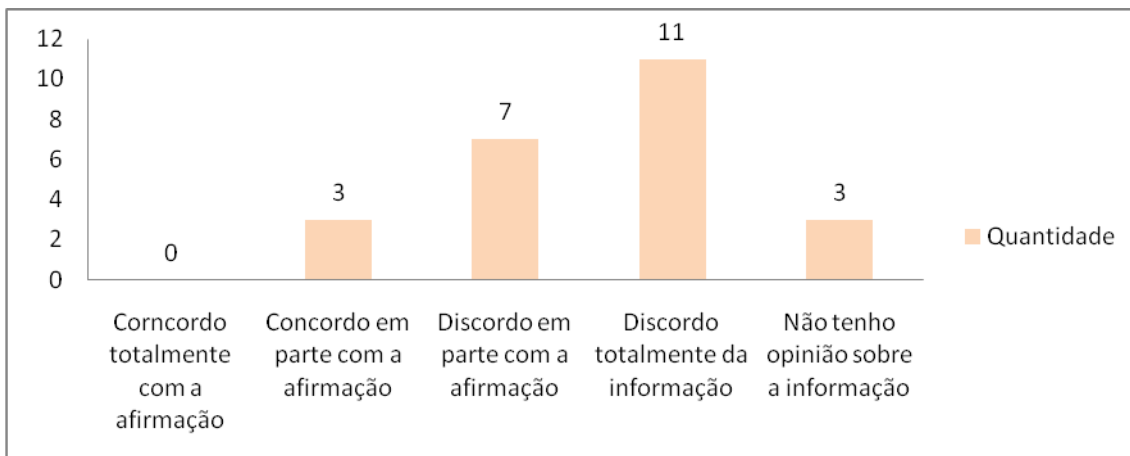


Gráfico 5.2.3.1 - O Projeto Político-Pedagógico da escola foi elaborado com a participação dos professores da escola. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

A pesquisa revelou indicativos de que os professores no exercício docente da EMEIEF Prof. Monteiro de Moraes não participaram da elaboração do PPP (2003). Essa foi a opinião expressa por 41,7% dos que responderam aos questionários e discordam totalmente da afirmação, além de 33,3% dos que não têm opinião sobre o assunto. Nenhum respondente concorda totalmente com a afirmação.

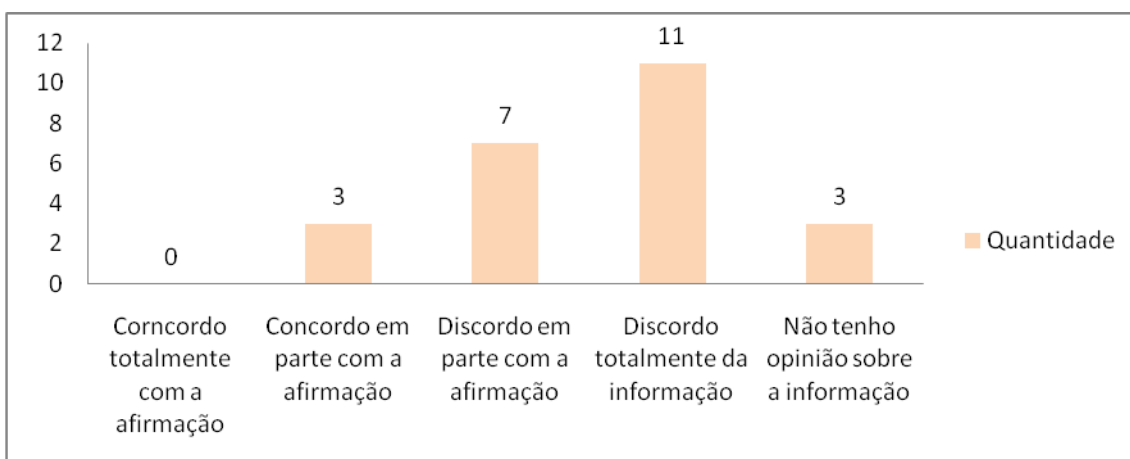


Gráfico 5.2.3.2 - O Projeto Político-Pedagógico da escola é do conhecimento dos professores. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

A questão anterior revela que, em tese, é possível inferir que os professores não participaram da elaboração do PPP (2003), no entanto, identifiquei o fato de que 41,7% concordam em parte com o enunciado e que 25,0% dos professores, mesmo não tendo participado de sua elaboração, o conhecem.

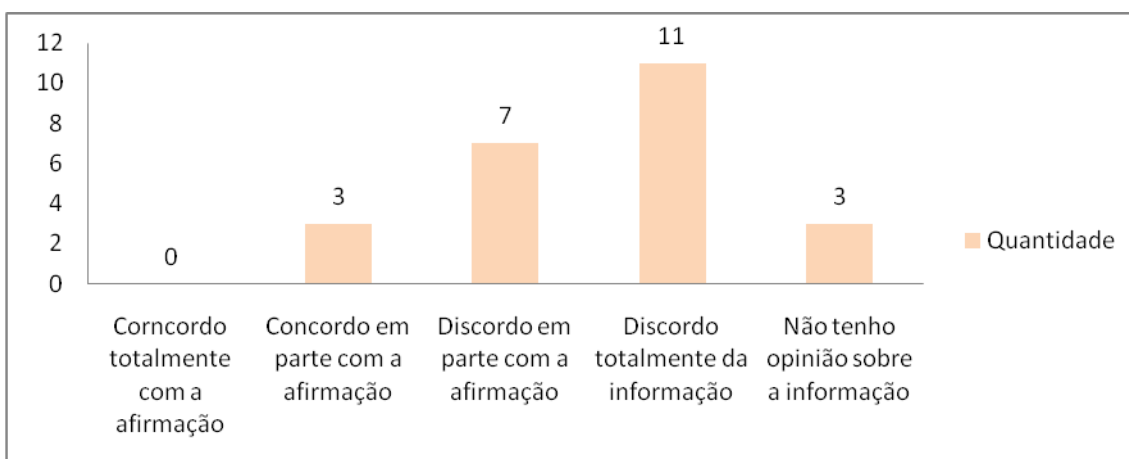


Gráfico 5.2.3.3 - O Projeto Político-Pedagógico da escola é referência para o desenvolvimento de atividades artístico-culturais com os alunos. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

As respostas a essa questão indicam que nenhum dos entrevistados concorda totalmente com a afirmação de que o PPP (2003) é referência para o desenvolvimento de atividades artístico-culturais, 20,8% estão entre os que discordam totalmente da premissa e 25,0% dizem não ter opinião sobre o que se pergunta.

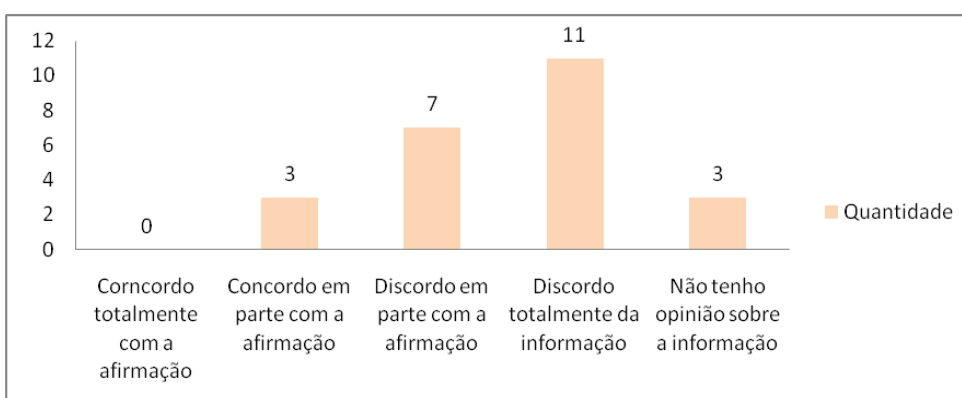


Gráfico 5.2.3.4 - O Projeto Político-Pedagógico da escola privilegia elementos das políticas culturais. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

Na análise documental do PPP (2003), não identifiquei elementos de políticas culturais. As respostas aferidas no primeiro grupo de perguntas que trata das políticas culturais apontam para a compreensão de que o Projeto não privilegia elementos de políticas culturais, já que pelo menos 62,5% responderam que as políticas culturais não são do seu conhecimento, 16,7% discordam totalmente e 45,8% não têm opinião sobre a afirmação.

O resultado dessa questão está também influenciado pelas respostas à tabela 5.2.3.2, onde está evidenciado o fato de que, do grupo entrevistado, apenas seis pessoas (25%) atestam conhecer o PPP. Com base nos dados, é possível evidenciar que 91,7% (54,2% que discordam totalmente, somados aos 37,5% que não têm opinião sobre o assunto) não concordam que o PPP (2003) privilegie elementos de políticas culturais.

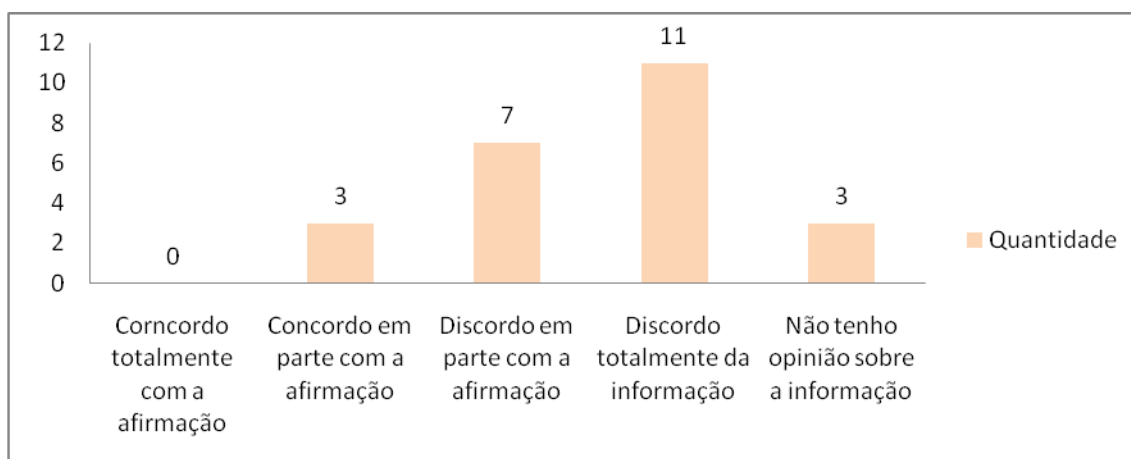


Gráfico 5.2.3.5 - O Projeto Político-Pedagógico da escola relaciona políticas culturais e práticas pedagógicas. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

Pelas respostas obtidas a essa pergunta, é possível dizer que não há evidências de que o PPP (2003) relacione políticas culturais e práticas pedagógicas, constatação também feita na análise documental, pois não encontrei no Projeto referências ao tema ou propostas de articulação de Educação e Cultura. Nessa questão, observei que nenhum dos entrevistados concorda totalmente ou em parte, enquanto 62,5% discordam totalmente da afirmação de que o PPP (2003) relacione políticas culturais e práticas pedagógicas e 33,3% dizem não ter opinião sobre o que se afirma. Esses dois dados representam 95,8% do total de pessoas que responderam aos questionários.

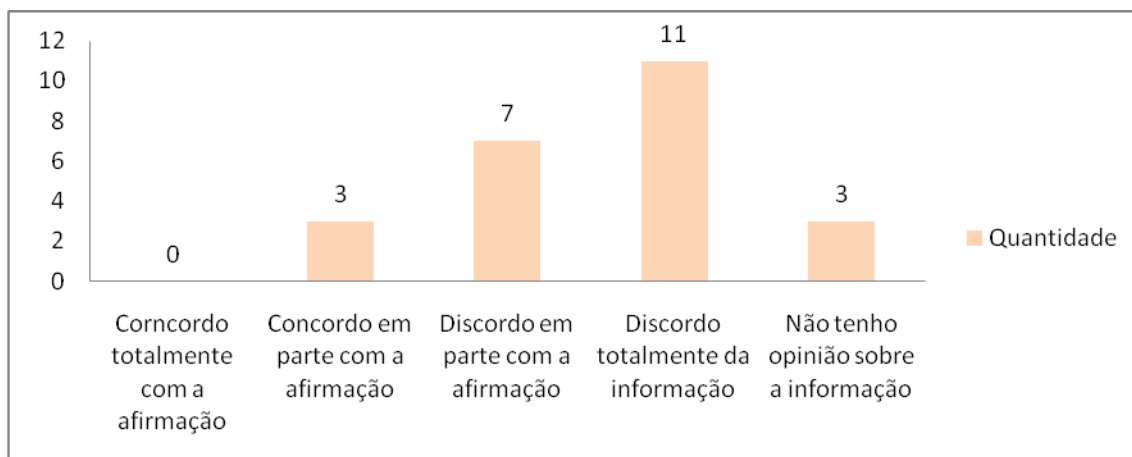


Gráfico 5.2.3.6 - O Projeto Político-Pedagógico da escola traz a arte e a cultura como temáticas do currículo. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

Os dados exibidos registram que 45,8% dos entrevistados informam discordar totalmente de que o Projeto Político-Pedagógico da escola traz a arte e a cultura como temáticas do currículo e 33,3% dizem não ter opinião sobre a afirmação.

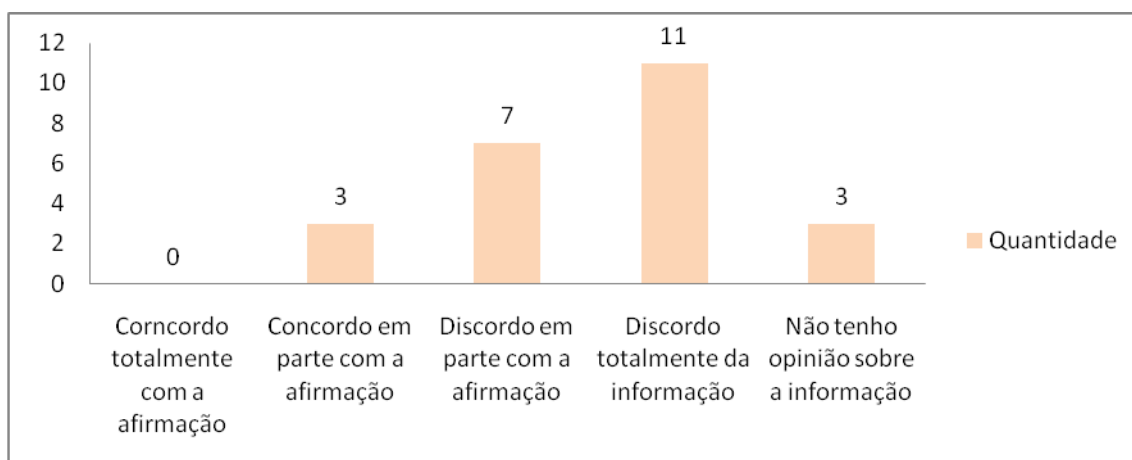


Gráfico 5.2.3.7 - O Projeto Político-Pedagógico da escola propõe a organização de grupos artísticos com os alunos. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta

Tendo como referências a observação do cotidiano escolar e a análise do PPP (2003), não identifiquei propostas formuladas para a organização de grupos artísticos na escola. Essa constatação está afirmada pela totalidade dos que responderam aos questionários, pois nenhum dos respondentes concorda com a afirmação de que o Projeto Político-

Pedagógico propõe a organização de grupos artísticos com os alunos, seja totalmente, ou em parte; 62,5% discordam totalmente da afirmativa e 33,3% não têm opinião sobre o enunciado.

5.2.4 Práticas Pedagógicas

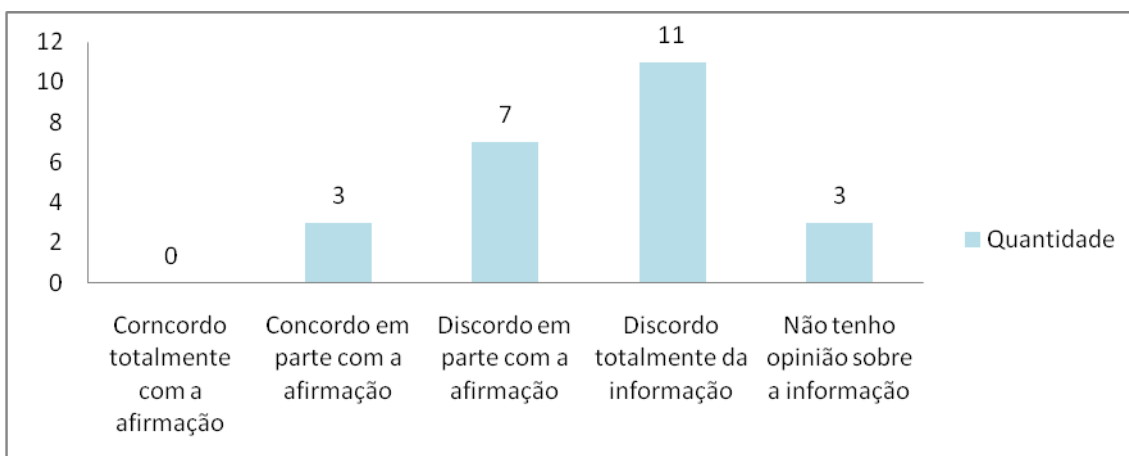


Gráfico 5.2.4.1 - As práticas pedagógicas desenvolvidas por você estimulam a criatividade dos alunos. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

A maioria dos respondentes, 58,3%, disse concordar em parte e 33,3% afirmaram concordar totalmente com a afirmação de que as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles estimulam a criatividade dos alunos. Nessa questão, não foi registrada discordância de nenhum dos que responderam aos questionários.

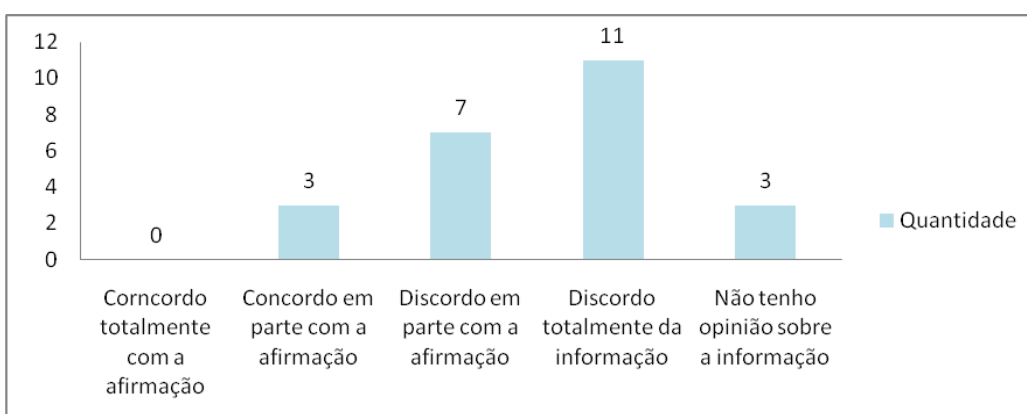


Gráfico 5.2.4.2 - As práticas pedagógicas desenvolvidas por você são orientadas pelo princípio da interdisciplinaridade. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

Entre os respondentes, 41,7% concordam totalmente e 45,8% concordam em parte com a afirmação de que as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles são orientadas pelo princípio da interdisciplinaridade.

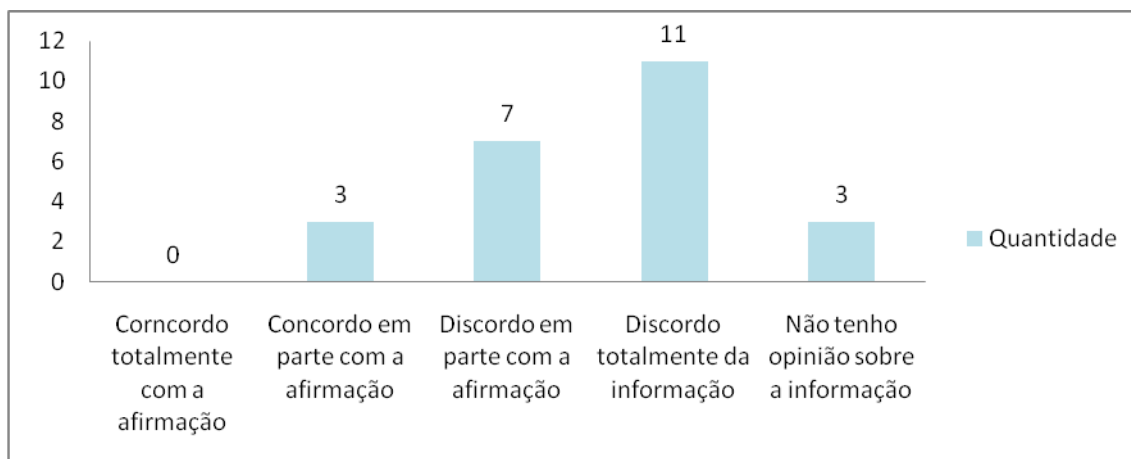


Gráfico 5.2.4.3 - As práticas pedagógicas desenvolvidas por você são contextualizadas e possibilitam discussões sobre diversidade e diferença. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

As respostas obtidas nos questionários indicam que 29,2% dos professores concordam totalmente com a afirmação de que suas práticas pedagógicas são contextualizadas e possibilitam discussões sobre diversidade e diferença; 50% concordam em parte e 4,2% não têm opinião sobre o que se assevera.

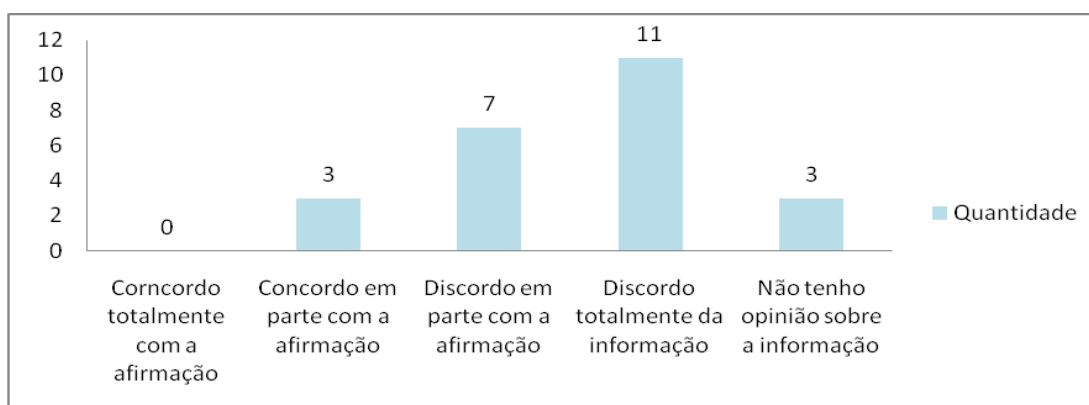


Gráfico 5.2.4.4 - As práticas pedagógicas desenvolvidas por você são apoiadas pelo material didático-pedagógico que traz o discurso da tolerância e do não preconceito. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

No gráfico 5.2.4.4 está evidenciado que a maioria dos respondentes concorda com a afirmação de que as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles são apoiadas por material didático-pedagógico que traz o discurso da tolerância e do não preconceito: 25% concordam totalmente e 41,7% concordam em parte. Entre os entrevistados, 8,3% assinalam não ter nenhuma opinião sobre o tema.

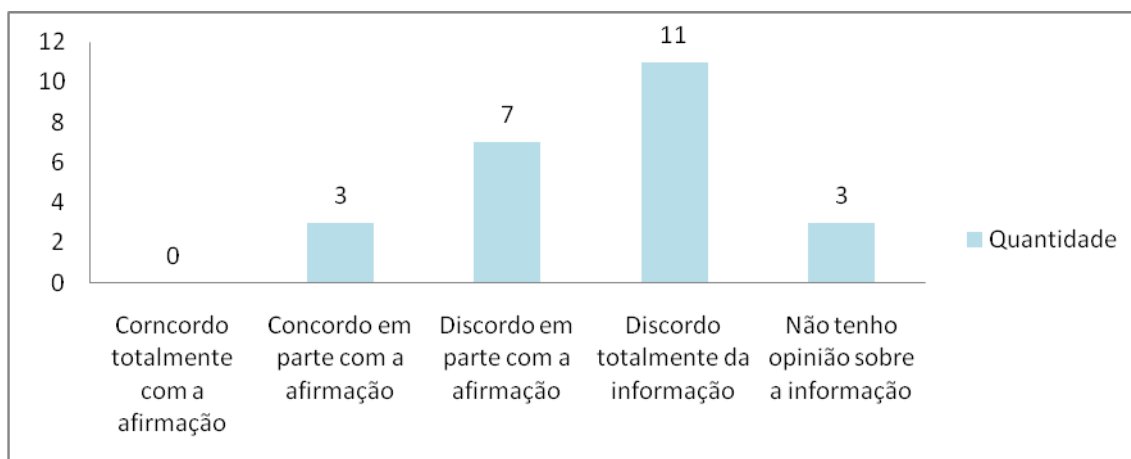


Gráfico 5.2.4.5 - As práticas pedagógicas desenvolvidas por você têm no diálogo um instrumento para combater preconceitos. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

As respostas à questão formulada, se práticas pedagógicas desenvolvidas têm no diálogo um instrumento para combater preconceitos, recebeu resposta positiva da maioria dos respondentes, pois 45,8% concordam totalmente com a ideia, 37,5% concordam em parte e 8,3% discordam em parte da afirmação, embora apareçam 8,3% que ressaltam não ter nenhuma opinião sobre a informação.

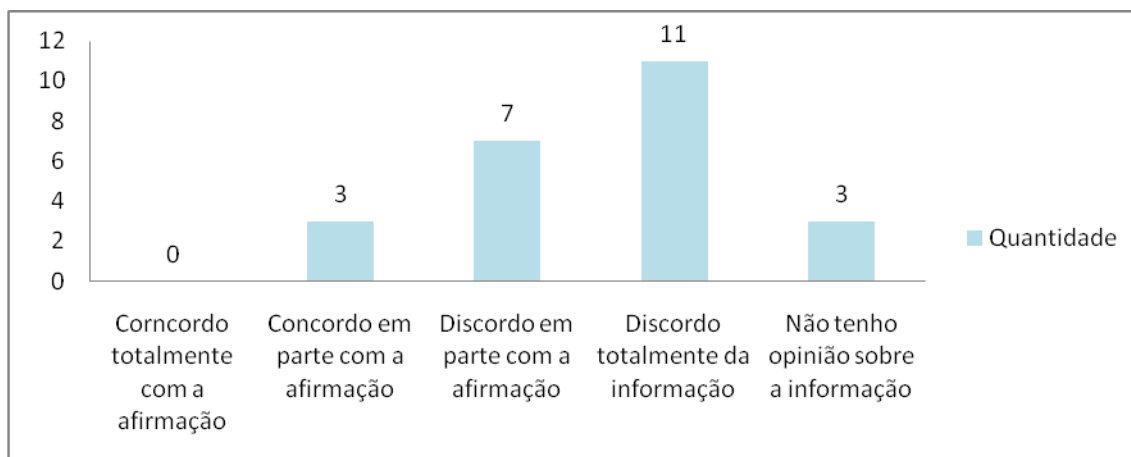


Gráfico 5.2.4.6 - As práticas pedagógicas desenvolvidas por você são apoiadas por materiais didático-pedagógicos que trazem a temática da diversidade religiosa, de sexo, cultural, de etnia, de gênero. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

A afirmação de que a ação dos professores é apoiada por materiais didático-pedagógicos que trazem o discurso da tolerância e do não preconceito e que contém a temática da diversidade religiosa, de sexo, cultural, de etnia, de gênero confirma-se nas respostas contidas no gráfico, onde se vê que 25% dos respondentes concordam totalmente com ela, 41,5% concordam em parte; 4,2 dos que responderam aos questionários discordam totalmente e 83% dizem não ter opinião sobre a questão introduzida.

5.2.5 Atividades artístico-culturais

A experiência de 40 anos na educação, pensando e sentindo a escola de educação básica e a minha formação me levaram a compreender o seu cotidiano, razão pela qual introduzi no rol de perguntas aquelas voltadas para o desenvolvimento de atividades artísticas na sala de aula como prática pedagógica. Minha intenção foi compreender se os professores utilizam recursos da arte em sala de aula, seja como estratégia para o desenvolvimento do currículo, seja para outros objetivos, como lazer.

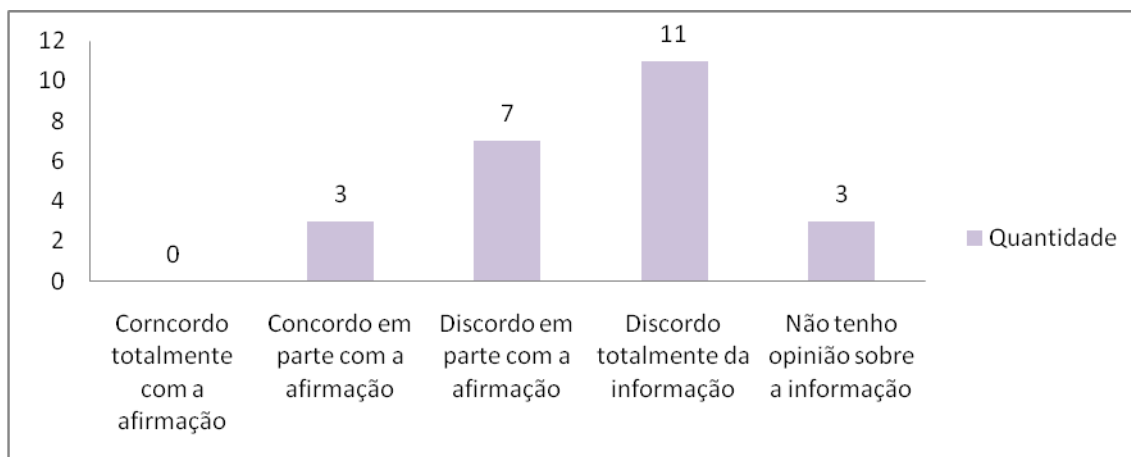


Gráfico 5.2.5.1 - Você realiza atividades artísticas com seus alunos para desenvolver a proposta curricular. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

Ao serem consultados se utilizam as atividades artísticas no desenvolvimento do currículo, 16,7% dos respondentes disseram concordar totalmente com a afirmação de que eles realizam atividades artísticas com seus alunos para desenvolver a proposta curricular e 58,3% disseram concordar em parte com a afirmação, o que me leva a intuir que, de alguma forma, os professores realizam atividades artísticas em sala de aula, 8,3% discordam totalmente e 8,3% não têm opinião sobre a afirmação.

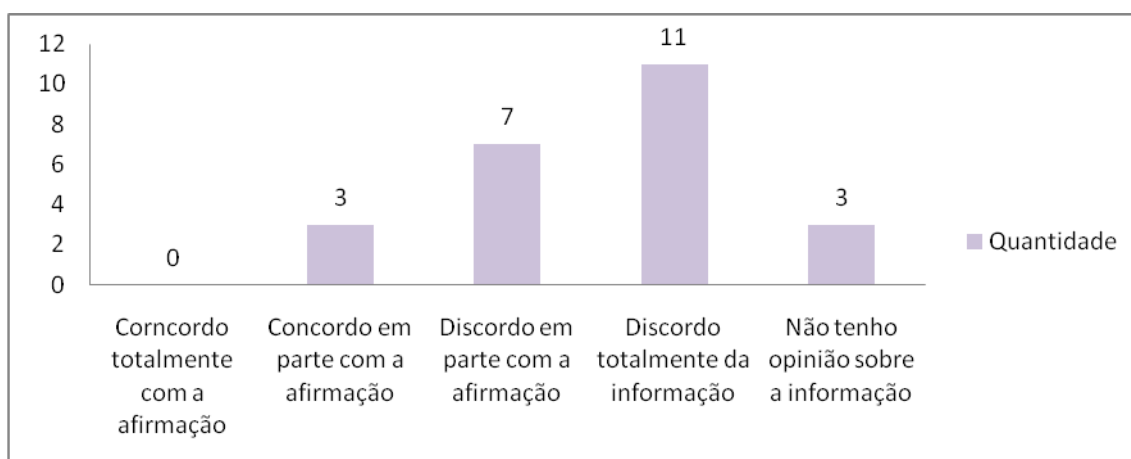


Gráfico 5.2.5.2 - Você realiza atividades artísticas com seus alunos para despertar o interesse pela aula. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

Além de 16,7% dos professores se utilizarem das atividades artísticas como prática pedagógica para o desenvolvimento do currículo, conforme está registrado no gráfico anterior, 37,5% dos professores que responderam aos questionários entendem que por meio delas é possível despertar o interesse dos alunos pelas aulas. 41,7% concordam em parte com a afirmação, 4,2% discordam totalmente e 8,3% não têm opinião sobre a questão expressa.

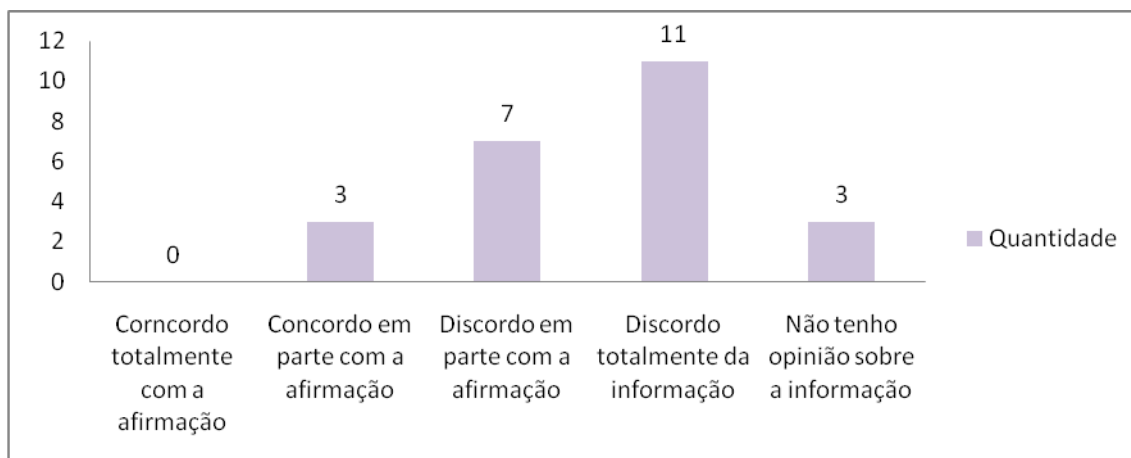


Gráfico 5.2.5.3 - Você realiza atividades artísticas com seus alunos para descobrir talentos.
Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

Os dados do gráfico 5.2.5.3 evidenciam que 4,2% dos respondentes disseram concordar totalmente com a afirmação de que eles realizam atividades artísticas com seus alunos para descobrir talentos, enquanto 62,5% discordam totalmente da afirmação e 8,3% não têm opinião sobre o que se diz, deixando margens à interpretação, considerando o volume de respostas discordantes, de que na escola não há indicativos de que se busca descobrir talentos entre os alunos, “a não ser no momento das *acolhidas*⁷⁹, quando alunos são convidados a participar”.

⁷⁹ As *acolhidas* acontecem no início das aulas com atividades para receber os alunos.

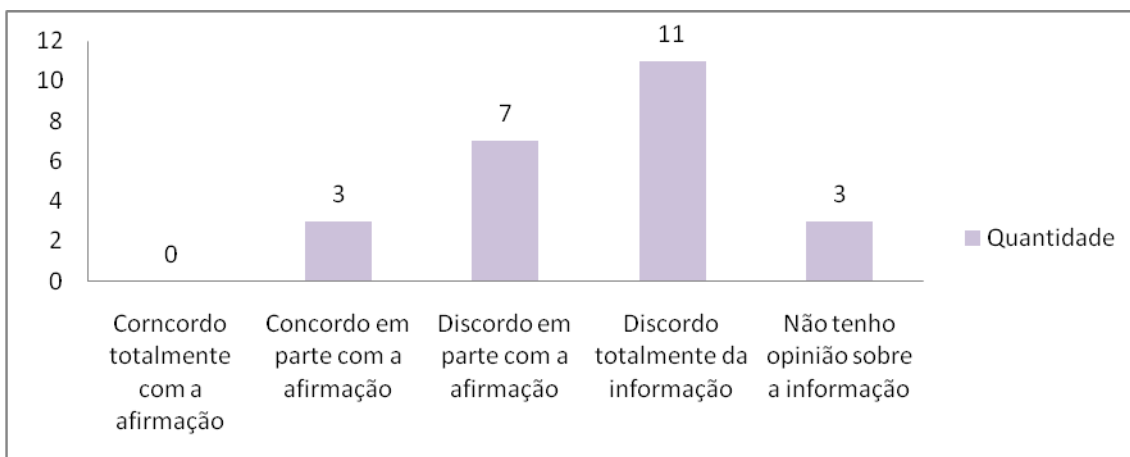


Gráfico 5.2.5.4 - Você realiza atividades artísticas com seus alunos para organizar grupos artísticos. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

O gráfico 5.2.5.4 registra que 8,3% dos respondentes disseram concordar totalmente com a afirmação de que eles realizam atividades artísticas com seus alunos para organizar grupos artísticos, enquanto 54,2% discordam totalmente da afirmação e 16,7% não têm opinião formada acerca do assunto. Esses dados, aliados aos do gráfico 5.7.1.3, trazem evidências de que o trabalho educativo realizado pela escola investigada não aponta para o objetivo de descobrir talentos para organizar grupos artísticos com os alunos.

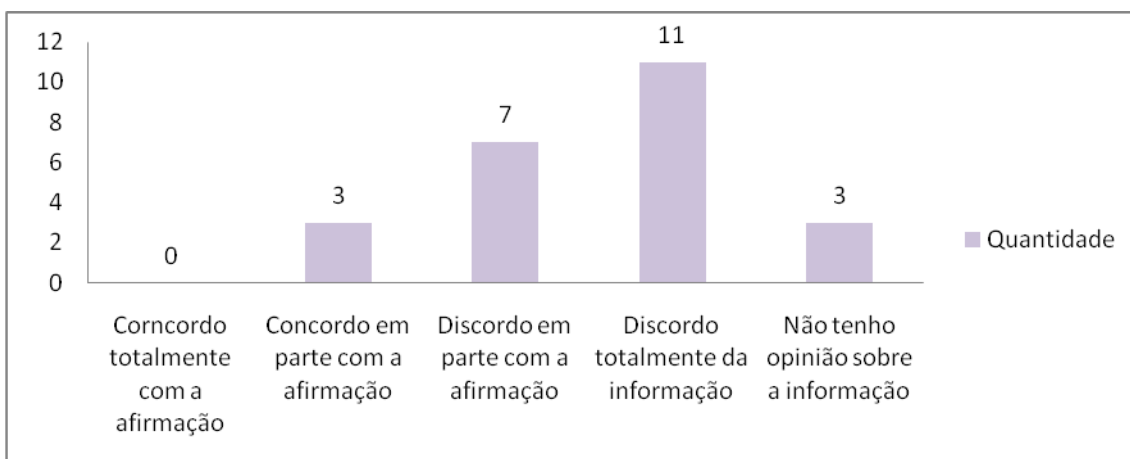


Gráfico 5.2.5.5 - Você realiza atividades artísticas com seus alunos para tornar o ambiente escolar mais alegre e atraente. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

Ao serem inquiridos se realizam atividades artísticas com os alunos para tornar o ambiente escolar mais alegre e atraente, 37,5% dos respondentes disseram concordar totalmente com a afirmação e 8,3% não opinaram sobre a afirmação.

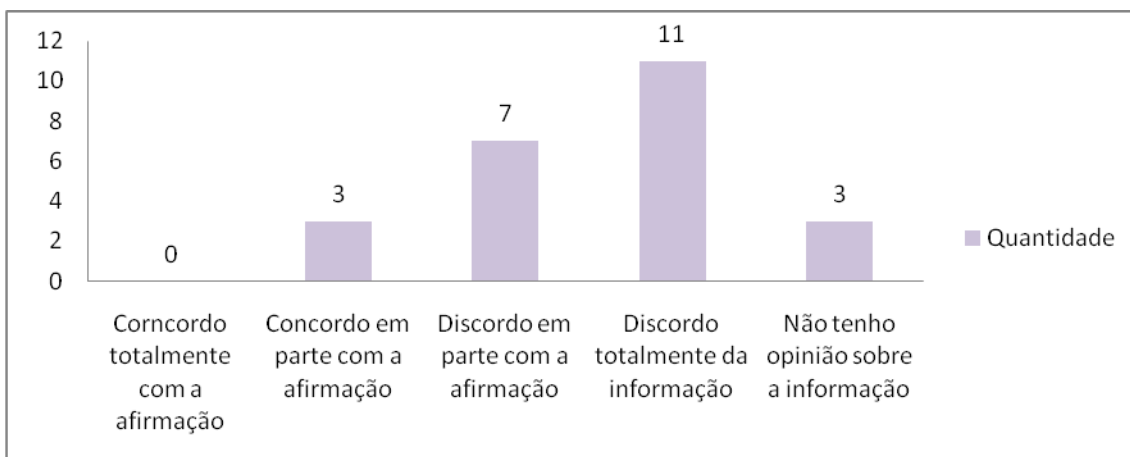


Gráfico 5.2.5.6 - Você realiza atividades artísticas com seus alunos para atender o calendário das datas comemorativas. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta

Relativamente à afirmação que produziu os resultados do gráfico 5.2.5.6, constato que a maioria dos respondentes concorda com a afirmação de que eles realizam atividades artísticas com seus alunos para atender o calendário das datas comemorativas: 29,2% concordam totalmente, 8,3% discordam totalmente e 8,3% disseram não ter opinião sobre a informação.

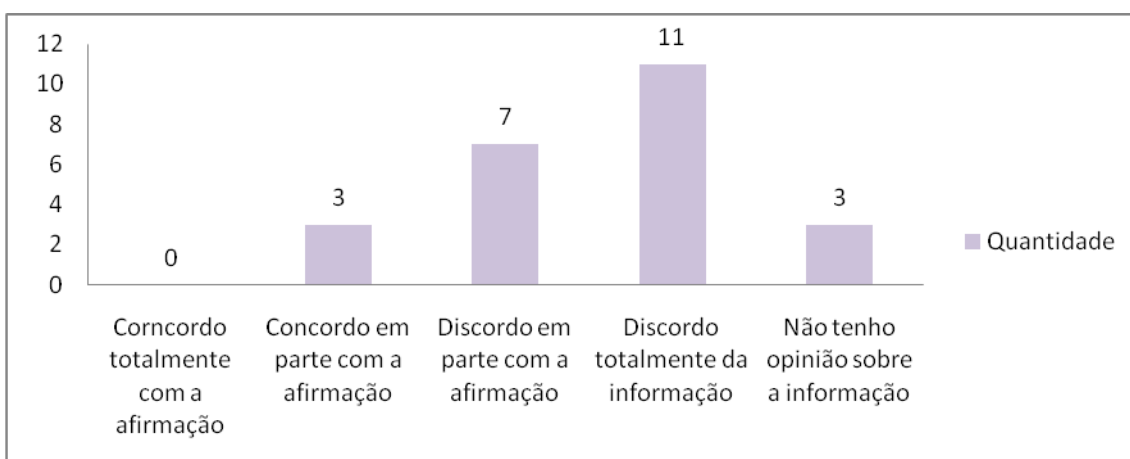


Gráfico 5.2.5.7 - Você realiza atividades artísticas com seus alunos para manter a disciplina em sala de aula. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

A afirmação trazida neste gráfico quer identificar se os professores se utilizam das atividades artísticas como estratégia para inibir possível indisciplina dos alunos em sala de aula. 25% dos respondentes concordam totalmente com a afirmação de que eles realizam atividades artísticas com os alunos para manter a disciplina em sala de aula, indicando que compreendem que pela arte é possível manter os alunos “disciplinados”, enquanto 16,7% discordam totalmente e 8,3% disseram não ter opinião sobre o que se indica, o que pode sugerir que 25,0% (16,7% + 8,3%) dos professores não se utilizam deste recurso para “enquadrar” os alunos a regras disciplinares.

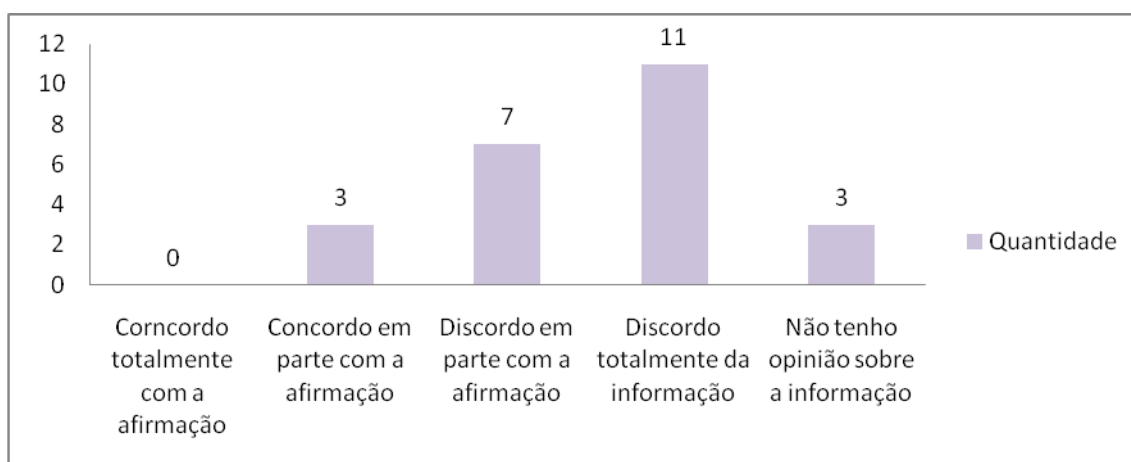


Gráfico 5.2.5.8 - Você realiza atividades artísticas com seus alunos para contemplar o tempo da aula. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

Em determinadas situações de sala de aula, é possível constatar que alguns alunos concluem as tarefas escolares do dia antes de outros, cabendo ao professor encontrar mecanismos para manter a motivação de todos, mesmo aqueles que já completaram suas atividades.

Entre os que responderam aos questionários, 8,3% concordam totalmente com a afirmação de que eles realizam atividades artísticas com seus alunos para completar o tempo da aula, ou seja, se utilizam desse recurso didático, e 41,7% discordam totalmente o que induz à compreensão de que não se utilizam dessa prática e 8,3% demais disseram não ter opinião sobre a informação.

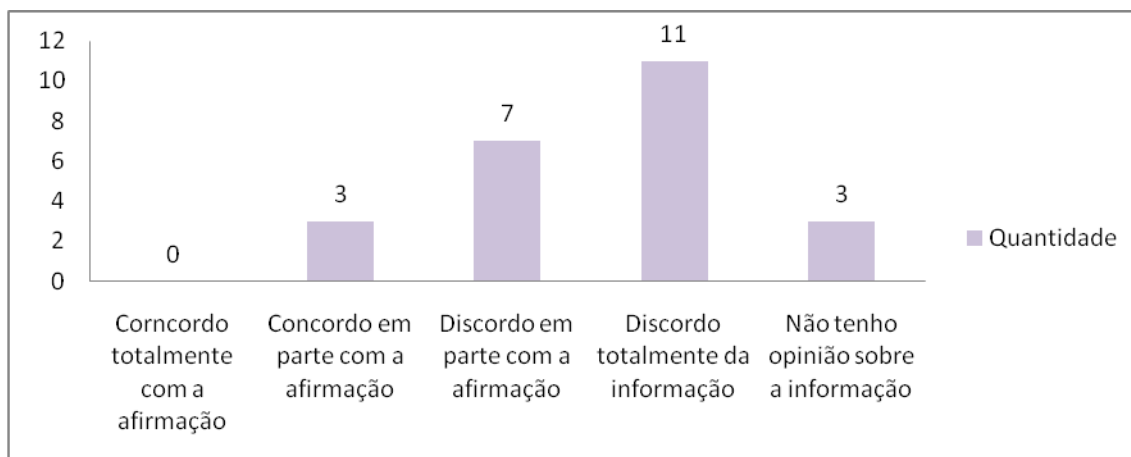


Gráfico 5.2.5.9 - Você realiza atividades artísticas com seus alunos porque possibilita a descoberta das potencialidades artísticas. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

A afirmação feita nesta questão reafirma dados anteriormente registrados, já que em outros momentos da pesquisa foi identificado o fato de que o trabalho educativo realizado nessa escola não parece ter como objetivos descobrir talentos ou formar grupos artísticos. Das pessoas que responderam aos questionários, 4,2% concordam totalmente e 66,7% discordam totalmente com a afirmação de que eles realizam atividades artísticas com os alunos, porque essas possibilitam a descoberta das potencialidades artísticas, e 8,3% disseram não ter opinião sobre o enunciado. A descoberta de talentos artísticos, que poderia induzir à preocupação da escola em iniciar os alunos no fazer artístico, não se evidencia como prática pedagógica.

5.2.6 Planejamento Didático

Introduzi questões relacionadas ao planejamento didático nos questionários por compreender que a ação educativa deva ser sistematizada, com objetivos e metas a atingir, já que se propõe a um fim. Com efeito, o planejamento — concepção, planejamento e avaliação — pode ser entendido como instrumento a serviço dos professores e dos alunos; do ensino e da aprendizagem.

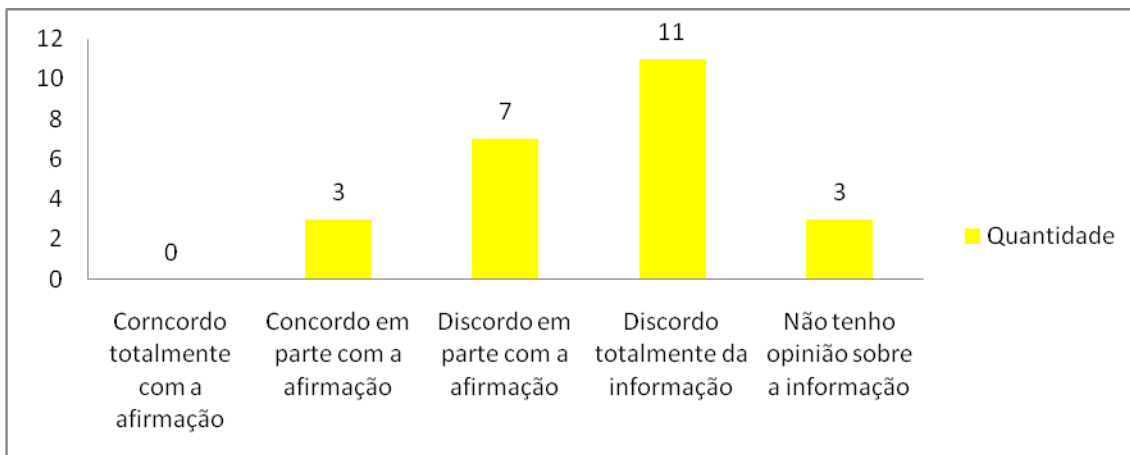


Gráfico 5.2.6.1 - O planejamento didático é realizado todos os meses. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

As respostas a essa questão trazem evidências de que os professores têm opiniões divergentes sobre a afirmação, pois, embora o planejamento se realize todos os meses, conforme responderam 33,3% dos respondentes, outros 37,5% não assumem a afirmação como totalmente verdadeira e 16,7% dela discordam totalmente.

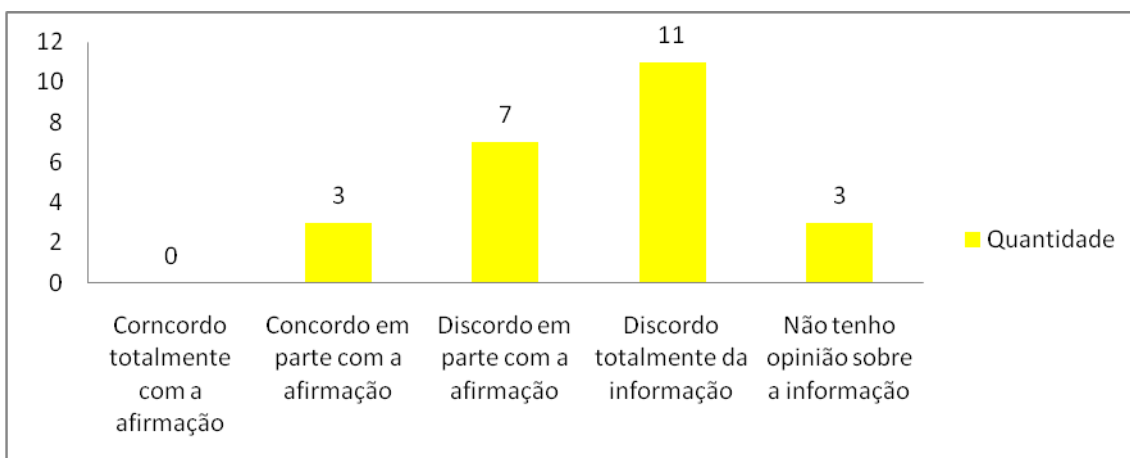


Gráfico 5.2.6.2 - O planejamento didático é realizado com a participação de todos os professores. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

Entre os respondentes, 37,5% concordam totalmente com a afirmação de que o planejamento didático é realizado com a participação de todos os professores — o que não corresponde ao depoimento da coordenadora — contrapondo-se a 16,7% que discordam totalmente e 8,3% dizem não ter opinião sobre a afirmação

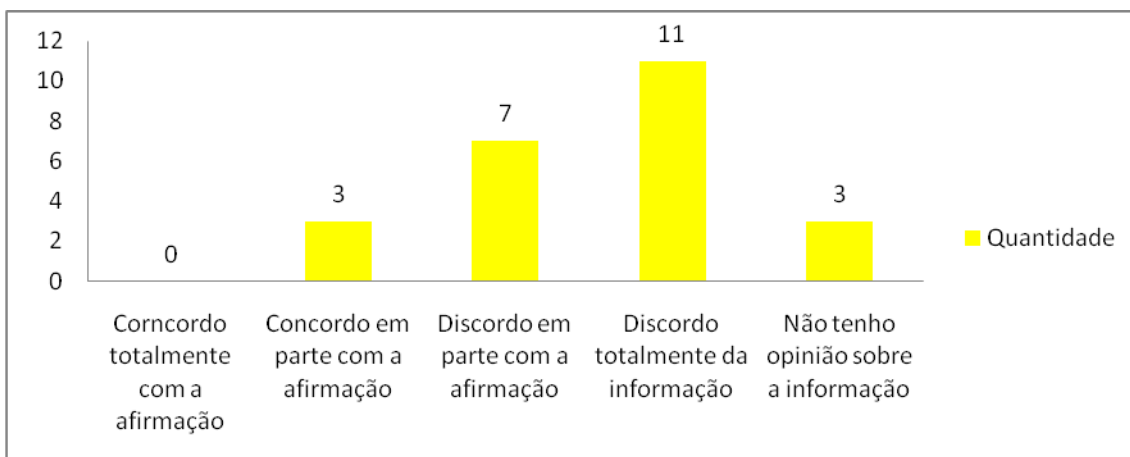


Gráfico 5.2.6.3 - O planejamento didático discute as políticas culturais, relacionando-as com as práticas pedagógicas. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

Tomando por base as questões respondidas anteriormente, seria possível rejeitar a afirmação de que o planejamento didático discute as políticas culturais, relacionando-as com as práticas pedagógicas, o que é confirmado por 75% dos que responderam aos questionários que dela discordam totalmente, enquanto 12,5% dizem não ter opinião formada sobre o que se apresenta.

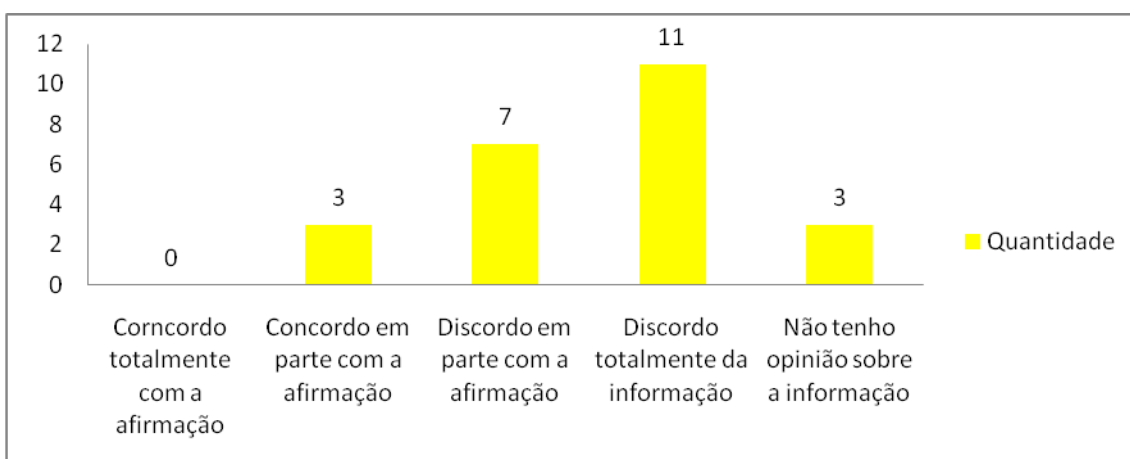


Gráfico 5.2.6.4 - O planejamento didático discute temáticas ligadas à diversidade de sexo, etnia, religiosa, cultural. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

Com relação a esta afirmativa, a pesquisa registrou 4,2% dos respondentes concordando totalmente com a ideia de que o planejamento didático discute temáticas ligadas

a diversidade de sexo, etnia, religiosa, cultural, 41,7% discordam em parte, 25% discordam totalmente e 12,5% disseram não ter opinião sobre o que se indica.

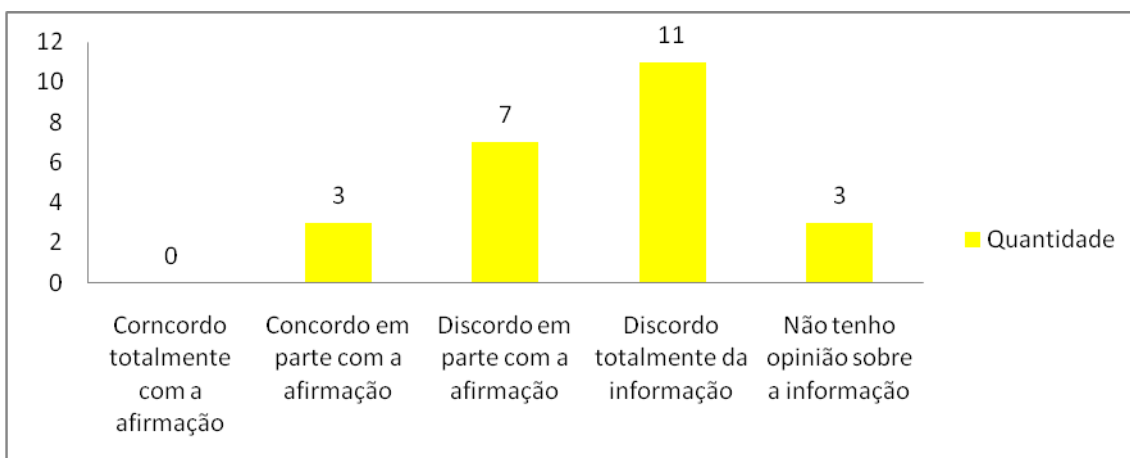


Gráfico 5.2.6.5 - O planejamento didático é orientado pelo Projeto Político Pedagógico. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

Com a compreensão de que o Projeto Político-Pedagógico é o documento que deveria conduzir a ação educativa na escola foi introduzida a afirmação de que o planejamento didático é orientado pelo PPP (2003), ideia que recebeu a concordância de 8,3% dos respondentes, enquanto 41,7% discordam em parte, 25% discordam totalmente e 16,7% registraram não ter opinião sobre o que se diz.

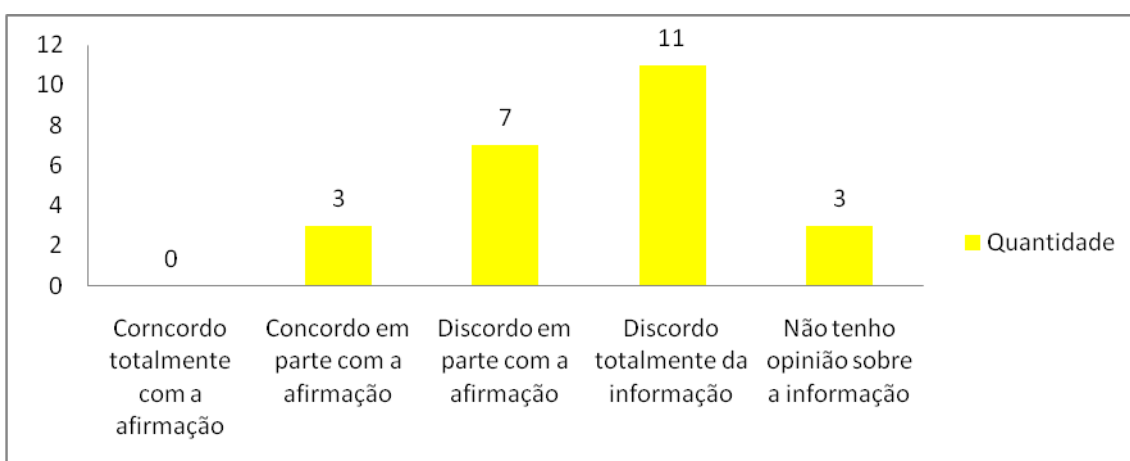


Gráfico 5.2.6.6 - O planejamento didático propõe o desenvolvimento de atividades artístico-culturais com os alunos. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta

A afirmação de que o planejamento didático propõe o desenvolvimento de atividades artístico-culturais com os alunos recebeu a concordância de 8,3% dos respondentes,

enquanto 16,7% dela discordam totalmente e 12,5% disseram não ter opinião sobre a informação.

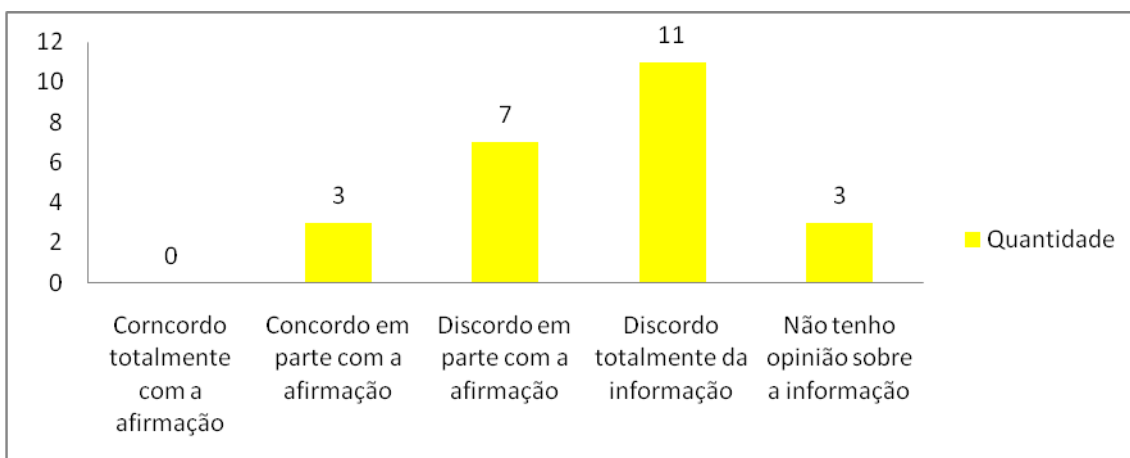


Gráfico 5.2.6.7 - O planejamento didático realiza produção de materiais didático-pedagógicos para trabalhar com as políticas culturais. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

A afirmação de que o planejamento didático realiza produção de materiais didático-pedagógicos para trabalhar com as políticas culturais foi rejeitada por 37,5% dos que responderam aos questionários que dela discordaram totalmente e 16,7% disseram não ter opinião sobre a afirmação. Nenhum respondente aceitou totalmente a afirmativa.

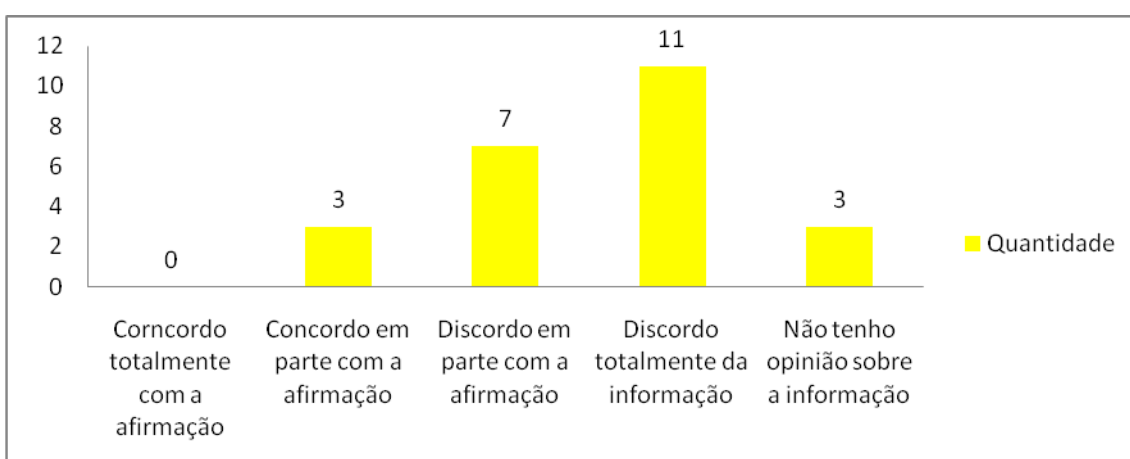


Gráfico 5.2.6.8 - O planejamento didático induz à execução de atividades que privilegiem a história e cultura dos afrodescendentes. Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa direta.

A afirmativa de que o planejamento didático induz a execução de atividades que privilegiem a história e cultura dos afrodescendentes foi rejeitada por 45,8% dos ouvidos na investigação, enquanto 12,5% disseram não ter opinião sobre o que está afirmado.

5.3 Comentários sobre achados da pesquisa, referendados pelo registro do cotidiano escolar e depoimentos concedidos em entrevistas

Os comentários versarão sobre itens que estão enunciados no questionário estruturados organizados considerando dos seguintes itens: políticas culturais, projeto político pedagógico, práticas pedagógicas, planejamento didático e formação continuada do professores.

5.3.1 Quanto às políticas culturais

No que se refere às políticas culturais, o que foi comprovado nos dados coletados na aplicação do questionário estruturado percebi nos primeiros contatos que estabeleci com os professores, ainda na fase de aproximação. Em conversas informais com professores e outros educadores da escola, durante o recreio, pude ouvir de muitos que eles não conheciam as políticas culturais formuladas para a cidade. É possível que entre outras hipóteses, a constatação feita de que os professores não conhecem as políticas culturais, tenha origem na falta de articulação institucional entre as secretarias de Educação e Cultura evidenciada na entrevista realizada com a secretária de Educação, que reconhece a necessidade da integração entre as áreas, o que não se efetiva na prática,

embora seja diretriz nacional a integração das políticas culturais com a educação, é um absurdo não ser (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO)⁸⁰

⁸⁰ Entrevista a mim concedida pela Secretária de Educação na sede da Secretaria, no dia 16 de junho de 2010.

E continua,

eu tenho uma relação muito boa com a Secretária de Cultura, que é uma pessoa do município e sabe das dificuldades... mas se tiver alguma coisa na Cultura que entre em choque com a Secretaria de Educação, ela defende a Cultura.
(SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO).

O pronunciamento me leva a inferir ser provável que as relações entre as secretárias de Educação e de Cultura fiquem no plano dos acordos e conversas não formais e que cada gestora defende os interesses da sua área.

O fato de os professores desconhecerem as políticas culturais não deverá causar surpresa à secretária de Cultura, quando tomar conhecimento dos resultados da pesquisa, pois em entrevista declarou

*eu acho que os professores não conhecem as políticas culturais, eu acho que a gente tem dificuldades, não só nas escolas, mas acho que com a maioria do povo.*⁸¹
(SECRETÁRIA DE CULTURA).

Há evidências de desinformação dos professores no que concerne à questão formulada, o que está reforçado na resposta da PROFESSORA que ao ser perguntada se ouviu falar do movimento das conferências municipais de cultura, respondeu

nunca tomei conhecimento desses movimentos (PROFESSORA)⁸².

Já a coordenadora pedagógica afirmou *não haver tomado conhecimento da realização das conferências*, mencionando a programação cultural desenvolvida pela Prefeitura disse que

*a escola recebe todo mês o caderninho da programação, mas eu nunca vou*⁸³
(COORDENADORA PEDAGÓGICA).

⁸¹ Entrevista concedida pela Secretária de Cultura, na Vila das Artes, em 5 de maio de 2010.

⁸² Entrevista a mim concedida pela professora do 5º ano dos turnos da manhã e tarde, em 14 de setembro de 2010, na sede da escola EMEIF Prof. Monteiro de Moraes.

⁸³ Entrevista a mim concedida pela coordenadora pedagógica dos turnos da manhã e tarde, em 5 de outubro de 2010, na sede da escola EMEIF Prof. Monteiro de Moraes.

Pelas respostas dadas nas entrevistas, encontro indicativos de que os professores não foram chamados para o debate que definiu as políticas culturais, apesar da secretária de Cultura declarar ser imprescindível a participação dos educadores, não os convidou para o debate,

[...] os participantes foram escolhidos a partir de um levantamento para saber quem trabalhava em cada área... fizemos um rápido levantamento, quer dizer, claro que ninguém atente a todo mundo, não foi um mapeamento perfeito, mas nós levantamos instituições públicas, ONGs e privadas. Nós convidamos o Conservatório, que é privado, para participar dessa discussão. (SECRETÁRIA DE CULTURA).

Embora sem a presença de professores, os documentos analisados e a entrevista realizada com a Secretária de Cultura me levam à constatação de que o processo de definição das políticas culturais para Fortaleza se deu de forma democrática e participativa – princípio recorrente nos discursos do PT — o que responde à indagação por mim formulada se estas foram constituídas no diálogo e concebidas na participação.

Para pensar a 1ª Conferência Municipal de Cultura, nós fizemos pré-conferências regionais. Na terceira, como a gente achou que eram muito densos os temas e por isso precisavam de um aprofundamento, decidimos realizar seminários, temáticos. A partir desses seminários alaboramos as contribuições que foi para a Conferência (SECRETÁRIA DE CULTURA).

Pelo dito nas entrevistas e representado nos dados estatísticos, minha interpretação é de que há compreensão por parte da secretária de Cultura sobre a importância da presença da Secretaria da Educação nos debates. A parceria, no entanto, parece não haver se viabilizado institucionalmente, pelo menos como parceira natural, e que há esforços empreendidos por parte das duas áreas no sentido de realizarem juntas algumas ações.

Então assim, por exemplo, a questão das bibliotecas municipais, o que a gente faz? A gente faz alguns acordos com a Cultura, para nossos alunos maiores utilizarem essas bibliotecas dentro do nosso Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares, para além das bibliotecas escolares⁸⁴ e a gente faz esse intercâmbio. Assumimos alguns convênios deles, Mas, há algumas coisas que a gente poderia fazer com a Cultura, por exemplo, um programa que a Prefeitura mantinha com a Cultura, que

⁸⁴ 177 bibliotecas das escolas municipais foram dimensionadas e equipadas. A SME recebe livros do Programa Nacional de Bibliotecas Escolares – PNBE, do MEC e complementam o acervo com aquisição de livros de pesquisa nas áreas do currículo, de literatura infantojuvenil e adulta, priorizando autores cearenses e nordestinos. As outras 100 escolas não dispõem de espaço próprio de biblioteca e trabalham com salas de leitura (COORDENADOR DE ENSINO DA SME). O Coordenador de Ensino indicou apenas a Biblioteca Municipal Dolor Barreira, como extra escolar, não apresentando informações sobre o citado Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares; este consta do Plano de Governo 2009-2012 como bibliotecas extraescolares.

era muito bom, as pessoas gostavam demais, o Conhecendo Fortaleza⁸⁵. Mesmo bem avaliado e bem recebido nós tivemos que cortar por falta de recursos, era uma coisa que a Cultura poderia ter realizado.

Como nós conduzimos a questão da Escola de Dança?⁸⁶ Existe a Vila das Artes, existe a previsão de ter uma Escola de Dança, que é um negócio hiper sofisticado, então não vai abrir para qualquer um, a escola passa a ser o espaço para a seleção natural das pessoas para terem acesso à Vila das Artes, o que resultou num público de classe média e de classe média baixa nos programas desenvolvidos na Vila.

Vejam os Curso de Vídeo Visual, ele agrega muito mais gente de classe média e classe média alta do que os nossos alunos ou os alunos do Estado. A minha proposta é que na dança se faça o inverso, que se atenda aos nossos alunos. A Secretaria passa o espaço da escola e para isso faríamos a reforma para abrigar, as salas de dança, conforme projeto da Secretaria de Cultura. O orçamento apresentado estava fora das nossas possibilidades e o projeto fora da nossa realidade. Então, são essas coisas que a gente vai fazendo os ajustes, mas é muito difícil.⁸⁷ (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO).

Na outra vertente, a secretária de Cultura entende que há dificuldades para o desenvolvimento de ações conjuntas com a Educação e aponta como uma delas o financiamento. À Educação, segundo a secretária de Cultura, falta compreensão de que as ações de cultura nas escolas podem (e devem) ser financiadas com recursos próprios da educação.

Na Educação, a nossa dificuldade, eu penso que é uma dificuldade muito grande de compreensão. Eu entendo que nós passamos muito tempo brigando por recursos para a Educação e fomos muito ludibriados na aplicação dos recursos, um asfalto era passado na frente de uma escola e diziam que estavam aplicando em Educação, queriam contabilizar, nos 25%. Hoje, a gente tem uma necessidade de fazer interface com a Cultura e existe resistência muito grande, é o que eu percebo, é como se a gente tivesse querendo tirar recurso da Educação. Esta é uma visão arraigada. Esse apego, eu até compreendo porque por muito tempo, todo mundo queria tirar o recurso da Educação para o não-Educação.⁸⁸ (SECRETÁRIA DE CULTURA).

Outra dificuldade por mim identificada parece ser gerada por “desencontros” institucionais, uma vez que a SME não parece ser compreendida pela SECULTFOR como parceira natural:

⁸⁵ O Programa Conhecendo Fortaleza foi criado na gestão Juraci Magalhães com o objetivo de mostrar a cidade de Fortaleza aos alunos da rede municipal de ensino.

⁸⁶ A Escola de Dança está proposta no Plano de Governo 2009-2012.

⁸⁷ Entrevista concedida pela Secretária de Educação, na sede da Secretaria, em 16 de junho de 2010.

⁸⁸ Entrevista concedida pela Secretária de Cultura na Vila das Artes, em 5 de maio de 2010.

Com o Patrimônio, o Turismo, nos articulamos com o calendário cultural diversificado. Há facilidades institucionais, eu faço parte do Conselho Municipal de Turismo e a Secretária de Turismo faz parte do Conselho Municipal de Patrimônio Histórico e também do Conselho Municipal de Cultura. Então, essas Secretarias têm uma complementaridade muito importante, e a gente tenta efetivar isso. (SECRETÁRIA DE CULTURA).

Pelos dados, concluo que os professores da escola investigada não participaram da definição das políticas culturais e também não as conhecem, embora haja iniciativas que aproximam educação e cultura.

Do esforço conjunto entre as duas áreas destaco o Dançando na Escola, ou Escola de Dança⁸⁹, que atende a 800⁹⁰ entre 220.004 alunos matriculados na rede municipal de Fortaleza⁹¹, um projeto

que tem como desafio, além de ensinar a dançar, elevar a auto-estima dos alunos como um dos caminhos para melhorar o desempenho escolar (COORDENADOR DE ENSINO).

Ao falar do projeto, a secretária de Cultura desabafa,

quando eu pensei em fazer esse programa, o Dançando nas Escolas foi muito em função do que acontecia no Edisca⁹², as pessoas ficavam na fila durante a noite toda para ter uma vaga, aí eu pensava: a gente não pode estar no Poder Público e assistir a isso como se não tivesse nada a ver! E eu me interessei pelas pessoas. Então, eu pensei, quem quiser, tem. O aluno pensava, eu desejo fazer dança, eu tenho. Não seria nem obrigado, nem escolhido ou selecionado. Mesmo que no início a professora de dança olhasse e achasse que aquela aluna ou aquele aluno não tem um movimento ou sensibilização para a dança, mas se ela deseja, ela tem direito. Deixa experimentar. Então é muito isso o foco que a gente tenta, mas a demanda é maior do que realmente a gente pode oferecer, então acaba que tem alguma seleção.⁹³ (SECRETÁRIA DE CULTURA).

⁸⁹ A Secretaria de Educação celebrou convênio com a Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, órgão vinculado à SECULTFOR, para o desenvolvimento do Projeto, dentro do Programa Escola Criativa. Segundo a Secretária de Educação, não há articulação entre SME e SECULTFOR no desenvolvimento da ação da Escola de Dança. *As vinte escolas que participam foram escolhidas, considerando o espaço físico – possibilidade de liberar uma sala para a dança, sala que foi preparada para o trabalho. Não há preocupação da SME ou SECULTFOR em dar formação aos professores municipais para assumirem o trabalho. (COORDENADOR DE ENSINO DA SME).* A escola investigada não participa do projeto de dança.

⁹⁰ Segundo a secretária de Cultura, a SECULTFOR tem capacidade para atender a 1.500 alunos, embora atenda a 800.

⁹¹ Matrícula registrada no Censo Escolar/MEC, 2010.

⁹² O Edisca é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, que promove o desenvolvimento humano de crianças e adolescentes de comunidades em situação de risco, por meio da dança.

⁹³ Entrevista a mim concedida pela secretária de Cultura, na Vila das Artes, em 5 de maio de 2010.

Frequência às aulas e bons resultados de aprendizagem são critérios para que alunos que se expuseram e disseram de suas vontades ingressem no projeto. A dança é vivenciada no contra- turno, trazendo movimento e alegria aos aprendizes matriculados em 20 instituições de ensino municipal, entre 400 unidades que formam o parque escolar. Segundo o Coordenador de Ensino da SME, o desejo de dançar é o “passe” inicial, pois

sendo o número de vagas limitado, faz-se necessário uma seleção que adote como critério o potencial dos concorrentes para a dança (COORDENADOR DE ENSINO).

O projeto Dançando na Escola pode ser visto como exemplo de que é possível haver interfaces de políticas culturais e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. No caso dessa iniciativa, dois aspectos merecem reflexão: 1. O Dançando na Escola não está definido como política pública e sim como ação – não há plano de expansão ou fonte financiadora definida, o que pode vir a comprometer sua viabilidade e continuidade e 2. Os professores dançarinos não integram o corpo docente das escolas municipais, pois o projeto trabalha com dançarinos que assumem a função de docentes. Esses fatos me levam à seguinte interpretação: este é um projeto financiado com recursos da Educação, está em algumas escolas, usa suas dependências, trabalha com os alunos, mas a elas não pertence, o que é confirmado pela secretária de Educação;

para a realização da ação de dança nas escolas há um convênio com a Fundação de Cultura, Esporte e Turismo.. Eles conduzem o programa, a gente paga, mas é exclusivamente quanto ao aluno, o projeto está dentro do Escola Criativa⁹⁴. (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO).

E da Cultura também, que demonstra que as idéias ainda não tem formatos definidos ou planos elaborados,

o Dançando na Escola atende a vinte escolas, 5% do total. A nossa proposta, acertada com a Secretária de Educação, é que a gente vá para os 10%, o que representa trabalhar a dança em 40 escolas. Eu estou nos desafiando a caminhar assim: 10% para a dança, 10% para o teatro... Eu sei que a gente poderia caminhar para isso. Nós estamos pensando, nesse plano, algo que seja razoável

⁹⁴ A Escola Criativa está inserida no Plano de Governo 2009 a 2012 como uma “ideia” e segundo o Coordenador de Ensino da SME, assim se substanciou, pois não se constituiu como projeto, não tem metas, abrangência ou financiamento, reúne as experiências inovadoras vivenciadas nas escolas, pactuadas ou não com organizações não governamentais - ONGS, ou órgãos públicos, inclusive municipais. O Dançando na Escola integra a Escola Criativa.

para a gente caminhar. A Música vai entrar na escola agora por força de lei⁹⁵. Então sendo contratados professores, mas eu ainda entendo que a interface da Secretaria de Cultura seria trabalhar num sistema de ação complementar com a Educação. Isto não quer dizer o trabalho seria feito pelos professores nas horas aulas de Música ou de Educação Artística. Poderia ser, mas a gente poderia trabalhar como faz a classe média... no contra turno. eu digo sempre assim: que a classe média faz isso. Ela tem seu filho na escola regular para desenvolver o ensino e no contra turno ela oferece, claro para quem quer, não é obrigado, o esporte, a língua estrangeira e oferece a cultura, a arte. E distinguindo bem isso: seria oferecer um estudo, oferecer um cardápio para que os alunos pudessem ter direito, se quisessem. Apresentar um cardápio ligado às artes. (SECRETÁRIA DE CULTURA).

O pronunciamento da secretária de Cultura traz evidências de que não há políticas culturais formuladas para e com as escolas, mas sim intenções em realizar ações conjuntas, como, por exemplo, na área de música

estamos pensando, nesse plano, algo que seja razoável [...] eu ainda entendo que a interface da Secretaria de Cultura seria trabalhar num sistema de ação complementar com a Educação. (SECRETÁRIA DE CULTURA).

Pelos depoimentos, identifiquei o fato de que as duas secretárias compreendem a importância da articulação entre educação e cultura e ambas a expressam, no entanto, não há indícios de que suas intenções tenham se consolidado na formulação de políticas públicas. Existem ações realizadas de forma pactuada, mas além das ações não se constituírem como políticas, o que na minha interpretação as reduz para dar sequência a uma ação pedagógica em interfaces com as políticas culturais, seria necessário que a Prefeitura de Fortaleza promovesse movimentos de formação continuada para seus professores e que esses trouxessem como componente curricular as políticas culturais, o que, conforme os dados apurados, não parece ocorrer.

5.3.2 Quanto à formação continuada dos professores

Observei que a Secretaria Municipal de Educação não revela ter política de formação continuada para os professores, e sim, iniciativas pontuais como a oferta de cursos de

⁹⁵ A Lei nº 11.769/2008, incluiu a música como componente curricular.

especialização pactuados como universidades e encontros pedagógicos. As iniciativas são voltadas para diretores e coordenadores, cabendo a esses “multiplicar” os conhecimentos entre os professores, estratégia que nem sempre se faz eficiente. Além disso, como não se reúnem com regularidade para planejar a ação didático-pedagógica, o que pode ser ocasionado pela falta de tempo já que os professores tem toda a carga horária em sala de aula, os momentos de discussão e estudo ficam muito reduzidos. Uma professora ao ser indagada se recebe formação adequada para desenvolver a atividade docente, respondeu, expressando sua fragilidade,

[...] não, a formação deixa muito a desejar. Nós precisamos saber como trabalhar com criança com necessidades especiais. A formação inicial não proporciona este saber. Tenho especialização em Psicopedagogia, mas mesmo assim, sinto dificuldade de lidar com alunos especiais. Acho que na formação inicial devíamos ter esse conteúdo, e também na continuada. Precisamos também de atualização. (PROFESSORA).

Já a coordenadora, ao ser indagada se está preparada para a função que desempenha, respondeu que *sim, porque gosta do que faz e faz com amor*, acrescentando que

faltou muita coisa na minha formação, porque ao deparar-me com a realidade, nem sempre pude realizar a teoria. a realidade da escola não permite. a gente tá sempre adaptando, a formação deixa muito a desejar.(COORDENADORA PEDAGÓGICA).

A fala da coordenadora indica de que a teoria estudada nos períodos de formação (inicial e continuada) está distante da prática. Como a professora, a coordenadora também não fez menção à necessidade de formação para realizar interfaces de práticas pedagógicas e políticas culturais, reafirmando a compreensão de que este assunto não está presente nas preocupações dos professores ou da escola. Ficou evidenciado também que os professores não recebem formação para trabalhar as várias linguagens da arte, ficando indicado que a maioria admite que não recebe a formação adequada para lidar com as áreas da artes . Por outro lado, nem a Secretaria de Educação ou a de Cultura desenvolvem programas culturais voltados para os professores, apesar de compromissos assumidos nos planos: de governo, de educação, nas conferências de Cultura e no Projeto Pedagógico da escola com o crescimento cultural dos professores. No que se refer à escola, esta, segundo a coordenadora, não encontra tempo para realizar atividades que promovam esse crescimento,

a SME realiza encontros para os coordenadores pedagógicos e embora não sejam momentos de estudos, conversam e discutimo; é um momento de aprendizagens. (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Uma professora, ao se posicionar foi enfática

a escola não realiza nada para buscar o aprimoramento cultural dos professores (PROFESSORA).

A temática da diversidade, embora recorrente nos muitos documentos oficiais não parece compor a agenda de formação dos professores. A Secretaria de Educação deixa que as escolas tenham iniciativas nesse sentido. Na escola investigada, há a compreensão de que o assunto homofobia e o direito à diversidade sexual, precisa ser debatido com os alunos, pois integra as ações educativas, além de ser uma diretriz do governo de Fortaleza, o que parece não acontecer.

5.3.3 Quanto ao projeto político pedagógico

Nos contatos que mantive com o professores durante os intervalos das aulas, apesar do discurso de que a elaboração do PPP se deu coletivamente, pude levantar suposições de que eles (todos ou parte) não conhecem e não utilizam o PPP (2003) como instrumento norteador de suas ações. Tais suposições foram comprovadas com os dados levantados no questionário estruturado e também no depoimento da professora que ao ser perguntada se participou da elaboração do PPP, respondeu que *não*, e continua,

quando cheguei na escola já tinha o PPP elaborado. Nunca li o documento. O planejamento não segue o PPP, mas as necessidades da sala de aula. O PPP não está presente nas nossas atividades (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Esta informação foi referendada pela coordenadora pedagógica da escola, que acentua haver participado da elaboração do PPP:

participei. A escola contratou uma empresa para fazer o PPP e eu participei. Os professores conhecem, mas não o utilizam, embora ele dê norte ao trabalho da escola (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

5.3.4 Quanto às práticas pedagógicas

Durante o tempo em que vivenciei o cotidiano da EMEIF Monteiro de Moraes observei que a “vida pedagógica” da escola acontece nas salas de aula, entre professores e alunos. A escola é silenciosa, somente no momento do recreio pude presenciar brincadeiras e ouvir gritos e risadas, tão característicos de crianças quando se juntam. Nas salas o ensino e a aprendizagem evoluem de forma convencional. Essa “calma” me fez buscar compreender melhor sobre as práticas pedagógicas dos professores. Ouvi a coordenadora que afirmou que a escola

trabalha entre o tradicional e o reflexivo. A proposta SME é que seja sócioconstrutivista (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

A orientação da Secretaria é que a escola que trabalhe o conhecimento de forma reflexiva, instigante. No entanto, pelas observações que fiz as aulas são quase sempre expositivas, embora haja preocupação em criar situações de reflexão sobre os conteúdos trazidos pelo professor que na maioria das vezes estão contidos nos livros didáticos, embora no PPP a indicação de que o ensino se dê de forma interdisciplinar.

Pelo que pude constatar, a interdisciplinaridade se dá por meio da metodologia de projetos didáticos utilizada pela escola para dar sequência ao currículo. Não identifiquei movimentos de aproximação entre professores de disciplinas diversas para definição de conteúdos a serem trabalhados interdisciplinarmente.

É possível dizer que o trabalho desenvolvido pelos agentes que dão vida ao processo de ensino e aprendizagem na escola não superou a pedagogia tradicional - o professor ensina - e aproxima-se do do escolanivismo onde “o aluno observa, experimenta, projeta e executa, enquanto o mestre estimula, aconselha, orienta”. (SAVIANI, 2008, p. 212). No ideário da escola nova, “o professor é um colaborador que conduz o aluno em suas investigações e experiências”. (IBID). Na sala de aula do 5º ano, pude observar que a professora, embora conduza a discussão dos conteúdos, trazendo para si a responsabilidade do ensinar, estimula os alunos a participarem da elaboração do conhecimento, encaminhando perguntas e realizando exercícios.

A escola não me pareceu mobilizada para trabalhar a história e cultura das Áfricas, dos afrobrasileiros e dos indígenas, há, inclusive desconhecimento entre professores das “intenções” da lei. Perguntei a uma professora de 5º ano como ela trabalha a lei nº 11.645/2008,⁹⁶

a gente segue o que o livro didático. Atualmente não estou trabalhando este conteúdo – história das Áfricas e os afrodescendentes - porque no 5º. ano trabalhamos a História do Ceará e o livro didático não traz o assunto. Mas quando trabalho valores, enfoco temáticas como igualdade/discriminação (PROFESSORA).

Assunto recorrente nos vários planos: nos de Governo (2004-2008 e 2009-20120; no de Educação (2007) e nas Conferências Municipais de Cultura I, II, III (2006,2007 e 2009), – o direito à diversidade sexual, contra a homofobia, não está na agenda pedagógica da escola, a coordenadora em seu depoimento disse que

nunca esta indicação chegou à escola. A escola trabalha o tema porque entende que precisa romper com preconceitos. Aqui não temos professor ou aluno que revelem homossexualismo. Alguma crianças apresentam jeito, mas nada explícito, são muito crianças, ainda (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Durante a estada na escola pude observar que os professores, de maneira geral, estão abertos ao diálogo com os alunos. Uma das questões por mim enfocada nas entrevistas busca compreender se os sujeitos da escola (professores, gestores e coordenadores pedagógicos) concordam com a afirmativa de que a escola, a depender do trabalho que desenvolve, pode transformar pessoas e realidades. A resposta da professora, além de concordar com o questionamento, indica que o diálogo está presente em suas práticas. Segundo ela, a escola pode sim transformar pessoas e realidades. E complementa:

eu procuro conversar muito com meus alunos, procuro dar exemplos e demonstrar minha afetividade por eles. Os alunos se espelham no professor, assim, estabeleço relação de amizade com eles, e a partir dai é possível trabalhar alguns valores. (PROFESSORA).

⁹⁶ A lei 11.645/2008 alterou o art. 26 da LDB/96, que passou a ter a seguinte redação: “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. (BRASIL, 96, art.26).

5.3.5 Quanto às atividades artístico-culturais

Pelo que foi constatado na investigação, a arte e a cultura não são tratadas como temáticas das práticas dos professores. As linguagens da arte não integram a dinâmica curricular e a escola não tem grupos artísticos organizados, nem espaços para abrigar manifestações. Há, segundo uma professora, ação independente para realizar atividades artísticas que reúne alunos para desenvolver atividades informais de dança,

[...] na escola existem grupos informais de dança. Explico melhor, uma ex-aluna que dança, quando vai montar seus trabalhos convida alunos para participarem. A ex-aluna procura ver entre os alunos quem tem interesse de participar do espetáculo e ela organiza o grupo. Os alunos que demonstram interesse trabalham em horário diverso do das aulas. (PROFESSORA).

Além da ex-aluna, a unidade mantém aproximação com um artista de teatro da comunidade que trabalha com alunos,

tem um artista da comunidade que de forma voluntária contribui com a escola. Ele monta peças, faz figurino, cenário. Agora mesmo ele está montando um trabalho para apresentar na culminância do projeto que trabalhou a prevenção de acidentes no trânsito. (PROFESSORA).

A coordenadora pedagógica confirma a não existência de grupos artísticos formados por alunos e evidencia que a arte é utilizada para alegrar e embelezar alguns eventos,

a escola não tem grupos artísticos organizados, mas preparamos trabalhos para apresentação nas datas comemorativas. (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

A arte é também utilizada para finalizar um estudo,

os professores trabalham com a metodologia do projeto didático e na culminância se faz apresentações de dança, teatro, mas sempre como atividade didática e não cultural (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Durante a entrevista, a coordenadora se referiu ao Projeto Mais Educação⁹⁷ que abriu possibilidades para trazer comunitários para a escola a quem cabe a condução de algumas ações de dança e teatro com os alunos, levando-me à interpretação de que é provável que os professores da escola não participem da iniciativa.

5.3.6 Quanto ao planejamento didático

Com base em informações prestadas pela diretora, vice diretora e coordenadora pedagógica, além de alguns professores, cheguei à interpretação de que o **planejamento didático**, momento em que seriam definidos, coletivamente, conteúdos e práticas pedagógicas para determinado período, não tem se realizado com a frequência necessária (mensalmente) e, quando ocorre, não utiliza o PPP como referência.

o planejamento era feito aos sábados, mas não é mais. Agora nós (coordenador, diretor e vice) nos reunimos e fazemos um pré-planejamento e os professores complementam. A orientação é que o planejamento seja bimensal, mas não dá para planejar dois meses em um dia, então fazemos assim, temos um plano anual que a SME envia, (competências e habilidades) e trabalhamos encima disso. (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Embora não haja evidências de que a escola realize momentos coletivos para elaborar seu planejamento, segundo a coordenadora, o desenvolvimento das ações pedagógicas, é acompanhada,

hoje é possível dizer o que se passa nas salas de aula. Quanto a diretora e vice diretora, estas só participam do pré-planejamento. (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

⁹⁷ “O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos, como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. A iniciativa é coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação”. <http://portal.mec.gov.br>, acessado em 12 de junho de 2010.

5.4 Resultados da pesquisa

Em síntese, os dados obtidos na pesquisa indicam que não há evidências de que os professores e outros educadores (diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica) da EMEIF Prof. Monteiro de Moraes

- tenham participado das Conferências Municipais de Cultura ou delas, tomado conhecimento;
- tenham participado da definição das políticas culturais;
- conheçam as políticas culturais definidas para Fortaleza;
- integrem as práticas pedagógicas com as políticas culturais na sua ação docente;
- a temática políticas culturais sejam discutidas em reuniões pedagógicas;
- os programas de formação continuada agreguem as políticas culturais;
- recebam formação continuada adequada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, relacionando-as com as políticas culturais;
- a formação continuada possibilite o crescimento cultural dos professores;
- realizem planejamento didático articulando práticas pedagógicas e políticas culturais;
- o planejamento escolar e o material didático-pedagógico incorporem as políticas culturais;
- tenham participado da elaboração do PPP ou que o utilizem nos momentos de planejamento;
- o PPP recomende a articulação entre práticas pedagógicas e políticas culturais;
- O PPP seja utilizado como referência para o planejamento didático;

- as políticas culturais estejam presentes no Projeto Político-Pedagógico da escola;
- haja relação entre educação e cultura nas práticas pedagógicas dos professores;
- os alunos se integrem em grupos artísticos;
- os professores realizem atividades artísticas para descobrir talentos, ou porque tais atividades possibilitem, a expressão de potencialidades artísticas nos alunos e
- a escola receba material didático-pedagógico específico para trabalhar o não preconceito e a intolerância;
- não há evidências de relação institucional entre as secretarias de Educação e Cultura para o desenvolvimento de políticas articuladas;
- não parece haver orientação da SME para que no desenvolvimento do currículo, os professores integrem políticas culturais com as práticas pedagógicas.

Há evidências de que:

- os professores trabalham a temática da diversidade e do preconceito, utilizando o livro didático como material pedagógico;
- os materiais didático-pedagógicos — livros didáticos e para-didáticos — utilizados trazem o discurso da diversidade;
- os professores mantêm diálogo com os alunos e
- quando são realizadas, as atividades artísticas contemplam as datas comemorativas ou se desenvolvem na culminância dos projetos didáticos.

A pesquisa não conseguiu comprovar se as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores nessa escola se revelam homogeneizadoras, monoculturais, multiculturais ou interculturais, assim como não evidenciou sobre atitudes de preconceito ou intolerância, além daqueles já indicados — religioso e contra pessoas com deficiência.

Para destacar as conclusões obtidas, faço um recorte para traçar paralelo entre as propostas feitas nas três Conferências Municipais de Cultura no que se refere à Educação e identificar se essas repercutiram na EMEIF Prof. Monteiro de Moraes.

Propostas das conferências I e II no que se refere a educação	O que a pesquisa identificou
<p style="text-align: center;">I - Gestão Pública de Cultura</p> <p>Entender as escolas públicas como um elo para difusão, produção e promoção da cultura.</p> <p>Criar espaços dentro das escolas municipais e estimular parcerias com escolas estaduais e federais nas comunidades para a formação de atores culturais voltados para a pesquisa e prática de cultura.</p>	<p>A escola investigada não traz evidências de integrar uma ação articulada com a Secretaria de Cultura para se constituir como elo para difusão, produção e promoção da cultura.</p> <p>A escola Prof. Monteiro de Moraes não tem indicativos de que desenvolve formação de atores. A escola não mantém grupos artísticos organizados.</p>
<p style="text-align: center;">II - Direito e Cidadania</p> <p>Garantir o direito às diferentes formas de expressão e de manifestação do pensamento, das produções e manifestações criativas e artísticas, de gênero, de manifestação religiosa e política, entendendo-as como formas de expressão da cultura.</p>	<p>As pessoas da escola não revelaram atitudes de cerceamento de manifestação de pensamento. Não há evidências de produções e manifestações artísticas ou outras, seja por professores, seja por alunos.</p>

<p>Constituir uma política cultural que respeite a diversidade de gênero, raça, etnia e sexualidade, e que seja capaz de dar visibilidade à contribuição dos diferentes segmentos para a formação social, política e histórica do povo de Fortaleza.</p> <p>Garantir aos portadores de deficiência e pessoas com necessidades especiais a acessibilidade e o direito à cultura.</p> <p>Constituir espaços de debates permanentes nas escolas e nas comunidades, enfatizando a temática GLBTT, gênero, afrodescendentes, indígenas e outras, visando a cultura do respeito a diversidade.</p> <p>Defesa intransigente dos usos dos bens públicos em função do interesse público.</p>	<p>Não há indicativos de que os professores da escola sejam orientados para trabalhar o respeito à diversidade de gênero, raça, etnia e sexualidade, embora eles tenham essa preocupação nas suas práticas.</p> <p>Não ficou evidenciado durante a investigação que os alunos com deficiência recebam oportunidades diferenciadas de acesso aos bens culturais.</p> <p>A escola não traz indicativos de que participe de trabalhos institucionais que tratem as questões da diversidade, embora a pesquisa tenha comprovado que os professores têm essa preocupação e agregam essas temáticas no trabalho educativo.</p> <p>A escola serve ao interesse público.</p>
<p>III - Memória e Patrimônio Cultural</p> <p>Estabelecer parâmetros de reconhecimento, proteção, preservação, valorização e divulgação do nosso patrimônio cultural de acordo com o estabelecido na Constituição Federal.</p>	<p>Não encontrei na escola trabalhos voltados para a preservação e divulgação do patrimônio cultural.</p>

<p>[...] Promover e fomentar a educação patrimonial para a cidadania e instituir mecanismos que possibilitem que a proteção e a preservação da memória, do patrimônio histórico e da cultura sejam compartilhadas entre Poder público e cidadãos.</p> <p>Promover a integração das instâncias municipal, estadual e federal que cuidam da preservação do patrimônio histórico, cultural ... com o objetivo de inventariar, preservar e difundir as múltiplas expressões do patrimônio cultural da cidade.</p> <p>[...] Utilização de equipamentos já existentes (entre outros as escolas), requalificando-os para a disseminação da cultura.</p>	<p>Não identifiquei no PPP da escola objetivo ou meta voltados para a educação patrimonial ou preservação da memória do patrimônio histórico ou cultural; assim como não encontrei propostas pedagógicas voltadas para a preservação do patrimônio cultural da cidade de Fortaleza</p> <p>A escola investigada não tem indicativos de que seja utilizada para disseminação da cultura, seja para os alunos, professores ou comunitários.</p>
<p>IV - Cultura e Turismo Sustentável</p> <p>Promover a educação para o turismo cultural que estimule o cidadão a preservar o patrimônio histórico de interesse turístico.</p>	<p>O PPP (2003) da escola não aporta a temática do turismo cultural ou do patrimônio histórico da cidade de Fortaleza de interesse turístico, assim como não há evidências de trabalho voltado para o turismo sustentável, ou para fortalecer o</p>

<p>Fomentar projetos de educação para o turismo sustentável e preservação do patrimônio histórico cultural e universal dentro do ambiente escolar.</p> <p>Garantir que os usos da cultura privilegiem a diversidade cultural, fortalecendo o sentimento de pertença da população.</p> <p>Disponibilizar recursos e dar autonomia aos professores para levarem os estudantes às aulas de campo, de acordo com a realidade da escola e com o tema da aula.</p>	<p>sentimento de pertença em alunos e professores.</p> <p>Durante minha estada na escola, não identifiquei iniciativas de aulas de campo voltadas para o turismo cultural sustentável.</p>
<p>V - Sócioeconomia da cultura</p> <p>Dar prioridades aos projetos sem fins lucrativos, de caráter educativo-cultural.</p> <p>Utilizar prédios e espaços públicos para distribuição de produtos culturais.</p> <p>Articular a sociedade e os segmentos organizados para manter e revitalizar os equipamentos culturais existentes nos bairros.</p>	<p>A escola não parece participar de iniciativas institucionais que promovam atividades artístico-culturais, assim como não parece integrar rede de equipamentos públicos para a mostra de bens culturais ou responsabilizar-se por sua manutenção ou revitalização .</p>
<p>VI - Cultura e Comunicação</p> <p>Implantar e apoiar rádios comunitárias escolares [...]</p> <p>Criar rádio e TV aberta e educativa voltada para a divulgação cultural das massas populares [...]</p>	<p>Não identifiquei na escola trabalhos de rádio comunitária ou de TV educativa.</p>

Propostas da III Conferência	
<p style="text-align: center;">I – Dança</p> <p>Escola Pública de Dança de Fortaleza com três metas: a) formação de base na infância – Dançando na Escola; b) suprimento das necessidades de estímulo físico e artístico propiciados pela dança a alunos interessados; c) dança e pensamento destinado a profissionais das áreas da arte e da educação.</p> <p>Concessão de bolsas a alunos da escola municipal para a Escola de Dança Hugo Biancchi.</p>	<p>A escola não está entre as 20 que participam do Programa Dançando na Escola.</p>
<p style="text-align: center;">II - Literatura, livro e leitura</p> <p>Ações de incentivo à leitura dentro e fora das bibliotecas para elevar os índices de leitura na cidade.</p>	<p>A Secretaria Municipal de Educação tem assegurado a compra de livros paradidáticos para as bibliotecas escolares, enriquecendo os acervos para incentivar a leitura entre os estudantes.</p>
<p style="text-align: center;">III – Comunicação</p> <p>“Segura essa Onda” – programa em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e a ONG Catavento para instalação de rádio-escolas e oficinas de comunicação.</p> <p>Juventude sem homofobia em parceria com a Coordenadoria da Diversidade Sexual e ONG Zinco para realização de oficinas com produção de fanzine e cartilhas temáticas nas escolas.</p>	<p>Não identifiquei na escola ações para instalação de rádio-escolas ou oficinas de comunicação.</p> <p>Não encontrei evidências de trabalho impresso voltado para o respeito à diversidade sexual ou material didático-pedagógico específico que trate do assunto. Os professores trabalham a temática com base nos livros didáticos e outros que integram o acervo da biblioteca escolar.</p>

<p>Valorização das narrativas próprias com os moradores da cidade pela Revista Farol, distribuída nas escolas e entre outros órgãos públicos municipais.</p> <p>Incluir cultura digital na reformulação do currículo escolar do Município, em uma perspectiva transversal.</p> <p>Capacitar os professores da rede de ensino municipal em ferramentas de processos de cultura digital.</p> <p>Criar uma comissão municipal que trabalhe comunicação, educação e cultura interligados.</p>	<p>Não encontrei a Revista Farol na escola.</p> <p>O PPP (2003) não traz a temática da cultura digital como conteúdo curricular.</p> <p>A Secretaria de Educação promove capacitação na área para os professores por meio do Centro de Referência dos Professores.</p> <p>Se comissão existe na Administração Municipal não tem a participação dos professores da escola investigada.</p>
<p>IV - Capilaridade e visibilidade nas ações de formação</p> <p>Integrar as manifestações artísticas nas práticas pedagógicas de ensino formal.</p> <p>Celebração de convênios (Secretaria de Educação e ONGs) para oferta de cursos de formação para o ser sensível.</p> <p>Formar profissionais que deem apoio às atividades artísticas, aos professores e gestores.</p>	<p>Não há evidências de integração entre manifestações artísticas e práticas pedagógicas dos professores.</p> <p>Não identifiquei professores que participem dessa iniciativa.</p> <p>A escola não conta com profissionais que deem apoio aos professores para o desenvolvimento de atividades artísticas. Até a conclusão da pesquisa no campo (novembro de 2010), a escola registrava carência de professor de Arte Educação.</p>

<p>V - Cultura, Educação e Criatividade</p> <p>Buscar o reencontro entre Educação e Cultura – elaboração de agenda comum e colaborativa que qualifique a educação artística, implante a educação patrimonial e contribua para o incentivo ao livro e à leitura.</p> <p>Recolocar a cultura na vida cotidiana dos professores e estudantes</p>	<p>Não há evidências na escola de que o “encontro” entre educação e cultura se realize, assim como não identifiquei nenhuma agenda nesse sentido, ou iniciativas no PPP (2003). O incentivo à leitura, pelo que foi observado, vem se realizando pela melhoria dos acervos da biblioteca escolar.</p> <p>Pelo que colhi na pesquisa os professores não participam de programa de aprimoramento cultural, embora essa preocupação esteja inserida no PPP (2003). Os alunos também não desenvolvem atividades culturais, ou têm oportunidades nesse sentido. Durante a minha estada na escola algumas turmas tiveram a oportunidade de assistir a um espetáculo teatral fora da escola como comemoração ao dia da criança.</p>
<p>VI - A cidade como fenômeno cultural</p> <p>Trabalhar a cultura para cumprir papel complementar às políticas educacionais.</p>	<p>Não encontrei evidências de que educação e cultura se complementem.</p>

Quadro 10 – PROPOSTAS DAS CONFERÊNCIAS MUNICIPAIS DE CULTURA RELACIONADAS COM A EDUCAÇÃO

A pesquisa indicou que, em parte, existem interfaces de políticas culturais e práticas pedagógicas dos professores em exercício na escola investigada, notadamente no que se refere ao reconhecimento da diversidade e ao respeito às diferenças. Este não é um assunto desconhecido ou silenciado nos meios educacionais. O reconhecimento das diferenças de gênero, sexo e etnia, entre outras, é resultado da luta de movimentos sociais, organizados após

a ditadura militar que assumiram defesas políticas e conquistaram espaços de poder. Movimentos como o de mulheres, o Consciência Negra, o LGBTQTT fazem valer o direito de cidadania e se fazem visíveis, inclusive com representação no Legislativo, o que amplia sua voz e, assim, vêm conseguindo colocar os temas ligados a reconhecimento das diferenças, justiça social, igualdade, diversidade e inclusão nas agendas política e social, particularmente na educacional, com a compreensão da temática diversidade como elaboração histórica, cultural social e política das diferenças que, no contexto das relações de poder, não são apenas classificadas, mas hierarquizadas, tratando os diferentes como desiguais. Algumas das conquistas dos movimentos sociais ganharam força de lei federal. Como exemplos, cito a lei nº 5003/2001 que define os crimes de homofobia, a lei nº 10.558/2002 que cria o Programa de Diversidade nas Universidades (lei de cotas), a lei nº 10.044/2004 que obriga as empresas com mais de 100 funcionários a ocuparem de 2% a 5% das vagas com deficientes. A segurança da mulher está posta na lei 11.340/2006 que criou mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Em maio de 2011, o STF aprovou por unanimidade o entendimento de que casais do mesmo sexo formam uma família, garantindo herança por morte do parceiro, acesso ao plano de saúde e pensão alimentícia.

Coibir preconceitos e respeitar diferenças firmou-se como política pública do Ministério da Educação que mantém em sua estrutura, órgão específico, a SECAD. Trabalhar com a temática na escola, portanto, está além das políticas culturais.

Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de se refletir sobre alguns temas que representam a vida da escola e que estão, ao que a pesquisa revelou, sendo negligenciados, exigindo, portanto, que se encontrem as estratégias para operacionalização, entre eles, organização do currículo, a formação continuada dos professores, projeto político pedagógico e planejamento didático, o que apresento em forma de problematização:

1. Como diz Vera Candau não se pode fazer uma educação desculturalizada, sob pena desta se constituir uma ação alienada (porque ausente dos problemas e realidades da sociedade) e alienante (porque não reflete sobre as questões sócio culturais da sociedade e limita a compreensão).

Como quebrar resistências e pactuar o desenvolvimento de políticas educacionais e culturais articuladas, se cada área – Educação e Cultura – representa e se reconhece espaço

de poder e não consegue ultrapassar o discurso da participação, da parceria e do trabalho integrado?

2. Um dos desafios da escola é manter a motivação de alunos e professores para buscar cotidianamente a elaboração do conhecimento. Mobilizar os alunos para permanecerem na escola, aprendendo, exige que o poder público ofereça uma escola *atrante* - para que os alunos nela queiram permanecer, *instigante* – que desafie alunos e professores para o embate de ideias e promova a reflexão e o diálogo, *alegre* – que torne o cotidiano escolar agradável, *competente* que ensine, e nesse exercício também aprenda, e *política* – que se conheça e se reconheça como espaço de construção do conhecimento sistematizado.

É possível que um currículo pensado e organizado, tendo as linguagens da arte como eixo central, possa motivar alunos e professores na busca cotidiana de melhorar os indicadores educacionais de permanência e de sucesso dos alunos? Quais estratégias usar para desenvolver um trabalho de arte nas escolas apesar da carência de professores habilitados em arte educação e da deficiência de espaços físicos tecnicamente apropriados? Como desenvolver nos alunos e professores sentimento de *pertença* em relação às escolas?

3. Estudos demonstram que para melhorar os resultados do ensino e da aprendizagem é fundamental que se estabeleçam espaços de formação continuada para os professores, na escola, e fora dela, sem o que o professor não se atualiza ou se renova.

Quais estratégias podem ser utilizadas para reunir os professores em momentos de formação, considerando que o universo de docentes na Prefeitura de Fortaleza é de cerca de 12 mil professores, que esses têm sua carga horária lotada em sala de aula, e que os momentos que não são letivos – julho e janeiro, são entendidos e incorporados como de férias coletivas?

A educação a distância ou semipresencial pode ser uma alternativa? É possível pensar na realização de fóruns regionais e de seminários nas escolas? A Secretaria de Educação tem condições gerenciais para liberar professores, a partir de um plano de afastamento, para cursos de pós graduação? Como realizar encontros culturais para os professores, entendendo esses, como momentos de formação?

4. Estudos têm reafirmado que o Projeto Pedagógico é o documento que sintetiza a concepção pedagógica que dá rumo e sentido ao trabalho escolar: teoria e prática. Mesmo sabedores da importância e urgência de se pensar e desenvolver coletivamente o PPP, professores e gestores não conseguem ultrapassar os limites do discurso e fazer vivo o Projeto Pedagógico. Na maioria das vezes é apenas um documento elaborado para atender a exigências da LDB e dos Conselhos de Educação.

Como mobilizar os professores e gestores para pensar coletivamente o Projeto Pedagógico, vê-lo e senti-lo como inacabado, porque vivo, e utilizá-lo como diretriz para o planejamento didático?

5. Sabemos que os momentos de planejamento são de grande importância para dar rumo ao trabalho escolar, porque além de definir conteúdos e práticas pedagógicas para um determinado período, à luz do Projeto Pedagógico, estabelece metas a atingir, o que dá os caminhos para a avaliação de desempenho, vislumbrando para professores e famílias os avanços conseguidos, e também as perdas acumuladas; se constitui espaço de discussões, pluralidade de pensamento, troca de saberes, aprendizagens e elaboração/seleção de materiais didático-pedagógicos.

Como reunir professores para o planejamento mensal sem prejudicar a rotina escolar, considerando que os professores não dispõem de tempo livre extra sala de aula, e que o dia de sábado (quando se realizava o planejamento) foi institucionalizado como de folga? Como enfrentar a baixa estima dos professores, o desânimo, o cansaço e fazê-los compreender que é preciso encontrar tempo para pensar e avaliar coletivamente o trabalho didático-pedagógico?

Os trabalhos que se relacionam com a organização do currículo, a formação continuada dos professores, projeto político pedagógico e o planejamento didático, devem ser concebidos e realizados por escola, de forma direta, para que o conjunto de professores e outros educadores que têm a responsabilidade da condução do ensino e da aprendizagem se comprometam com o pensar e o fazer, articulando teoria e prática.

6. UMA ESCOLA COM POSSIBILIDADES PARA ACOLHER, AGREGAR, REFLETIR, ENSINAR, APRENDER E TRANSFORMAR:

princípios, marcos legais e conceituais, formação continuada dos professores, práticas pedagógicas

Os resultados da pesquisa que registram não haver relação entre políticas culturais e práticas pedagógicas dos professores da escola Prof. Monteiro de Moraes e a convicção de que a escola prazerosa e crítica, pode promover mudanças nas atitudes das pessoas, me levam a refletir sobre os caminhos para uma escola transformadora que se fundamentará em princípios da inclusão, da liberdade, do pluralismo de ideias, da equidade, da democracia e da participação; e se aproximará das dimensões humana da interculturalidade e da educação como ato político, buscando na pesquisa e na formação continuada os caminhos para a avaliação e revisão de concepções e práticas pedagógicas, o que sintetizo na figura abaixo.



Figura1 – Proposta de escola com possibilidades para promover transformação.

A escola na perspectiva da transformação social estará assentada em princípios de **inclusão**, acolhendo e respeitando as diferenças e trabalhará valores que promovam a convivência harmoniosa, a amizade, a cooperação e a tolerância entre os diferentes. Buscará a **liberdade** como bem maior, abrindo espaços para a **pluralidade de pensamento** e para sentimentos diversos; estabelecerá a **equidade**, garantindo, igualmente, o direito de cada um; será **democrática** nas suas decisões e se fará na **participação**, trazendo a força da voz e do trabalho de todos para legitimar ações. Esta escola que se voltará para a **dimensão humana** reconhecerá sua ação pedagógica como **ato político**, assumindo responsabilidades com a formação da cidadania, com o ensino, a com a aprendizagem e construirá possibilidades para a transformação social; será **contextualizada**, compreendendo a realidade político-social aonde se insere e também dos seus sujeitos, será **espaço de pesquisa**, onde os professores buscarão compreender e rever suas práticas, conforme a(s) teoria(s) que as embasam. Uma escola que se conceberá **intercultural**, reconhecendo e reafirmando as cores, cheiros, sabores, saberes e jeitos da nossa diversidade cultural.

A escola na perspectiva da transformação compreenderá o **professor como sujeito das mudanças**, ofertando espaços para a formação continuada.

Pensar, portanto, uma escola com potencial para promover transformações exigirá que os atores que a animam (professores, diretores, alunos, familiares) mudem suas atitudes e revejam suas concepções e assim possam, a partir de suas práticas, mudar o cotidiano escolar.

Marcos legais

A principal referência legal que abre possibilidades para se propor a escola transformadora vem da Constituição Brasileira de 1988, que em traz no artigo 3º os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: “Construir uma sociedade livre, justa e solidária” (BRASIL, 1988, art. 3º, Inciso I); “Garantir o desenvolvimento nacional” (BRASIL, 1988, art. 3º, Inciso II); “Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” (BRASIL, 1988, art. 3º, Inciso III); “Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, art. 3º, Inciso IV). A Carta estabelece ainda que “todos são

iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (BRASIL, 1988, art. 5º) [...], assegurando aos brasileiros “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, art. 206, Inciso I), “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento e o saber (BRASIL, 1988, art. 206, Inciso II) e o “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (BRASIL, 1988, art. 206, Inciso III). Esses marcos se referenciam nos princípios de liberdade, tolerância, pluralismo de ideias, igualdade, equidade e de justiça social trazidos pela Constituição, desenhando a “cara” de uma nascente democracia abalada por desigualdades sociais, de classe, de gênero e étnico-raciais que dizem respeito aos sujeitos sociais concretos, ultrapassando o limite das temáticas sociais. São homens e mulheres com diferentes orientações sexuais, negros, brancos, indígenas, pessoas com deficiência, que integram a população escolar.

A Constituição Federal promove o reconhecimento da diversidade e amplia a ideia de inclusão e igualdade social, superando o discurso retórico para se fazer democraticamente viva, na convivência cotidiana experienciada nas escolas; uma democracia que não nega e nem se opõe à diversidade, ao contrário, se posiciona na luta pela superação do trato desigual e reconhece o cidadão como sujeito de direitos, compreendendo que cabe ao Poder Público, nesse caso, a escola, garantir a universalidade dos direitos, superando as desigualdades sociais.

O Brasil procura combater preconceitos não só no discurso, mas aprovando leis que assegurem os direitos de cidadania aos historicamente discriminados. O combate ao racismo está tratado no artigo 20 da lei 7.716/89 que entende a prática, indução ou incitação da discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional como crime, submetendo aquele que expressa preconceito a uma pena de reclusão de um a três anos, além de pagamento de multa. Este é um crime inafiançável. O racismo está tratado também na Declaração de Princípios sobre a Tolerância/1995, aprovada pela Conferência Geral da UNESCO em sua 28ª reunião, que definiu o significado de tolerância como “respeito, aceitação e apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo e de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos, assim como de não tolerar a injustiça social, a tolerância significa a capacidade de aceitar a diversidade e de combater as formas de opressão” (UNESCO,1995).

Nas lutas por respeito e dignidade, sem distinções (todos são iguais perante a lei) instalaram-se fóruns de debates para definição das diretrizes e bases para a educação brasileira. Sancionada em 1996, a LDB em seu Título II, art.2º, Inciso I garante a universalização do acesso e a permanência na escola para todas as crianças de 6 a 14 anos, independentemente de origem, cor ou religião, reconhecendo as contribuições dadas pelas diferentes culturas e etnias (matrizes indígena, negra e branca) para a formação do povo brasileiro (BRASIL, 1996, art. 26, § 4º). Mais uma vez, o espírito da lei traz como valor a inclusão de todos, reconhecendo e respeitando as diferenças e o direito de ser diferente.

O combate ao racismo chegou às escolas, primeiro na letra da LDB, e depois, na forma das leis 10.639/2003 e 11.645/08, que tratam das bases para o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino públicos e privados: fundamental e médio, com o objetivo de promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade do povo brasileiro e supere preconceitos na expectativa de aproximar as pessoas. As leis, no entanto, são normativas e regulatórias, enquanto comportamentos e atitudes se desenvolvem e se modificam na ação educativa.

Pensar os caminhos para uma escola transformadora incluirá professores que compreendam o preconceito como uma ideia negativa sobre pessoas ou assuntos que produz discriminação, exclusão e violência, ideia que deverá nortear a formação continuada dos docentes e orientará a elaboração do currículo que se organizará a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, além de outras normas complementares.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica propõem um norteamento educacional às escolas brasileiras,

a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Igualdade que implica, necessariamente, no acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. (BRASIL, 1998).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (1998) trazem um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na

Educação Básica que orientarão as escolas na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas, visando a introduzir cada aluno na vida em sociedade, que busca a justiça, a igualdade, a equidade e a felicidade para cada indivíduo e para todos. São eles:

a) os Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;

b) os Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; e

c) os Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (1998) trabalham o reconhecimento das identidades de gênero, étnicas, de faixa etária, regionais, socioeconômicas, culturais, psicológicas e físicas presentes nos sujeitos escolares, como diretriz para orientar a formulação dos projetos pedagógicos, alternativa para fazer frente às discriminações e exclusões em múltiplos contextos e também no interior das escolas, decorrentes do racismo, ao sexismo e os preconceitos originados pelas situações socioeconômicas, regionais, culturais e étnicas; e propõem considerar, no processo educacional, “a indissociável relação entre conhecimentos, linguagem e afetos, como constituinte dos atos de ensinar e aprender” (BRASIL,1998); e que o currículo deverá estimular a criatividade, a sensibilidade, a curiosidade e o espírito inventivo, o que leva a um Projeto Político-Pedagógico que tenha a arte e a cultura como fio condutor para o desenvolvimento do currículo.

Outro documento legal que orientará a organização dos projetos pedagógicos escolares é o Plano Municipal de Educação de Fortaleza, aprovado pela lei nº 9441/ 2008, após “um ano e meio de debates, discussões temáticas e intensa participação popular” (FORTALEZA, 2007, p.14). Há no discurso do Plano Municipal de Educação para Fortaleza, 2007-2017, o propósito de realizar uma ação educativa que signifique ruptura com os modelos dominantes da exclusão, do preconceito e do autoritarismo, propósito que pode encontrar sustentação numa escola fundada no interculturalismo, na reflexão e na crítica e assim abrir possibilidades para realizar as transformações sociais.

Marcos conceituais

Uma escola que tenha entre seus desafios a mudança da realidade exige que os sujeitos que a compõem reflitam sobre suas várias funções pedagógicas: ensino, aprendizagem, formação da cidadania e relação com a comunidade local. Exige também que o trabalho educativo seja prazeroso, além de competente, que atraia alunos e professores para o desenvolvimento de um projeto que traga nas intenções políticas o sucesso do aluno e que essas intenções se concretizem nas práticas pedagógicas cotidianas.

Transformar a sociedade — desafio a que se impõe o PT — exige transformar primeiro as pessoas, e a escola, com base no desenvolvimento do currículo, desempenhando papel nessa transformação.

O que se espera de uma escola voltada para a transformação social é que ela possa ultrapassar os limites da eficiência, seja mais do que espaço de instrução, se responsabilize pelo sucesso do aluno, se reconheça espaço de conflito e luta, além do discurso político da integração e do consenso, e compreenda que ensinar e aprender com sistematização é uma função política que só a escola exerce. Idealizada com o objetivo pontual de fornecer aos alunos conhecimentos e habilidades para desempenhar um papel na sociedade, dissociada do contexto sociopolítico, poderá servir a interesses de grupos que sustentam e se beneficiam das desigualdades políticas, econômicas, raciais e de gênero (GIROUX, 1983, p. 103). Essas escolas não transformam, ao contrário, reproduzem e preservam.

A partir de 1968, teóricos marxistas franceses desenvolveram teorias compreendidas como de reprodução social, identificando instituições do Estado como *aparelhos repressivos* (a administração, as forças armadas, a polícia, os tribunais, as prisões) que permitem às classes dominantes assegurar sua dominação sobre a classe operária; e *aparelhos ideológicos* que se encarregam de “enquadrar” ideias, crenças, valores, pensamentos e atitudes àqueles que correspondem a interesses da classe dominante. Na teoria de reprodutivista de Althusser, um dos filósofos dessa corrente, a educação, em uma sociedade capitalista, reproduz tão somente os interesses do capital e tem a função de reproduzir as relações sociais vigentes. A escola, nessa concepção, é um dos aparelhos

ideológicos que reproduz “as regras da ordem estabelecida pela dominação de classes” (GIROUX, 1983, p. 112).

As teorias da reprodução social tomam como uma questão central a noção de que as escolas ocupam um papel importante, se não crítico, na reprodução das formações sociais necessárias para manter as relações capitalistas de produção. As escolas surgem como espaços sociais que têm integrado as tarefas tradicionalmente separadas de reproduzir habilidades de trabalho e produzir atitudes que legitimem as relações sociais [...] consciência compatível com o interesse da sociedade dominante (GIROUX, 1983, p. 109).

A lógica implícita na teoria de Althusser revela que “ela (a teoria) é capaz de fazer a crítica ao existente de explicitar os mecanismos do existente, mas não tem proposta de intervenção prática, limita-se a constatar o que é assim e não pode ser alterado”. (GIROUX, 1983, p.67).

Giroux (1983) faz crítica a Althusser, entendendo que sua noção de poder “parece eliminar a ação humana [...] a noção de que os seres humanos não são nem sujeitos homogeneamente constituídos, nem atores passivos fica perdida [...] os seres humanos são relegados a atores estáticos, portadores de significados pré-definidos”. Para ele, não apenas Althusser, mas Bowles e Gintis, com seu *princípio da correspondência*⁹⁸

[...] não foram capazes de definir a hegemonia em termos que postulem uma relação dialética entre poder, ideologia e resistência [...] ambas relegam a ação humana a um modelo passivo de socialização e enfatizam exageradamente a dominação, ignorando as contradições e formas de resistência que também caracterizam os espaços sociais como as escolas (GIROUX, 1983, p. 119).

Saviani (2008), no entanto, assevera que “a visão crítico-reprodutivista desempenhou um papel importante no Brasil porque de alguma forma impulsionou a crítica ao regime autoritário e à pedagogia desse regime, a pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 2008, p. 66).

⁹⁸ O princípio da correspondência elaborado por Bowles e Gintis “postula que os padrões hierarquicamente estruturados de valores, normas e habilidades que caracterizam a força de trabalho e a dinâmica da interação de classes sob o capitalismo são refletidos na dinâmica social do encontro diário de sala de aula” (GIROUX, 1983, p. 116).

É oportuno enfatizar, com efeito, até como base de argumentação para a escola com possibilidades de promover transformação, que essa instituição pode atuar como força mediadora na interação, na reprodução e na resistência.

Com suporte nas críticas formuladas por Giroux (1983) à teoria de Althusser e pela experiência que acumulei na convivência com a escola de educação básica, desenvolvo a compreensão de que as ideologias dominantes que agridem e oprimem não são transmitidas passivamente pelos educadores, pois enfrentadas com resistência por professores, alunos e pais e ganham força nos movimentos sociais. Tal cultura, porque política, constitui possibilidades para uma escola transformadora porque,

[...] a cultura contém, não apenas um momento de dominação, mas também a possibilidade dos oprimidos produzirem, reiventarem e criarem os instrumentos ideológicos e materiais de que precisam para romper os mitos e estruturas que os impedem de transformar uma realidade social opressiva (GIROUX, 1983, p. 295).

A escola transformadora assenta-se na concepção crítica “aquela que leva em conta os determinantes sociais da educação, em contraposição às teorias não críticas que acreditam ter a educação o poder de determinar as relações sociais, gozando de autonomia plena em relação à estrutura social”. (SAVIANI, 2008, p. 90). Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica foi formulada buscando

[...] compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a da transformação da sociedade e não sua manutenção, sua perpetuação... isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (SAVIANI, 2008, p.93).

Na teoria elaborada por Saviani (2008), a escola tem função especificamente educativa e pedagógica e está ligada ao conhecimento, ao saber sistematizado e, nesse sentido, não pode ser “secundarizada”, ao contrário, será organizada para promover transformação, reconhecendo e enfrentando as contradições da própria sociedade. No magistério de Saviani, “o saber é objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção” (SAVIANI, 2008, p. 99) e será elaborado com base no currículo que enfeixa “as

atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de se descaracterizar, de perder a sua especificidade” (IBID, pág. 102). “A escola é a forma dominante e principal da educação... é compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade, tornando-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente” (IBID, p. 102-103).

Ao discutir as bases para a escola transformadora retomo a *Pedagogia do Oprimido*. Uma das contribuições que Freire (1980) traz para o debate da escola transformadora é a revisão do conceito tradicional de alfabetização, que reduz os processos de leitura, escrita e pensamento a técnicas mecânicas e alienantes que reforçam nos oprimidos identidades e subjetividades da ideologia dominante. Os oprimidos se acham inferiores e, como tais, incapazes de pensar e agir reflexivamente, daí ser crucial na teoria de alfabetização de Freire a ideia da conscientização, a educação como ato político, “a alfabetização nesse contexto se torna tanto um meio como uma força constitutiva para a ação humana e ação política” (GIROUX, 1983, p. 296), força intrínseca para um processo de transformação social. Para Freire, “a alfabetização é uma qualidade da consciência humana, bem como o domínio de certas habilidades”. (IBID).

Na pedagogia do dominador, o ato de alfabetizar está além do domínio da mecânica da leitura e da escrita, pois nela está circunscrito ensinar a viver passivamente, contra o que a pedagogia da libertação se impõe. No pensamento de Paulo Freire, o que fica evidenciado é a compreensão da necessidade de transformação das relações entre dominados e dominadores. Para ele, as pessoas são agentes do processo de mudança social e utilizam o próprio capital cultural para dar autenticidade às suas vozes, para promover o resgate de suas vidas e suas histórias, base da escola transformadora, uma escola que superando a estrutura alienante, questiona o modelo de sociedade onde a discriminação, a desigualdade e o preconceito ocupam espaço.

Da escola que abrirá caminhos para a transformação social, exige-se que cumpra suas responsabilidades, consubstanciadas na competência acadêmica e no compromisso político para desenvolver o ensino, a aprendizagem e a formação da cidadania, funções que não são neutras, ao contrário, trazem no cerne um compromisso político com a transformação social. Esta escola enfrentará preconceitos e buscará superar a reprodução de modelos discriminatórios, o que implicará o reconhecimento e o respeito às diferenças.

Na perspectiva de Candau (2008, p.35),

A escola que o poder público oferece não tem se renovado para se fazer espaço de aprendizagens e convivências e assim, não se reinventa para se firmar como *lócus* privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas, sempre com caráter histórico e provisório, para as grandes questões que enfrentamos hoje.

Para entender a origem dos nossos preconceitos e da nossa desigualdade, é preciso olhar para o passado, percebendo como nossa história foi se compondo. Os estudos de Bosi (1992) demonstram que o Brasil - Colônia teve sua formação econômico-social calcada em características peculiares: predominou uma camada de latifundiários com seus interesses vinculados a grupos mercantis europeus, entre eles os traficantes de escravos africanos, e esses constituam a força de trabalho, tendo na fuga a uma só alternativa para a liberdade; a estrutura política respondia aos interesses dos senhores rurais; o exercício da cidadania era duplamente limitado, de um lado pelo Estado, de outro pelo esquema interno de forças; o Clero ficava entre os senhores da terra e a Coroa portuguesa; os jesuítas cumpriam o projeto das missões junto aos índios (cristianização) e a cultura letrada, um privilégio do Estado, sendo o domínio do alfabeto reservado a poucos. A colonização se firma, portanto, como espaço de poder.

Nosso modelo sóciopolítico e econômico tem na sua origem os mercados de escravos, de açúcar e no absolutismo caracterizado pela dominação rural que engendrou “um estilo de convivência patriarcal e estamental entre os poderosos, escravistas ou dependente entre os subalternos” (BOSI, 1992, p. 25). Para Bosi, “a colonização não pode ser tratada como uma simples corrente migratória; ela é a resolução de carências e conflitos da matriz e uma tentativa de retomar, sob novas condições, o domínio sobre a natureza e o semelhante” (BOSI, 1992, p. 13).

As leituras feitas dos textos de Bosi (1992) possibilitam compreender que na nossa origem está circunscrita a discriminação. A escola brasileira, nascida desse modelo, parece se fundar na afirmação de conhecimentos considerados universais, assentados na cultura ocidental, europeia, branca, ignorando ou silenciando as identidades de seus agentes e, assim, reafirma o modelo colonizador e se distancia daquilo que lhe dá sentido, a transformação social. Essas são evidências de possíveis causas do preconceito e da opressão no Brasil, o que talvez ajude a responder à indagação de por que o sistema educacional

brasileiro tem ao que parece, trabalhado com a “invisibilidade” das diferenças étnicas, de gênero e de crença da sociedade, apesar da insistência com que os movimentos sociais se posicionam a favor da igualdade e contra as discriminações. Mesmo com essas características, a escola é um espaço de aprendizagens buscado por muitos.

Para Penin (1989, p.3),

[...] a escola, apesar de questionada sobre vários aspectos, apresenta-se como uma instituição sólida no contexto da sociedade moderna. Indivíduos de todas as classes sociais clamam por ela, exigindo seu crescimento e aprimoramento para cumprir o que promete.

Para cumprir a entrelaçada tarefa de ensinar e aprender, um implicando no outro, fazendo parte da existência humana, histórica e social e de formar cidadãos, a escola deve trabalhar com seus sujeitos (alunos, gestores, professores, pais, mães) o entendimento da educação como ato político, imprimindo valores que ressignifiquem a convivência e a própria escola, tais como responsabilidade, solidariedade e respeito mútuo, calcados no compromisso social da emancipação humana e da liberdade de ser, sem preconceitos e discriminações.

A escola que se propõe transformadora estará inserida “no processo de refazer o mundo, de dizer o mundo, de conhecer, de ensinar o aprendido e de aprender o ensinado, refazendo o aprendido, melhorando o ensinar” (FREIRE, 1995, p. 19). Tal foco exige que o conjunto das pessoas que fazem a escola revejam suas práticas para transformá-las, pois como nos ensina Freire (1995),

[...] não há crescimento democrático fora da tolerância que significando, substancialmente, a convivência entre dessemelhantes, não lhes nega contudo o direito de brigar por seus sonhos. O importante é que a pura diferença não seja razão de ser decisiva para que se rompa ou nem sequer se inicie um diálogo através do qual pensares diversos, sonhos opostos não possam concorrer com o crescimento dos diferentes, para o acrescentamento de saberes (FREIRE, 1995, p. 17).

À vista desse conceito de escola, não é possível desconsiderar o fato de que o processo educativo se realiza num determinado tempo e se efetiva com origem nas relações sociais realizadas historicamente, transformando-se permanentemente, o que entendo, inclui

naturalmente os processos culturais pensados para ultrapassar as manifestações culturais e apresentações artísticas.

Vera Candau, (2008, p. 13) acata a ideia de que

Não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de íntima articulação.

Um Projeto Político-Pedagógico que abra possibilidades para a transformação da sociedade considerará a situação sociopolítica de alunos e professores, reconhecendo a situação de desigualdade a que estão historicamente submetidos e se respaldará nas ideias pedagógicas de Saviani e Paulo Freire e nos ideais do multiculturalismo, “movimento que nasce exatamente das lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos” (CANDOU, 2008, p. 18) que, na maioria das vezes, se inserem nas escolas públicas.

Refletir sobre uma concepção de escola de educação básica que acolha, agregue, ensine, aprenda, transforme, respeite e reconheça as diferenças me leva, mais uma vez, a Paulo Freire que defende

A educação das massas se faz algo de absolutamente fundamental. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. [...] Uma educação para o homem-sujeito. (FREIRE, 1967, p.36).

A pedagogia de Paulo Freire propõe que a escola se prepare para aprender a “respeitar o homem na sua ontológica vocação de ser sujeito” (FREIRE, 1967, P. 36). O ser sujeito pensa, critica, atua, resiste, denuncia, reconhece suas diferenças e a de outros, reafirma suas identidades, transforma-se e, por isso, promove transformações. Com efeito, o homem existe mais do que apenas vive. Existir na concepção freireana ultrapassa viver, porque é mais do que estar no mundo, É estar nele e com ele, porque transcender, discernir e dialogar são exclusividade do existir.

6.1. Refletindo sobre o interculturalismo como uma das concepções que orientam o currículo e abre possibilidades para a escola transformadora

Estudos demonstram que a escola intercultural, além do objeto que a anima, qual seja, o de democratizar o saber elaborado, abre possibilidades para o enfrentamento aos preconceitos, porque tem como princípio a inter-relação dos diferentes. Candau (2008) entende que a problemática multicultural nos situa de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que, embora massacrados, souberam resistir para (re)afirmar suas identidades, lutar por direitos de cidadania plena e enfrentar relações de subordinação e de exclusão.

Se a cultura escolar é em geral, construída marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural, invisibilizamos as diferenças, tendemos a apagá-las, são todos alunos, são todos iguais. No entanto, a diferença é construída da ação educativa. Está no *chão*, na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la. (Candau, 2008 p. 25).

A autora distingue duas abordagens fundamentais, ao tratar as questões suscitadas pelo multiculturalismo — uma descritiva e outra propositiva. A abordagem descritiva

afirma ser o multiculturalismo uma das características das sociedades atuais e assevera que as configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sócio cultural [...]. Já a abordagem propositiva, entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a realidade social. (Candau, 2008, p.19-20).

Candau destaca em seu texto três abordagens⁹⁹ entre os vários tipos de multiculturalismo discutidos por outros autores “o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade”. (CANDAU, 2008, p. 20).

A abordagem *assimilacionista* defende a tese de que

[...] numa sociedade multicultural no sentido descritivo não existe igualdade de oportunidades para todos/as. Nessas sociedades há grupos que são discriminados, como os dos indígenas, negros, homossexuais, deficientes, pessoas naturais de determinadas regiões do próprio país, migrantes, pessoas

⁹⁹ O assunto é tratado no texto *Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica*, inserido no livro *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*, organizado por Flávio Moreira e Vera Maria Candau, publicado pela Editora Vozes, 2008, p. 20-22.

com baixa escolarização, com deficiência que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que outros grupos sociais, em geral, da classe média ou alta, brancos, considerados “normais” e com elevados níveis de escolarização. (CANDAU, 2008, p. 20).

Julgo pertinente destacar o fato de que nesta abordagem, consoante leciona Vera Candau, embora o conjunto das pessoas se integrem à sociedade e se incorporem à cultura hegemônica, não se mexe na matriz da sociedade, pois os grupos marginalizados e discriminados são incorporados aos valores, mentalidades e conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. Este modelo reproduz as desigualdades e a discriminação.

Seguindo a linha de raciocínio dessa autora, malgrado a ação de movimentos sociais formados por pessoas com deficiência, indígenas, afrodescendentes, homossexuais, mulheres, que buscam, com resistência, alterar essa realidade, além de ações governamentais que ensaiam escrever novos caminhos, é possível identificar a ideia de que, no Brasil, a política educacional funda-se nesta premissa, pois promove a universalização da escolarização pela chamada da *educação para todos* (BRASIL, 1988, art. 205), “mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo, quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula” (CANDAU, 2008, p.21). Há nessa concepção apenas a inclusão daqueles que antes da política da universalização do acesso à escola, não tinham esse bem como direito subjetivo, conforme expressa a LDB/96 em seu artigo 5º.

No curso de suas reflexões, Vera Candau (2008, p.20) apresenta a segunda concepção, a *diferencialista*, e chama a atenção para o fato de que esta abordagem parte da afirmação de que “quando se enfatiza a assimilação termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la” (CANDAU, 2008, p. 21) e propõe “colocar a ênfase no reconhecimento das diferenças” (IBID), abrindo espaços “próprios e específicos em que essas possam se expressar com liberdade, coletivamente” (IBID), o que possibilitará que os diferentes grupos socioculturais mantenham suas matrizes culturais de base (IBID), cuidando, no entanto, para não se favorecer “verdadeiros *apartheid* socioculturais”. (CANDAU, 2008, p. 22).

Há ainda a terceira concepção, a *intercultural* (IBID), em que há “promoção deliberada de inter-relação entre os diferentes grupos culturais, presentes em uma determinada

sociedade” (IBID), o que a leva a confrontar as visões diferencialistas “que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas” (IBID), assim como com as assimilacionistas “que não valorizam a riqueza das diferenças culturais”. (IBID).

A abordagem intercultural concebe as culturas em “contínuo processo de elaboração, construção e reconstrução e reconhecem que as culturas têm suas raízes que são históricas e dinâmicas, supõe que as culturas não são “puras”. (IBID); enfatiza que as relações culturais não são idílicas e são constituídas na história perpassadas pelas relações de poder. A autora defende a perspectiva intercultural como caminho para

[...] promover uma educação para o reconhecimento do outro para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais (CANDAU, 2008, p. 22).

Catherine Walsh, citada por Candau, entende a interculturalidade como um espaço de negociação, onde os conflitos de poder são reconhecidos e confrontados, “um processo dinâmico (sic) e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade” (CANDAU, 2008, p. 23).

Tomaz Tadeu da Silva traz contribuições à temática e é enfático quando elabora a *pedagogia da diferença*¹⁰⁰, na qual declara a impossibilidade de se abordar o multiculturalismo em educação “simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural” (SILVA, 2007, p. 96), sendo preciso ver “a identidade e a diferença como processos de produção social, como processos que envolvem relações de poder”. (IBID). É nessa perspectiva que se faz necessário repensar o currículo da escola, organizando-o desde um eixo central onde a história e as culturas brasileiras sejam estudadas com foco no reconhecimento das diferenças e das identidades e que essas sejam compreendidas como direito fundamental

¹⁰⁰ Tomaz Tadeu da Silva traz o conceito da multiplicidade contrapondo-se ao da diversidade. Segundo ele, a “diversidade é estática, um estado, estéril, enquanto “a multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva... A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças ... a diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade entende e multiplica, prolifera dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico” (SILVA, 2007, p. 100 - 101). Para ele, “essas poderiam ser as linhas gerais de um currículo e uma pedagogia da diferença, de um currículo que representassem algum questionamento não apenas à identidade, mas também ao poder ao qual ela está estreitamente associada, um currículo e uma pedagogia da identidade e da multiplicidade”. (IBID).

da pessoa humana, seja ela branca, negra ou indígena, seja deficiente, mulher ou homossexual.

A escola intercultural, onde práticas pedagógicas e políticas culturais se entrelacem, realizará com seus alunos a educação em arte como meio para o desenvolvimento do pensamento artístico, em toda a sua pluralidade, ampliando a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação, características de um ser humano inquieto, não passivo, não acomodado, capaz de transformar-se e de promover transformação, de produzir trabalhos artísticos e também de apreciar e compreender as produções artísticas individuais e coletivas, identificando as formas de viver, de ser e de sentir de culturas distintas, em particular, daquelas que nos constituíram e nos constituem como povo, com toda a gama de identidades e diversidades que nos distinguem, uma vez que o conhecimento da arte “abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível”. (BRASIL, 1997, p. 19).

Ao conhecer a arte de outras culturas, será possível compreender e estabelecer as relações entre valores que desenham os modos de pensar e agir, as diferenças e as identidades que aproximam pessoas e grupos, enfrentando preconceitos e discriminações, favorecendo a aproximação entre os indivíduos de uma sociedade. Ao compor o currículo, tem a propriedade de liberar o pensamento, a percepção, a emoção, a imaginação, a criticidade e a observação, pois

apenas um ensino criador, que favoreça a integração entre a aprendizagem racional e estética dos alunos, poderá contribuir para o exercício conjunto complementar da razão e do sonho, no qual conhecer é também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas. (BRASIL, 1997, p.27).

Trabalhar arte como objeto do conhecimento, levará o aluno a compreendê-la como produto de culturas e como parte da História. A arte é capaz de promover a aproximação de culturas distintas porque reconhece as semelhanças e diferenças que as compõem; ao trabalhar arte como objeto do conhecimento o aluno fará percursos de aprendizagem que o conduzirão a compreender sua relação com o mundo, o que poderá abrir possibilidades para a transformação social, já que nesse exercício ele é provocado a ver,

observar, criticar, sentir, perceber nuances, refletir, ouvir, atuar, resistir, tocar. A arte privilegia a inspiração, o talento, a curiosidade, a sensibilidade, a livre expressão, a liberdade, a responsabilidade individual e coletiva.

Essa escola que produz conhecimento e se propõe à transformação da sociedade terá gestão democrática que se fundamenta na constituição de um espaço público de direito e deliberação coletiva como esteio para a melhoria de sua qualidade, compreendendo que a educação não se constitui um fim em si mesma, mas instrumento de superação do autoritarismo, do individualismo e das desigualdades, na perspectiva da justiça social.

A formação continuada dos professores

A formação docente é discutida por muitos teóricos que se contrapõem a modelos formativos fundamentados na racionalidade técnica. Para esses, faz-se necessário pensar a formação que valorize os saberes da prática, que conduza à criticidade, à autonomia no exercício da profissão, à competência acadêmica e à emancipação humana, e que trabalhe com a concepção de professor pesquisador.

Segundo Giroux (1986),

uma reforma da educação para a cidadania envolve também uma reforma dos educadores, uma tarefa política cuja finalidade é fazer dos educadores cidadãos melhor informados e agentes mais eficazes de transformação da sociedade. (GIROUX, 1986, p. 255)

Os professores são sujeitos fundamentais para a escola com possibilidades de realizar transformação. Nesse sentido, um conceito a ser debatido é o da profissionalização do professor, que inclui tanto a formação quanto a valorização de forma indissociável, como política pública.

A concepção de formação fundar-se-á na reflexão do conceito de poder, discutindo seu significado e seu uso como veículo de dominação, o que permitirá ao professor perceber conceitos estruturantes que se ocultam em um texto ou outro material didático-pedagógico.

Giroux (1986) ensina que,

Para os professores implementarem uma noção mais abrangente de educação para a cidadania, eles terão que entender não apenas as ligações que existem entre currículo oculto e formal, mas também as conexões complexas que existem entre currículo e os princípios que estruturam modos semelhantes de conhecimento, e as relações sociais da sociedade. (GIROUX, 1986, p.258)

A ideia de formação estará pautada pelo estudo dos conflitos e contradições da sociedade; pela compreensão do papel social da escola e da responsabilidade do professor quanto ao sucesso escolar do aluno; pelo reconhecimento das identidades dos professores para que se apropriem de suas histórias e autenticem suas experiências; pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e dos conteúdos das áreas específicas do conhecimento, pelo entendimento da pesquisa das práticas docentes como instrumento de formação; pelo aprender a agir coletivamente e pela valorização da prática profissional.

Para conduzir a educação escolar, os professores terão consciência do papel que desempenham na formação dos alunos para serem sujeitos ativos e críticos; nesse sentido a formação continuada reconhecerá a inteligência e a experiência dos docentes e a contribuição que podem trazer a esse debate, distanciando-se de programas de capacitação que priorizam o conhecimento técnico. Giroux (1997) chama a atenção para

[...] a proletarização do trabalho docente, uma tendência que reduz o professor a um técnico especializado, dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. (GIROUX, 1997, p. 158).

As escolas são instituições que a depender da ideologia que as orientam se voltarão para o desenvolvimento de uma democracia crítica em que os professores são reconhecidos como intelectuais transformadores (IBID). Os momentos formativos devem, portanto, refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, uma vez que a atividade docente é um trabalho intelectual.

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem crítica e a linguagem das possibilidades, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. (GIROUX, 1997, p. 163).

A política de formação dos professores na perspectiva da escola transformadora se fará propiciando a capacidade de reflexão e a compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais e políticos em os que os professores atuam; reconhecerá a especificidade do trabalho docente que conduz à articulação entre teoria e prática; levará em conta a realidade da sala de aula da escola pública municipal de Fortaleza; trabalhará a integração e interdisciplinaridade curricular; valorizará a vivência investigativa dos professores; aperfeiçoará a prática educativa; será espaço de formação e profissionalização qualificada e de ampliação do universo social, cultural e político; abrirá horizontes para as novas tecnologias da informação e comunicação e trabalhará a concepção da escola inclusiva, compreendendo inclusão além das pessoas com deficiência.

Neste estudo encontramos, ou não encontramos evidências de processos de formação continuada e que no caso da construção de uma escola transformadora assume características não só técnico-pedagógicas, mas também culturais, onde as dimensões éticas, estéticas, sócio-políticas, filosóficas e psicológicas estão presentes em programas de formação institucionalizados.

O desafio posto é compreender a formação continuada dos professores de forma inovadora, criativa, flexível e aberta à interculturalidade; é pensar o professor como intelectual transformador, aquele que é capaz de conceber, desenvolver e avaliar práticas pedagógicas que considerem a “ênfase nas diferenças” (CANDOU, 2008); é desejar que ele seja criativo e que assuma posturas socioculturais.

Práticas pedagógicas

É na perspectiva da escola com possibilidades de se fazer transformadora que retomo o objeto desta pesquisa: a relação que se estabelece entre políticas culturais e práticas pedagógicas dos professores da EMEIF Prof. Monteiro de Moraes, compreendendo que nessa concepção de escola as práticas pedagógicas superarão os formatos tradicionais e se constituirão reflexivas e críticas, referenciadas por uma teoria. Saviani (2008) leciona que é fundamental que se compreenda como as escolas estão organizadas, pois essa organização responde a uma determinada orientação teórica. Assim,

[...] quando se quer mudar o ensino, guiado-se por outra teoria não basta reformular o Projeto Político-Pedagógico e difundí-lo para o corpo docente, os alunos e mesmo para toda a comunidade, esperando que eles passem a se orientar por essa nova proposta. É preciso levar em conta a prática das escolas que, organizadas de acordo com a teoria anterior, operam como um determinante da própria consciência dos agentes, opondo, portanto, uma resistência material à tentativa de transformação alimentada por uma nova teoria (SAVIANI, 2008, p. 120).

No desenvolvimento das práticas pedagógicas, há de se considerar que os estudantes têm histórias de vida diferentes e incorporam experiências, culturas e talentos diversificados. Retomo os ensinamentos de Paulo Freire para enfatizar que a escola transformadora rompe com o que o autor chamou de *educação bancária*, onde “o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1980, p. 67) e o professor é o que comanda e ensina, é o que sabe, o que pensa, o que diz a palavra (IBID). As práticas pedagógicas conduzidas por este professor são mecanicistas, não reflexivas, não críticas. Na elaboração do autor há, em contraposição à educação bancária, aquela que chamou de problematizadora ou libertadora que “implica na superação da contradição educador-educando, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos”. (IBID). A educação problematizadora responde à essência do ser da consciência e propõe práticas instigantes, críticas, reflexivas e têm no diálogo a essência para a superação. “O educador não o é que apenas educa, mas o que enquanto educa é educado, em diálogo com o educando que ao ser educado, também educa”. (IBID, p. 78).

Saviani (2008, p. 107) diz que “a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida, quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa”, daí o valor da formação dos professores para que esses compreendam o porquê, quando e como desenvolver com os alunos determinadas atividades.

Na escola que se propõe transformadora, a arte se fará eixo curricular, somando-se aos elementos clássicos do currículo: Língua Portuguesa, Ciências Naturais, Matemática, História, Geografia, Educação Física. Na minha experiência com a escola pública de educação básica, observei que a arte é comumente utilizada de forma fragmentada. Alguns professores a usam como atividade para apoiar ensinamentos das diversas áreas do

conhecimento, outros como lazer e diversão e, há ainda aqueles que a buscam como elemento de decoração dos ambientes escolares. Raras as escolas, entre as que conheço, que tratam a arte epistemologicamente, como eixo pedagógico, base para o desenvolvimento de práticas nas várias linguagens artísticas — música, teatro, dança, artes plásticas — visando ao desenvolvimento da criticidade, da criatividade e da sensibilidade, além da alegria e do prazer de interagir, de criar e realizar.

A lei 9394/96 instituiu a arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, incluindo-a como área de conhecimento, com conteúdos próprios ligados à cultura artística, rompendo com a ideia da arte como atividade. Tal compreensão revela a necessidade de pensar a formação dos professores, considerando a produção teórica sobre o assunto, contrapondo-se a entendimentos e práticas da atividade artística na escola como instrumento de comemorações de datas festivas ou ainda para “alegrar” o cotidiano escolar.

Ao relacionar práticas pedagógicas e políticas culturais os professores considerarão os contextos sociopolíticos em que se inserem a escola e seus estudantes, reconhecerão e respeitarão suas identidades e diferenças e trarão para o centro do currículo a arte na perspectiva do desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, da sensibilidade, da curiosidade, da observação, da imaginação, da resistência, da ousadia, da rebeldia, características que abrirão possibilidades para a transformação da sociedade.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões realizadas nesta investigação significaram uma tentativa de desvendar aspectos teóricos e práticos da relação que se estabelece, ou não, entre as práticas pedagógicas dos professores da EMEIF Prof. Monteiro de Moraes e as políticas culturais definidas para a cidade de Fortaleza, no período de 2007 a 2010.

A natureza do estudo conduziu-me à pesquisa qualitativa e adotei como método investigativo o estudo de caso único, desenvolvido na escola indicada, pertencente à rede municipal de Fortaleza, localizada no bairro da Sapiranga. A pesquisa ouviu professores da escola, diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica, além das secretárias de Educação e de Cultura da cidade. A escolha do método se justifica, pois este estuda a particularidade e a complexidade de um caso singular para se chegar à compreensão do que acontece em circunstâncias específicas, não sendo, portanto, adequado estender os resultados dessa investigação a outras escolas da rede municipal de Fortaleza que podem realizar projetos educativos diferenciados.

No desenvolvimento do trabalho, procurei ser rigorosa na adoção dos procedimentos investigativos por mim selecionados. Iniciei realizando análise documental dos textos oficiais do Partido dos Trabalhadores, dos planos de Governo da Prefeitura de Fortaleza, períodos 2004 a 2008 e 2009 a 2012, e do PPP da EMEIF Prof. Monteiro de Moraes.

Referencio o trabalho com as concepções teóricas que me levam à compreensão dos conceitos de cultura, política e de política cultural, e apresento síntese das principais políticas culturais adotadas no Brasil no período compreendido entre 1974 e 2010.

No campo, utilizei-me das técnicas da observação participante e de entrevistas semiestruturadas. Com relação ao segundo instrumento, este não constituiu trabalho fácil, principalmente pelo fator tempo que demanda a sua aplicação. Tal dificuldade me levou a rever os procedimentos e incluir o questionário estruturado como técnica para a investigação, o que me permitiu ampliar o universo de professores ouvidos.

Os motivos dessa investigação encontram-se, primeiro, no compromisso assumido pelo Partido dos Trabalhadores com a transformação social que na minha interpretação teria a escola como veículo fundamental, o que não se comprovou; segundo, na experiência que vivenciei como formuladora e executora de políticas públicas de educação, particularmente de educação básica, quando identifiquei que os projetos educativos quando relacionados à arte e à cultura tornavam a escola mais prazerosa e mobilizavam os estudantes a participarem da elaboração de seus conhecimentos e de sua cidadania com maior entusiasmo, sem perder de vista o interesse coletivo.

O estudo traz referências de textos legais e de documentos oficiais, fundamenta-se em teóricos como Zigmunt Bauman, Alfredo Bosi, Leonardo Brant, Câmara Cascudo, Vera Maria Candau, Paulo Freire, Demerval Saviani, Henry Giroux, entre outros, e nos dados coletados no campo.

Para elaborar as considerações finais desta investigação retomo os objetivos formulados quando da elaboração do projeto de pesquisa. Constituiu-se objetivo geral *investigar como as políticas culturais de Fortaleza, no período de 2007 a 2010, foram estabelecidas, desenvolvidas, modificadas e avaliadas no contexto da EMEIF Prof. Monteiro de Moraes*. Ao concluir a pesquisa, é possível dizer que a definição das políticas culturais para Fortaleza, realizada por meio de conferências municipais de cultura, foi por mim compreendida como democrática e participativa, pois reuniu segmentos da sociedade para os debates que se sucederam ao longo de três anos, mas que os professores municipais, em especial os da EMEIF Prof. Monteiro de Moraes, não foram chamados para ter assento e voz nas conferências e que dessa ausência resultou o não conhecimento, pelos professores, das políticas culturais, não sendo, portanto, desenvolvidas, modificadas ou avaliadas na escola sede da pesquisa. A partir deste, formulei os objetivos específicos que assim estão expressos, *identificar os processos de elaboração das políticas públicas de cultura e de educação para a cidade de Fortaleza*; objetivo atingido, uma vez que me apropriei da metodologia (conferências municipais) adotada pela SECULTFOR e SME para definição de suas políticas; *conhecer as políticas culturais de Fortaleza, no período 2007 a 2010*, o que foi realizado por meio de análise documental dos planos de governo da Prefeitura de Fortaleza – 2004 a 2008 e 2009 a 2012, dos documentos-síntese das três conferências municipais de cultura e do Plano Municipal de Educação; *observar se as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores*

da escola investigada privilegiam as políticas culturais formuladas para Fortaleza propostas no período entre 2007 a 2011 e identificar se há relação entre as políticas culturais e as práticas pedagógicas dos professores da EMEIF Prof. Monteiro de Moraes, procurando compreender como as políticas culturais e educacionais se articulam. Esses dois últimos objetivos foram realizados por meio da observação participante e da aplicação dos instrumentos de coleta de dados na escola-sede da pesquisa que me permitiram identificar o fato de que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores não privilegiam as políticas culturais, assim como as políticas públicas de educação e de cultura não se articulam.

Os resultados obtidos na pesquisa revelam que, apesar do entendimento, por parte das gestoras, de que, se articuladas, as áreas de educação e de cultura podem trazer possibilidades para melhorar o trabalho educativo realizado nas escolas no que se refere à superação de preconceitos, à convivência sem conflitos com os diferentes, ao desenvolvimento da sensibilidade, da criticidade, da observação, ao aguçamento à curiosidade, à realização de trabalho coletivo e, por conseguinte, à permanência e ao sucesso escolar que se efetivam na qualidade do ensino e da aprendizagem e na formação da cidadania, tal parceria não se efetiva e que pelo menos nessa escola não há indicativos de que as práticas pedagógicas dos professores incluam as políticas culturais.

Com base nos resultados, passo a responder as perguntas elaboradas quando da formulação do projeto de pesquisa: a) *as políticas culturais de Fortaleza são conhecidas pelos professores da rede municipal de ensino?* A pesquisa evidenciou que as políticas culturais não são do conhecimento dos professores da EMEIF Prof. Monteiro de Moraes, não sendo possível estender a resposta aos demais professores da rede municipal de Fortaleza. b) *Essas políticas estão presentes no Projeto Político-Pedagógico da escola?* Pelo estudo observei que o PPP (2003) silencia sobre políticas culturais, o que já responde à pergunta seguinte se elas *(as políticas culturais) integram o currículo do Ensino Fundamental.* d) *Quais os mecanismos utilizados para relacionar as políticas culturais com as práticas pedagógicas?* Foi identificado que não há articulação entre políticas culturais e práticas pedagógicas dos professores da escola investigada. e) *Os gestores e professores em exercício na escola têm formação e/ou orientação adequada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, relacionando-as com as políticas culturais?* Não há evidências de que os professores e gestores participem de programa de formação continuada ou que recebam

orientação para fazer a articulação entre políticas culturais e práticas pedagógicas. f) *Como são tratadas a identidade e a diferença nas práticas pedagógicas dos professores da EMEIF Prof. Monteiro de Moraes?* Pelo que foi possível observar, não cheguei a compreender como são tratadas as identidades e as diferenças nas práticas pedagógicas dos professores, embora, a temática da diversidade apareça no discurso dos professores. g) *Há relação entre educação e cultura nas práticas pedagógicas dos professores da EMEIF Prof. Monteiro de Moraes?* Não há indicativos de que educação e cultura sejam trabalhadas de forma articulada. h) *As práticas dos professores se revelam homogeneizadoras, monoculturais, multiculturais ou interculturais?* Não foi possível constatar como se caracterizam as práticas pedagógicas dos professores. i) *As políticas culturais estão presentes no Projeto Pedagógico da escola e na formação dos professores?* O PPP (2003) não faz referência às políticas culturais e também não traz plano para formação continuada. j) *O planejamento escolar e o material didático-pedagógico incorporam as políticas culturais?* Não constatei relação entre planejamento, material didático e políticas culturais nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da escola.

Diante dos resultados apresentados, trago para essas considerações finais um exercício que buscou aproximar alguns itens contidos nos vários planos — macro e micro — objetivando localizar em que pontos eles se articulam. Ao final foi possível identificar que os macroplanejamentos (planos de governo, conferências de cultura e plano de educação) mantêm coerência nas suas intenções, mas pouco repercutem no microplanejamento, aqui representado pelo PPP da escola.

Planos de Governo Áreas de Cultura e Educação (2004-2008 e 2009-2012)	Conferências Municipais de Culturais (2006, 2007, 2009)	Plano Municipal de Educação (2007)	PPP da EMEIF Prof. Monteiro de Moraes (2003)
<p>A defesa da democracia socialista. Uma administração democrática, comprometida e transparente.</p>	<p>Prestar contas com transparência dos recursos destinados à cultura.</p> <p>Estabelecer relações de parceria com a sociedade: as conferências como instância de participação política legítima¹⁰¹.</p>	<p>Transparência na gestão, execução e prestação de contas dos recursos públicos pelo sistema de ensino e unidades escolares.</p> <p>Aprimoramento de mecanismos de participação democrática no planejamento, execução e acompanhamento financeiro.</p>	<p>Implementar a participação do Conselho Escolar nas atividades da escola, estabelecendo com o Conselho as prioridades para os recursos financeiros. Executar, realizar e divulgar à comunidade escolar a prestação de contas dos recursos, registrando-a em atas.</p> <p>Na apresentação do PPP está dito que o Projeto “foi fruto do trabalho coletivo, envolvendo a comunidade escolar, após várias etapas de estudos e discussões”.</p>

¹⁰¹ As políticas culturais foram definidas em três conferências municipais, precedidas de conferências territoriais compostas por ONGS, associações e movimentos sociais, instituições públicas e privadas.

Planos de Governo Áreas de Cultura e Educação (2004-2008 e 2009-2012)	Conferências Municipais de Culturais (2006, 2007, 2009)	Plano Municipal de Educação (2007)	PPP da EMEIF Prof. Monteiro de Moraes (2003)
<p>Democratização e participação popular – o cidadão e a cidadã decidindo a cidade.</p>	<p>Criar o Sistema Municipal de Cultura¹⁰² para desenvolver as políticas públicas de Cultura: Secretaria de Cultura, Conselho Municipal de Fomento à Cultura, Fundo Municipal de Cultura, Fundação de Arte e Cultura.</p> <p>Constituição do Conselho Municipal de Cultura, composto por quarenta e quatro representantes do poder público e sociedade civil, sendo vinte e um representantes do poder público e vinte e três da sociedade civil, apontados, respectivamente, por meio de</p>	<p>Realização da I Conferência Municipal de Educação, precedida de seis pré-conferências, que reuniu 680 participantes – momento culminante de deliberações para o anteprojeto de lei do Plano Municipal de Educação.</p> <p>Fortalecimento dos órgãos de controle social – Conselho do FUNDEB, CAE, Conselho Escolar, Grêmios Estudantil .</p> <p>Ouvir a sociedade.¹⁰³</p> <p>Gestão escolar democrática como princípio.</p>	<p>Desenvolver gestão democrática e participativa.</p>

¹⁰² Está disponibilizada para consulta pública no endereço secultfor@gmail.com, a primeira proposta para o Sistema Municipal de Fomento à Cultura.

¹⁰³ Secretaria Municipal de Educação reuniu sessenta e nove entidades da sociedade civil organizada e órgãos dos poderes executivo, legislativo e judiciário para terem assento no Fórum Municipal de Educação, constituído para pensar e elaborar Plano Municipal de Educação.

Planos de Governo Áreas de Cultura e Educação (2004-2008 e 2009-2012)	Conferências Municipais de Culturais (2006, 2007, 2009)	Plano Municipal de Educação (2007)	PPP da EMEIF Prof. Monteiro de Moraes (2003)
	<p>indicação e eleição direta, “o CMPC é a expressão máxima de uma nova cultura política, onde o aprofundamento do democracia e a institucionalização da cultura como direito básico são práticas preponderantes”.</p> <p>http://www.fortaleza.ce.gov.br/cultura</p>		<p>Formar representantes atuantes e participativos a partir das séries iniciais.</p>
<p>Defesa dos direitos humanos para todos e para todas: respeito a diversidade cultural.</p>	<p>Garantir o respeito às diferentes formas de expressão e de manifestação do pensamento das produções e manifestações criativas e artísticas, de gênero, de manifestação religiosa e política, entendendo-as como formas de expressão da cultura.</p>	<p>Implantação dos currículos escolares que possibilitem a interdisciplinaridade e, intersetorialidade e a inserção dos temas transversais, por metodologias de ensino que vinculem a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados às vivências práticas, sociais e comunitárias, contemplando os determinantes sociais do território,</p>	<p>Desenvolver atitude de respeito para com as diferenças culturais, raciais, de credo e quaisquer outras.</p>

Planos de Governo Áreas de Cultura e Educação (2004-2008 e 2009-2012)	Conferências Municipais de Culturais (2006, 2007, 2009)	Plano Municipal de Educação (2007)	PPP da EMEIF Prof. Monteiro de Moraes (2003)
<p>Proposta de sociedade com base na transformação das relações entre homens e mulheres – educação não sexista, antirracista, não homofóbica e não lesbofóbica.</p> <p>Extinguir a desigualdade racial no Município de Fortaleza.</p>	<p>Construir espaços de debates permanentes nas escolas e nas comunidades, enfatizando a temática GLBTT, gênero, afrodescendentes, indígena e outras, privilegiando à cultura do respeito à diversidade.</p>	<p>as relações de gênero e a diversidade étnica, religiosa e sexual.</p>	<p>Posicionar-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de creanças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.</p> <p>Valorizar o aluno, respeitando-o em sua diversidade cultural e étnica.</p>
<p>Incluir nos cursos de formação continuada conteúdos referentes às relações de gênero e etnias, História da África e vivências que ampliem as habilidades artísticas e culturais dos professores.</p>			

Planos de Governo Áreas de Cultura e Educação (2004-2008 e 2009-2012)	Conferências Municipais de Culturais (2006, 2007, 2009)	Plano Municipal de Educação (2007)	PPP da EMEIF Prof. Monteiro de Moraes (2003)
		<p>Introdução nos programas/cursos de formação continuada, de temas específicos da história da cultura, dos conhecimentos, das manifestações artísticas e religiosas do segmento afrobrasileiro, das sociedades indígenas e dos trabalhadores rurais, com destaque para a contribuição dos diferentes segmentos ao desenvolvimento sócio -cultural e econômico da sociedade brasileira.</p> <p>Substituição de material pedagógico que contenha qualquer tipo de discriminação racial.</p>	<p>Não identifiquei propostas para formação continuada dos professores no PPP.</p> <p>Não há indicativos de análise de material didático com este foco no PPP.</p>

Planos de Governo Áreas de Cultura e Educação (2004-2008 e 2009-2012)	Conferências Municipais de Culturais (2006, 2007, 2009)	Plano Municipal de Educação (2007)	PPP da EMEIF Prof. Monteiro de Moraes (2003)
Incluir nas escolas professores de origem negra, indígena e de orientação sexual diversa.		Não identifiquei no PME referência a cotas para ingresso no magistério municipal. ¹⁰⁴	
Desenvolver a cultura, o esporte e o lazer, como política pública e como direito de todos. Cultura como direito social básico: cidadania cultural.	A cultura insere-se hoje, em nosso ordenamento jurídico maior, na condição de garantia constitucional, equiparada aos direitos e garantias fundamentais, onde o Estado passa a ter o dever de apoiar e incentivar a valorização e a difusão das manifestações culturais.		Não identifiquei no PPP a compreensão da cultura como direito social.

¹⁰⁴ O Edital 050/2009 que estabelece normas para o provimento de cargos efetivos e formação de cadastro reserva para professor, mas não abre cotas para negros, índios ou pessoa com orientação sexual diversa.

Planos de Governo Áreas de Cultura e Educação (2004-2008 e 2009-2012)	Conferências Municipais de Culturais (2006, 2007, 2009)	Plano Municipal de Educação (2007)	PPP da EMEIF Prof. Monteiro de Moraes (2003)
<p>Intensificar a relação da Educação Infantil com as demais etapas e outras áreas, especialmente com a cultura.</p> <p>Desenvolver a ideia da Escola Criativa como alternativa para o 2º turno.</p> <p>Manter a Escola de Dança nas escolas.</p>	<p>Desenvolver o Projeto Dançando nas Escolas.</p>	<p>Há no PME propostas de articulação da Educação Infantil com as demais etapas da Educação Básica e com outras áreas, especialmente a cultura.</p> <p>Democratizar o espaço escolar para atividades culturais</p>	<p>Não encontrei no PPP referências à articulação entre Educação Infantil e cultura e nem à Escola Criativa.</p> <p>Não encontrei na escola espaços para desenvolver atividades culturais, assim como não identifiquei grupos artísticos formados por alunos</p> <p>A escola não participa do Projeto Dançando nas Escolas.</p>
<p>Desenvolver o projeto bibliotecas extraescolares e manter as salas de leitura.</p>	<p>Viabilizar a criação e manutenção de bibliotecas em parceria com escolas públicas.</p>		

Planos de Governo Áreas de Cultura e Educação (2004-2008 e 2009-2012)	Conferências Municipais de Culturais (2006, 2007, 2009)	Plano Municipal de Educação (2007)	PPP da EMEIF Prof. Monteiro de Moraes (2003)
<p>Desenvolver o projeto bibliotecas extraescolares e manter as salas de leitura.</p> <p>Expandir programa de publicação de livros e textos construídos por alunos e professores.</p> <p>Expandir programa de publicação de livros e textos construídos por alunos e professores.</p>	<p>Criar a Rede de Bibliotecas Públicas Municipais, instalando 1 biblioteca ou sala de leitura em cada escola.</p>	<p>Garantir acervo de livros de literatura nas escolas, ampliando, progressivamente, a oferta de livros didáticos e paradidáticos.</p>	<p>Vivenciar na biblioteca da escola, semanalmente, atividades de leitura e pesquisa.</p> <p>Elaborar cronograma de atividades da biblioteca.</p> <p>Não encontrei na escola livros e textos elaborados por professores e alunos.</p>
<p>Promover a melhoria da formação de docentes.</p>	<p>Promover a melhoria da formação de artistas e de docentes.</p>	<p>O PME não traz referências sobre a formação de artistas docentes.</p>	<p>Não identifiquei no PPP proposta de formação continuada em Arte Educação¹⁰⁵.</p>

¹⁰⁵ A SME realizou curso de especialização na área de artes, em convênio com a UECE.

Planos de Governo Áreas de Cultura e Educação (2004-2008 e 2009-2012)	Conferências Municipais de Culturais (2006, 2007, 2009)	Plano Municipal de Educação (2007)	PPP da EMEIF Prof. Monteiro de Moraes (2003)
	<p>Viabilizar a oferta de cursos de formação continuada em artes para docentes.</p> <p>Garantir a iniciação das diversas linguagens artísticas em escolas (habilitar e qualificar para o exercício da docência).</p> <p>Elaborar com a SME, através do Escola Criativa, política de formação nas diversas linguagens artísticas.</p>		
	Fomentar a demanda de contratação de professores de arte ¹⁰⁶ .		

Quadro 11 – Análise comparativa entre o macro e o micro planejamento na Prefeitura de Fortaleza. Fonte: Programas de Governo, 2004 a 2008 e 2009 a 2012; Conferências Municipais de Cultura, 2006, 2007 e 2009; Plano Municipal de Educação, 2007 e Projeto Político-Pedagógico da escola, 2003.

Voltando à intenção política do PT no que se refere à transformação da sociedade, e por acreditar que a escola, a depender da concepção de seu projeto pedagógico, pode promover mudanças, primeiro nos seus sujeitos — alunos, professores, diretor e outros — e, a partir deles, na comunidade aonde atua e na própria sociedade, o texto traz para reflexão algumas teorias tais como a Pedagogia Histórico-Crítica, formulada por Demerval Saviani, a Educação como Prática da Liberdade, concebida por Paulo Freire, a Teoria Crítica e

¹⁰⁶ Em 2010, a SME realizou concurso para professores de Arte-Educação, mas até outubro de 2010, a escola registrava carência de professor nessa área.

Resistência, elaborada por Henry Giroux, o Interculturalismo, apresentado por Vera Candou como possibilidades para uma escola transformadora.

No exercício de ouvir os professores e outros educadores da escola, ficou evidente que a SME deverá investir em momentos formativos para que os docentes tenham clareza das teorias que embasam o currículo e assim possam delinear suas práticas. Pelo que observei, não há um projeto de formação continuada para os professores da rede municipal de Fortaleza, há algumas iniciativas contingentes, como parcerias celebradas entre a SME e a UFC e a UECE para a oferta de cursos de especialização em histórias e culturas afro-brasileiras e em artes, respectivamente. Momentos de estudo, debates de ideias, seminários, congressos, fóruns, entre outras iniciativas formativas que busquem compreender as causas políticas, sociais e pedagógicas dos resultados que contabilizam as perdas refletidas nos índices de abandono e de reprovação de alunos da rede escolar de Fortaleza, ou ainda aquelas voltadas para a pesquisa da prática docente que envolva o conjunto dos professores em exercício nas escolas, não aparecem como metas a serem cumpridas pelo sistema de ensino municipal, em particular pela EMEIF Prof. Monteiro de Moraes, assim como não foram identificadas iniciativas que resultem na aproximação das práticas pedagógicas dos professores às políticas culturais. Tais evidências constituem desafios a serem enfrentados e realidade a ser superada para que a escola exerça papel transformador.

Iniciei a investigação buscando compreender se há relação entre políticas culturais e o fazer pedagógico dos professores e, na base desse questionamento, como o Partido dos Trabalhadores pensa a educação na perspectiva da transformação da sociedade. Compreendo, ao concluir, que não se estabelece relação entre as políticas culturais e as práticas pedagógicas dos professores da EMEIF Prof. Monteiro de Moraes.

Minha expectativa é de que os resultados obtidos na pesquisa possam contribuir para que a instituição escola se reveja permanentemente, se reinvente e se transforme, tornando-se mais competente para fazer o necessário diálogo entre políticas culturais e práticas pedagógicas e nesse exercício se faça mais alegre e atraente e crie situações favoráveis para o sucesso das aprendizagens, descobertas e convivências, num ambiente de respeito às diferenças que tragam possibilidades de transformação — base da sociedade justa e democrática que compõe o ideário do PT.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

BRASIL, **Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979**, que institui a Anistia no Brasil.

____ **Anistia**: documentário organizado por determinação do Presidente da Comissão Mista do Congresso, Senador Teotônio Vilela. Congresso Nacional, Brasília, 1982.

____ **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília 1988.

____ **Lei nº 7.716/89**: entende a prática, indução ou incitação da discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional como crime.

____ **Lei Federal nº 8.742/93**: Lei Orgânica da Assistência Social.

____ **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação, Brasília, 1996.

____ **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental/MEC, Brasília, 1997.

____ **Parecer nº 04 de 1998 do CNE/CEB**: institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

____ **Lei nº 5003/2001**: define os crimes de homofobia

____ **Lei nº 10.558/2002**: cria o Programa de Diversidade nas Universidades (lei de cotas)

____ **Lei nº 10.639/2003**: institui a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos públicos e particulares de educação básica, Brasília, 2003.

____ **Parecer nº 03 de 2004 do CNE/CP**: institui Diretrizes Curriculares Nacionais.

_____ **Lei nº 10.044/2004:** obriga as empresas com mais de 100 funcionários a ocuparem de 2% a 5% das vagas com deficientes.

_____ **Lei nº 11.340/2006:** cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal.

_____ **Lei nº 11.645/2008:** altera o art.26 da LDB/1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

_____ **Lei nº 11.769/2008:** institui a música como componente curricular.

_____ **CONAE 2010 Construindo o Sistema Articulado de Educação - o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação:** documento base. Brasília,2010.

BARBALHO, Alexandre. Conceito de política cultural. In RUBIM, Linda (org) **Organização e produção da cultura.** Salvador: Edufba, 2005.

_____ **Textos nômades:** política, cultura e mídia. Fortaleza, Banco do Nordeste do Brasil, 2008.

BAUMAN Zigmunt. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____ **Globalização:** as consequências humanas, Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BEAUD, Stéphane; WEBER Florence. **Guia para a pesquisa de campo.** Petrópolis: Vozes, 2007.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Kmopp. **Investigação qualitativa em Educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização.** São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

BRANT, Leonardo. **O poder da cultura.** São Paulo: Petrópolis, 2009.

- CASCUDO, Luís da Câmara. **Civilização e Cultura**. São Paulo: Global, 2004.
- CANDAU, V.M. **Reinventar a escola**. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- CARMO, Paulo Sérgio do. **Sociologia e sociedade pós-industrial: uma introdução**. São Paulo: Paulus, 2007.
- CARMO, Lindalva Pereira do. **Projeto Pedagógico**, Coleção Capacitação em Gestão Escolar, Fortaleza, SEDUC, 1994.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- CEARÁ, **Seminário Cultura XXI**, Coleção Nossa Cultura, Fortaleza, 2006.
- DAMATA, Roberto. **O que faz do Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- DEPRESBITERIS, L. **Avaliação educacional em três atos**. São Paulo: SENAC, 1999.
- FALCON, Francisco. **História cultural**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- _____ **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- _____ **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1995.
- GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- _____ **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: ARTMED, 1997.
- HALL, Studart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- JAPIASSU Hilton; MARCONDES Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. RJ, Zahar, 2008.
- LAMOUNIER, Bolivar; FIGUEREDO Rubens. **A era FHC: um balanço**. São Paulo, Cultura Editores Associados: 2002.

LOIOLA, Francisco; MAMEDE Maíra; THERRIEN, Jacques. **Trabalho docente e transformação pedagógica da matéria:** alguns elementos da gestão dos conteúdos no contexto da sala de aula. Fortaleza, EdUECE, p. 121-137, 2007.

MARTINS, José Murilo. **Minha escola tem nome e tem história.** Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2000.

MARTINHO Rodrigues Rui. **Pesquisa Acadêmica:** como facilitar o processo de preparação de suas etapas. São Paulo: Atlas, 2007.

MOREIRA, A.F.; CANDAU, V.M. (orgs). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira República.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. **A dimensão educativa do partido político.** Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 1991.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA, **I Conferência Municipal de Cultura:** Políticas Culturais de Fortaleza, 2006.

_____ **II Conferência Municipal de Cultura:** Políticas Culturais de Fortaleza, 2007.

_____ **III Conferência Municipal de Cultura:** Políticas Culturais de Fortaleza, 2009.

_____ **Plano Municipal de Educação de Fortaleza,** 2007.

_____ **Diretrizes para a organização do sistema de ensino municipal de Fortaleza,** 2004 a 2008.

_____ **Programa de governo - por amor a Fortaleza: construir uma cidade bela, justa e democrática,** 2004 a 2008.

_____ **Plano de governo – nossa meta é cuidar bem das pessoas,** 2009 a 2012

_____ **Portaria nº 01/2010, PME/SEMAS,** 2010.

_____ **Projeto Político Pedagógico da EMEIF Prof. Monteiro de Moraes**, 2003.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Carta de princípios**. São Paulo, 1979.

_____ **Manifesto de fundação**. São Paulo, PT, 1980.

_____ **Concepções e diretrizes do programa do governo do PT**. 1986.

_____ **O Socialismo petista**. Belo Horizonte, PT, 1999.

_____ **Compromisso e mudança: carta de princípios do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, após eleição de 2002**. São Paulo, PT, 2002.

_____ **Plataforma do PT pré-eleição**. São Paulo, PT, 2002.

_____ **Estatuto do PT, I versão**. São Paulo, PT, 2001.

_____ **Estatuto do PT, II versão**. São Paulo, PT, 2007.

_____ **A imaginação a serviço do Brasil: Programa de Políticas Públicas de Cultura [S/N]**.

PENIN, Sônia. **Cotidiano e escola**. São Paulo: Cortez, 1989.

REIS, Elisa Pereira. Política e Políticas Públicas na Transição Democrática. *In*: MOURA, Alexandrina Sobreira de (Org). **O Estado e as políticas públicas na transição democrática**. São Paulo, Câmara Brasileira do Livro, 1989.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

RUBIN, Antonio Albino Canelas. **Políticas culturais no governo Lula**. Salvador, EDUFBA, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo — uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. São Paulo, Contexto, 2008.

SHOHAT, E.; STAM R. **Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SILVA, Tadeu da (org.), HALL Studart; WOODWARD Kathryn. **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre.(Orgs). **Artesãos de outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar**. São Paulo: AnnaBlume; Secretaria da Cultura e Desporto do Governo do Estado do Ceará, 2000.

UNESCO, **Declaração de Princípios sobre a Tolerância**, aprovada pela Conferência Geral em sua 28ª reunião, 1995.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

WITKOSKI, Antônio Carlos. **Diversidade Intelectual e Cultura Política**. São Paulo: AnnaBlume; Secretaria de Cultura e Desporto do Governo do Estado do Ceará, 2000.

WINCH, Cristopher; GINGELL, John. **Dicionário de Filosofia da Educação**. São Paulo: Contexto, 2007.

VILLA, Marco Antônio. **O Estado Novo**, Coleção Sociedade e História do Brasil, vol. 10 e 14, Brasília, Instituto Teotônio Vilela, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ELETRÔNICOS

<http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis>

<http://www.dominiopublico.gov.br>.

<Http://portal.mec.gov.br>

<www.sme.fortaleza.ce.gov.br>

<http://www.fortaleza.ce.gov.br/cultura>

<www.pt.org.br>

<www.seduc.ce.gov.br>

<www.portalodm.com.br>

<www.clam.org.b/principiosdeyogyakarta>

<http://www.jornaldeturismo.com.br>

<www.secult.ce.gov.br>

[www. Cultura.gov.br/maiscultura](www.Cultura.gov.br/maiscultura)

<http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis>