UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES

JANAINA CARRASCO CASTILHO

**Lá fora também se aprende.
O projeto “Lugares de aprender: A escola sai da escola” sob a ótica dos estudos
culturais**

São Paulo
2014

JANAINA CARRASCO CASTILHO

Lá fora também se aprende.

O projeto “Lugares de aprender: A escola sai da escola” sob a ótica dos estudos culturais

v.1

Dissertação apresentada à Escola de Artes Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Filosofia do Programa de Pós Graduação em Estudos Culturais.

Versão corrigida contendo as alterações solicitadas pela comissão julgadora em 30 de agosto de 2014. A versão original encontra-se em acervo reservado na Biblioteca da EACH/ USP e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP (BDTD), de acordo com a Resolução CoPGr 6018, de 13 de outubro de 2011.

Área de concentração:
Cultura, Política e Educação

Orientador:
Prof. Dr. Alexandre Panosso Netto

São Paulo

2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
Biblioteca
Escola de Artes, Ciências e Humanidades da
Universidade de São Paulo

Castilho, Janaina Carrasco

Lá fora também se aprende. O projeto “Lugares de aprender : a escola sai da escola” sob a ótica dos estudos culturais. / Janaina Carrasco Castilho ; orientador, Alexandre Panosso Netto. – São Paulo, 2014
192 f.

Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, em 2014
Versão corrigida

1. Prática de ensino. 2. Educação – São Paulo. 3. Cultura – São Paulo. 4. Espaços culturais – São Paulo. 5. Democratização da cultura – São Paulo. 6. Currículos e programas. I. Panosso Netto, Alexandre, orient. II. Título.

CDD 22.ed. – 371.38

CASTILHO, Janaina Carrasco

Lá fora também se aprende. O projeto “Lugares de aprender: A escola sai da escola” sob a ótica dos estudos culturais

Dissertação apresentada à Escola de Artes Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Filosofia do Programa de Pós Graduação em Estudos Culturais. Área de concentração: Cultura Política e Educação. Orientador: Prof. Dr. Alexandre Panosso Netto

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Dedico a minha mãe e a minha Gorda,
Recordações que me acompanham pela vida ...

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu orientador pela oportunidade e confiança.

Aos meus professores queridos, em especial, Reinaldo e Juliana.

A um anjo bom que me acompanhou em todo esse percurso acadêmico: Rosana, muito obrigada!

À querida amiga Cida palhaça, que me ensina muito sobre a alegria de viver.

À Cintia, a irmã que a vida me presenteou.

Às amigas do “Clube da Luluzinha” em nome de Karin, Ana Kazume, Rute e Raquel.

À parceira de sonhos, aventuras e planejamentos: Karina Moretti.

À amiga Érika que muito me socorreu e me apoiou.

Aos companheiros de USP leste e oeste: Robson (o meu herói!), Iranilda, Priscila, Jarbas, Laura, Roseli, Luciano e Quênia.

Às companheiras de UNICAMP em nome da professora Debora Jeffrey.

Às companheiras do Keralux em nome de Elizete, Juliana e Alexandra.

Aos companheiros do Quinta do Sol em nome do Samir.

Aos companheiros do Charles em nome da Ivone, Laércio, Gisele e Soraia.

Aos companheiros de Astréa em nome de Mariane, Vera, Joana, Lucimar, Ester, Fabíola e José Elias.

Aos companheiros de minha recente morada em nome de: Fabiulla, Cris, Ana Rita, Aline, Fernanda, Inajá, Celso, Juliana e Maria Antonia.

À Silvia pela sensibilidade, prontidão e generosidade.

Aos meus queridos estudantes que me fortalecem com seus afetos e me inquietam com suas necessidades.

À Daura, amiga presente em momentos muito difíceis.

À parcela oriental de minha vida mais recente, em especial, à tia Yoshiko pelo carinho e toda a atenção, de maneira simples e quase anônima.

Aos meus familiares, incluindo a Pretinha, e em especial ao meu irmão Emilio e minha cunhada Jane, e meus queridos seguidores: Thaynan, Vinícius e Mimo.

Ao meu companheiro Julio por resistirmos um ao outro e evoluirmos juntos nessa jornada.

Aos que não citei por falha minha ou ainda pela contribuição indireta e anônima.

A todos, muito obrigada!

Janaina Carrasco Castilho

O homem é o único animal que se inventa e
inventa o mundo em que vive (...)
O homem inventou Deus para que este o criasse.
Filho dileto de Deus, pode assim aspirar à
ressurreição.
(Ferreira Gullar)

RESUMO

CASTILHO, Janaina Carrasco. **Lá fora também se aprende. O projeto “Lugares de aprender: A escola sai da escola”** sob a ótica dos estudos culturais. 2014. 193f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Escola de Artes Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar em que condições a inserção do projeto “Lugares de aprender: a escola sai da escola” contribui com a democratização da cultura na formação escolar dos estudantes, a partir da abordagem dos estudos culturais. Partindo dos objetivos específicos que pretendem apresentar e caracterizar os estudos culturais como campo teórico e político, que trata das relações na sociedade, e situar o programa Cultura é Currículo nas políticas contemporâneas de educação, a indagação a ser respondida por esse estudo é: em que condições a inserção do projeto “Lugares de Aprender: a escola sai da escola” contribui com a democratização cultural na formação dos estudantes? Em nossa hipótese preliminar supomos que a inserção do turismo no currículo escolar permite a aproximação dos estudantes a diferentes espaços culturais, ampliando e diversificando as referências culturais em sua formação. Como metodologia, realizamos pesquisa teórica recorrendo a fontes bibliográficas e documentais, e pesquisa de campo. Nesta, utilizamos o método observacional com o enfoque preponderantemente qualitativo, e técnicas de observação direta, entrevista e questionário. Os dados obtidos foram categorizados para análise dos conteúdos. Os resultados alcançados representam a complexidade apreendida nas diversas relações entre os participantes e planejadores do projeto.

Palavras-chave: Estudos Culturais. Educação. Projeto “Lugares de aprender: a escola sai da Escola.”

ABSTRACT

CASTILHO, Janaina Carrasco. **Lá fora também se aprende. O projeto “Lugares de aprender: A escola sai da escola”** sob a ótica dos estudos culturais. 2014. 206f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Escola de Artes Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

This research mainly aims to describe on which conditions the insertion of the project “Lugares de aprender: a escolasai da escola” (Places for learning: schooling leaves school) contributes to the democratization of culture in the schooling of students due to its use of a cultural studies approach. Starting with the specific objectives that firstly intend to present and characterize cultural studies as a theoretical and political field, which covers relations in society, and secondly propose to situate the program “Cultura é Currículo” (Culture is Curriculum) in contemporary educational policies — the question to be answered by this study is, “In which conditions the insertion of the project “Lugares de aprender: a escolasai da escola” (Places for learning: schooling leaves school) contributes to cultural democratization in students' education? In our preliminary hypothesis, we assume that the inclusion of tourism in the school curriculum allows students to approach different cultural spaces, expanding and diversifying the cultural references in their education. As methodology, we have conducted theoretical research using bibliographic and documentary sources as well as field research. In such research, we have made use of the observational method with a predominantly qualitative approach, as well as techniques of direct observation, interview and questionnaire. Data were categorized for content analysis. The achieved results represent the complexity perceived in different relationships between participants and project planners.

Keywords: Cultural Studies. Education. Project “Lugares de aprender: a escola sai da escola” (Places for learning: schooling leaves school).

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Aspectos da educação restrita e ampliada.....	51
QUADRO 2	Características dos modelos administrativos de bem-estar social e gerencialismo.....	62
QUADRO 3	Critérios de segmentação do turismo.....	78
QUADRO 4	Diretorias de ensino participantes.....	87
QUADRO 5	Equipamentos culturais.....	89
QUADRO 6	Funções dos relatores.....	94
QUADRO 7	Qualificações do projeto.....	95
QUADRO 8	Críticas ao projeto.....	97
QUADRO 9	Síntese da análise documental.....	97
QUADRO 10	Amostra dos sujeitos e técnicas metodológicas.....	100
QUADRO 11	Professores e contextos dos discursos.....	105
QUADRO 12	Prof. coordenadores, diretora e vice e contextos dos discursos.....	106
QUADRO 13	PCNPs e contextos dos discursos.....	108
QUADRO 14	Educadores não formais e contextos dos discursos.....	109
QUADRO 15	Estudantes e procedimentos metodológicos.....	112
QUADRO 16	Atividades realizadas por estudantes em tempo livre.....	113
QUADRO 17	Causas da não frequência de estudantes a museus e teatros.....	114
QUADRO 18	Relações entre os professores e o projeto.....	116
QUADRO 19	Relações entre os prof. coordenadores pedagógicos e o projeto.....	118
QUADRO 20	Relações entre os PCNPs e o projeto.....	120
QUADRO 21	Relações entre os educadores não formais e o projeto.....	122
QUADRO 22	Compreensões dos prof. sobre a relação da cultura com o projeto..	124
QUADRO 23	Compreensões dos professores coordenadores pedagógicos sobre a relação da cultura com o projeto.	126
QUADRO 24	Compreensão dos PCNPs sobre a relação da cultura com o projeto.	128
QUADRO 25	Compreensões dos educadores não formais sobre a relação da cultura com o projeto.....	130
QUADRO 26	Compreensões dos estudantes sobre a relação da cultura com o projeto.....	131
QUADRO 27	Posição dos professores em relação ao projeto.....	132
QUADRO 28	Aspectos positivos apresentados pelos professores	132
QUADRO 29	Aspectos negativos apresentados pelos professores.....	135
QUADRO 30	Posição dos prof. coord. pedagógicos em relação ao projeto.....	138
QUADRO 31	Aspectos positivos apresentados pelos PCNPs.....	139
QUADRO 32	Aspectos negativos apresentados pelos PCNPs.....	142
QUADRO 33	Posição dos PCNPs em relação ao projeto.....	144
QUADRO 34	Aspectos positivos apresentados pelos PCNPs.....	144
QUADRO 35	Aspectos negativos apresentados pelos PCNPs.....	145
QUADRO 36	Posição dos educadores não formais sobre o projeto.....	146
QUADRO 37	Aspectos positivos apresentados pelos educadores não formais.....	146
QUADRO 38	Aspectos negativos apresentados pelos educadores não formais.....	148
QUADRO 39	Posição dos estudantes em relação ao projeto.....	148
QUADRO 40	Evolução do programa Cultura é Currículo.....	151

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDOS CULTURAIS.....	14
• O homem, a cultura e a palavra	
• O surgimento dos estudos culturais	
• As obras percursoras	
• Do CCCS para o mundo	
2 O DIREITO À EDUCAÇÃO: ENTRE O TEXTO E O CONTEXTO.....	32
• A educação antes da escola	
• Alguns apontamentos sobre o direito à educação nas constituições brasileiras	
• Compreensões contemporâneas sobre o direito à educação	
• Turismo e ação pedagógica	
3 PROJETO “LUGARES DE APRENDER: A ESCOLA SAI DA ESCOLA”.....	73
• Procedimentos metodológicos	
• Análise documental	
• Pesquisa de campo	
4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	128
• Tensões	
• Omissões	
• Resistência	
• “Desocultamento”	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	174
REFERÊNCIAS.....	179
APÊNDICES.....	187

INTRODUÇÃO

Educação e turismo são dois fenômenos complexos que em vários aspectos encontram pontos de convergência. Um desses pontos é o que se denomina turismo pedagógico (ANDRIOLO, FAUSTINO, 2000). Analisar em que condições a diversificação metodológica promovida com a inserção do turismo no currículo oficial escolar do Estado de São Paulo, por meio do projeto ‘Lugares de aprender: a escola sai da escola’, contribui com a democratização cultural na formação dos estudantes, sob a abordagem dos estudos culturais é o objetivo principal da investigação proposta. O projeto citado é uma iniciativa estadual que possibilita aos estudantes da educação básica, ensino médio e educação de jovens e adultos a visitação a espaços culturais na cidade. Tal proposta de análise requer transitar por discussões advindas de diferentes áreas que se articulam e complementam-se na fundamentação de um mesmo objeto de pesquisa.

Recorrendo a elementos iniciais como conhecimento empírico e teórico do pesquisador sobre o tema, supomos em nossa hipótese preliminar que a inserção do turismo no currículo escolar permite a aproximação dos estudantes a diferentes espaços culturais, ampliando e diversificando as referências culturais em sua formação.

A partir disso indagamos: Numa abordagem dos estudos culturais, em que condições a inserção do projeto “Lugares de Aprender: a escola sai da escola” contribui com a democratização cultural na formação escolar dos estudantes?

Para alcançarmos o objetivo desse trabalho partimos da contextualização dos estudos culturais como campo teórico e político para fundamentarmos as relações de cultura e poder que compõem a sociedade. Posteriormente situamos o programa Cultura é Currículo nas políticas contemporâneas de educação.

Estudar o fenômeno do turismo presente no currículo escolar oficial num programa de pós-graduação em estudos culturais significa analisá-lo a partir de uma perspectiva social, cultural e de um posicionamento político. Isso implica reconhecer que a produção do conhecimento científico não é neutra.

A educação refere-se a um processo de formação bastante amplo que está presente na formalidade, não formalidade e espontaneidade, envolvendo formação cultural e relações de poder. Se, atualmente, no ensino superior fomenta-se a discussão sobre a interdisciplinaridade, na educação básica ela torna-se urgente, tendo em vista as metas de ampliação da jornada do tempo escolar.

A interdisciplinaridade é uma proposta que permeia as instituições escolares de educação básica há anos, sob o argumento de proporcionar um ensino significativo para o estudante. Iniciativas pontuais de escolas públicas e particulares no Brasil têm apresentado propostas diferenciadas na organização do tempo, espaço e currículo. Porém, essas escolas representam exceções diante do atendimento de ensino escolar de modo geral.

A organização curricular por disciplinas, justificada didaticamente na concepção do ensino escolar hegemônica, configura uma fragmentação e seleção de determinados conhecimentos que são legitimados, em detrimento de outros.

Atualmente está na pauta das discussões nacionais brasileiras sobre educação, a ampliação da jornada escolar e a inclusão de atividades diversificadas no cotidiano escolar, com a ampliação do currículo regular (BRASIL, 2014).

Se por um lado essas mudanças são apresentadas oficialmente para a população como estratégia assertiva para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública, entre os educadores e pesquisadores envolvidos nesse contexto educacional, tais medidas são polêmicas e equivocadas, diante da precarização da realidade da escola pública no país.

Apesar disso, e devido às lacunas na legislação, quanto à qualidade do uso do tempo na escola, são variados os programas e projetos oferecidos pela união, estados e municípios para o preenchimento do tempo na jornada escolar ampliada.

Entre essas diversas propostas, o programa denominado “Cultura é Currículo”, do governo do estado de São Paulo, que abrange três projetos: “Lugares de aprender: a escola sai da escola”, “Cinema na escola” e “A escola em cena”, por algumas características diferenciadas e relevantes, instigou-me a propor uma investigação mais rigorosa.

Considerando a viabilidade da pesquisa, entre os três projetos, o escolhido foi o denominado: ‘Lugares de aprender: a escola sai da escola’, por articular cultura, educação e turismo, áreas que dialogam com a formação teórica e experiência profissional desta pesquisadora.

O projeto ‘Lugares de aprender: a escola sai da escola’ desperta interesse quanto a sua relevância em oportunizar o acesso dos estudantes da rede pública de ensino aos espaços culturais e contribuir com o processo educativo para além da escolarização, o que pode representar a oportunidade de dinamização e reorganização do tempo e espaço associados à escolarização formal estabelecidos historicamente.

A proposta de ampliar o território da educação formal, para além dos muros escolares, dialoga com a abordagem dos estudos culturais. Estes pretendem a superação dos cânones numa educação não convencional predisposta a ouvir a voz dos silenciados e

reconhecer os saberes presentes na comunidade, que compõem a riqueza do patrimônio intelectual, mas que não são (ou não eram) legitimados academicamente.

Partindo da necessidade em atender os direitos à educação, ao lazer e à cultura, previstos constitucionalmente, a escolha por este projeto considera também a discussão sobre a ampliação da jornada escolar e, por consequência, a redução do tempo disponível dos estudantes para realização de atividades de livre escolha, não necessariamente direcionadas pedagogicamente sob um olhar de controle institucional.

Por se tratar de um estudo interdisciplinar, propomos organizar o trabalho em quatro capítulos. No primeiro apresentamos a discussão sobre cultura associada ao surgimento dos estudos culturais, bem como a descrição do contexto desse surgimento, as principais obras e autores precursores desse movimento, sua articulação com a literatura e a história e a aproximação com instâncias pedagógicas e políticas.

No segundo capítulo tratamos do direito à educação e suas políticas contemporâneas, traçando um panorama dos processos educativos antes da escola e para além dela, de modo a evidenciar a educação como um processo amplo e constante na formação humana, chegando ao foco dessa pesquisa, o turismo como ação pedagógica.

No terceiro capítulo o projeto: “Lugares de aprender: a escola sai da escola” é apresentado a partir da análise de documentos e de dados coletados na pesquisa de campo, em que selecionamos uma amostra composta pelos diversos participantes do projeto.

No quarto capítulo realizamos a discussão dos dados e a interpretação dos resultados por meio de categorizações fundamentadas na teoria de análise de conteúdo de Bardin (2010).

Por fim, pretendemos diante dos resultados alcançados que demonstram a complexidade existente nas diversas relações entre os participantes e planejadores do projeto, apresentar possibilidades de potencialização dessa iniciativa pedagógica que se pauta em objetivos legítimos, mas que é condicionada e reinterpretada de formas e condições diversas.

1 CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDOS CULTURAIS

- o homem, a cultura e a palavra
- o surgimento dos estudos culturais
- as obras precursoras
- do CCCS para o mundo

Os seres humanos produzem por meio do trabalho bens materiais e imateriais, que além de garantirem sua sobrevivência e conforto, constituem seu mundo simbólico e imaginário. O surgimento da cultura está associado à própria evolução do homem. “O conhecimento científico atual está convencido de que o salto da natureza para a cultura foi contínuo e incrivelmente lento” (LARAIA, 1986, p. 56).

O homem ao ser capaz de gerar símbolos passou do estado animal ao humano. O uso de símbolos criou a cultura e permitiu sua perpetuação, mas não de maneira igualitária, como alerta Williams:

É verdade que uma classe dominante pode, em grande medida, controlar a transmissão e distribuição de toda a herança comum; esse tipo de controle, onde ele existe, precisa ser observado como um fato sobre aquela classe. É verdade também que uma tradição é sempre seletiva, e que haverá sempre uma tendência a que esse processo de seleção seja relacionado com os interesses da classe que é dominante e governado por ela. Esses fatores fazem com que seja provável que mudanças qualitativas venham ocorrer na cultura tradicional quando há uma mudança do poder de classe, mesmo antes de uma classe recentemente ascendente fazer sua própria contribuição (WILLIAMS, 2011a, p. 345).

Sem data de origem definida para o seu surgimento, a evolução da cultura confunde-se com a própria evolução humana: “A cultura desenvolveu-se, pois, simultaneamente com o próprio equipamento biológico e é, por isso mesmo, compreendida como uma das características da espécie, ao lado do bipedismo e de um adequado volume cerebral” (LARAIA, 1986, p. 58).

A ideia de cultura, então, significa uma dupla recusa: do determinismo orgânico, por um lado, e da autonomia do espírito, por outro. É uma rejeição tanto do naturalismo como do idealismo, insistindo, contra o primeiro, que existe algo da natureza que a excede e a anula, e contra o idealismo, que mesmo o mais nobre agir humano tem suas raízes humildes em nossa biologia e no ambiente natural (EAGLETON, 2011, p. 14).

Se a identificação do surgimento da cultura em relação à história do homem é imprecisa, tratando-se de um processo lento e contínuo, o surgimento do termo “cultura” no discurso, também não foi repentino e definitivo.

Assim, não apenas “inventamos” socialmente as coisas que colocamos no mundo, como, ainda, a elas atribuímos, pela linguagem e de modo contingente, determinados significados. Esses sentidos conectam-se com outros e esses, com mais outros, numa

imensa, intrincada e instável rede de semelhanças e afinidades. A instabilidade decorre, justamente, do caráter contingente, histórico, dinâmico do conhecimento (WORTMANN, 2001, p. 26).

Antes da palavra “cultura” ser usada no vocabulário dos diversos grupos sociais, outros termos foram utilizados para designar ideias semelhantes. “Nos séculos precedentes, o termo ‘costume’ foi empregado para denotar boa parte do que hoje está implicado na palavra ‘cultura’. O costume era a “segunda natureza” do homem” (THOMPSON, 1998, p. 14).

Porém, naquele momento da história, o termo costume era entendido também, como códigos e regras:

Se, de um lado o “costume” incorporava muitos dos sentidos que atribuímos hoje à “cultura”, de outro, apresentava muitas afinidades com o direito consuetudinário. Esse derivava dos costumes, dos usos habituais do país: usos que podiam ser reduzidos a regras e precedentes, que em certas circunstâncias eram codificados e podiam ter força de lei (THOMPSON, 1998, p. 15).

Wortmann discute sobre a limitação dos signos linguísticos na significação da realidade, e discorre sobre o caráter dinâmico e histórico do conhecimento:

(...) todo e qualquer conceito não pode ser reduzido a uma proposição; nenhuma proposição consegue capturar um significado que estaria alojado num conceito. Nem mesmo um conjunto de proposições consegue encerrar, de modo suficiente, qualquer significado. É por isso que se fala na insuficiência do conceito (WORTMANN, 2001, p. 26).

Tratar do termo “cultura” é mais complexo do que pode parecer a um olhar ingênuo. Esse signo linguístico de uso comum e frequente nas diversas áreas do conhecimento e grupos sociais revela em seu processo de construção histórica, inúmeras tensões e conflitos provenientes dos interesses divergentes e relações de poder existentes na sociedade. “‘Cultura’ é considerada uma das duas ou três palavras mais complexas de nossa língua, e ao termo que é por vezes considerado oposto – ‘natureza’ – é comumente conferida a honra de ser o mais complexo de todos” (EAGLETON, 2011, p.9, grifos do autor). Williams concorda e acrescenta:

Culture é uma das duas ou três palavras mais complicadas da língua inglesa. Isso ocorre em parte por causa de seu intrincado desenvolvimento histórico em diversas línguas europeias, mas principalmente porque passou a ser usada para referir-se a conceitos importantes em diversas disciplinas intelectuais distintas e em diversos sistemas de pensamento distintos e incompatíveis (WILLIAMS, 2007, p. 117).

Por ser tão presente no cotidiano de diferentes grupos sociais, a palavra “cultura” mostra-se abrangente em seu significado, que reflete a dinâmica e o contexto de quem a utiliza no discurso.

Uma cultura tem dois aspectos: os significados e direções conhecidos, em que seus membros são treinados; e as novas observações e significados, que são apresentados e testados. Estes são os processos ordinários das sociedades humanas e das mentes humanas, e observamos através deles a natureza de uma cultura: que é sempre tanto

tradicional quanto criativa; que é tanto os ordinários significados comuns quanto os mais refinados significados individuais. Usamos a palavra cultura nesses dois sentidos: para designar todo um modo de vida – os significados comuns; e para designar as artes e o aprendizado – os processos especiais de descoberta e esforço criativo. Alguns escritores usam essa palavra para um ou para o outro sentido, mas insisto nos dois, e na importância de sua conjunção (WILLIAMS, 2002, p. 93).

Ainda sobre a abrangência da cultura e sua característica dinâmica e contraditória, Thompson enfatiza:

Mas uma cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos, que somente sob uma pressão imperiosa – por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa predominante – assume a força de um “sistema”. E na verdade o próprio termo “cultura”, com sua invocação confortável de um consenso, pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto (THOMPSON, 1998, p. 17).

A abrangência do termo “cultura” como “todo o modo de vida” é recente. Ao estudar minuciosamente a construção histórica do significado dessa palavra, Raymond Williams (2007) resgata o seu significado original e põe em evidência o processo de variação histórica desse significado, denominando-o como vitalidade de uma língua.

A palavra, cultura, não pode ser automaticamente pressionada a servir como qualquer tipo de diretriz social ou pessoal. Sua emergência, em seus significados modernos, caracteriza o esforço para fazer uma avaliação total qualitativa, mas o que indica é um processo, não uma conclusão (WILLIAMS, 2011a, p. 321).

Ainda sobre a incompletude e as contradições nos significados atribuídos à “cultura”, Terry Eagleton argumenta:

A própria palavra “cultura” compreende uma tensão entre fazer e ser feito, racionalidade e espontaneidade, que censura o intelecto desencarnado do iluminismo tanto quanto desafia o reducionismo cultural de grande parte do pensamento contemporâneo. Ela até alude ao contraste político entre a evolução e revolução – a primeira “orgânica” e “espontânea”, a última, artificial e forçada – e também sugere como poderia ir além dessa antítese batida (EAGLETON 2011, p. 14).

Discorrendo sobre o processo de construção de significado de “cultura”, Williams (2007) relata: “Em todos os primeiros usos, cultura era um substantivo que se referia a um processo: o cuidado com algo, basicamente com as colheitas ou com os animais” (p. 118).

Até o século XVIII, cultura estava relacionada ao cultivo, à agricultura, e também, à civilização, designando progresso intelectual e espiritual. Posteriormente, este termo foi usado em oposição à civilização, onde cultura estava relacionada com valores humanos e civilização ligada a valores materiais e tecnológicos (CEVASCO, 2008).

Sobre a alteração de sentidos Williams analisa:

Em diversos momentos do desenvolvimento, ocorreram duas mudanças cruciais: em primeiro lugar; certo grau de adaptação à metáfora, que tornou direto o sentido de cuidado humano; em segundo lugar, uma extensão dos processos específicos ao processo geral, que a palavra poderia carregar de modo abstrato. Naturalmente, é a

partir deste último desenvolvimento que o substantivo independente cultura iniciou sua complicada história moderna, mas o processo de mudança é tão intrincado, e os sentidos latentes às vezes se aproximam tanto, que não é possível afirmar uma data definitiva. Como substantivo independente, cultura – processo abstrato ou o produto de tal processo – só passa a ser importante no final do S18 e não é comum antes de meados do S19 (WILLIAMS, 2007, p. 118).

Durante o período de mudanças sociais radicais provocadas pela revolução industrial, ao longo do século XIX, cultura passou a ter valor de desenvolvimento, com conotação imperialista, de exploração e/ou conquista de outros povos, propondo-se a civilizar os bárbaros, justificando os movimentos de colonização das nações menos desenvolvidas (CEVASCO, 2008).

Sobre essa ampliação de significados, Thompson argumenta:

Essa autoconsciência coletiva foi realmente o grande ganho espiritual da Revolução Industrial, contra o qual deve-se colocar o esfacelamento de um modo de vida mais antigo e, em muitos aspectos, mais humanamente compreensível (THOMPSON, 2012, p. 598).

Articulando o contexto social à construção de significados específicos, Williams detalha:

É claro que, em uma disciplina, é preciso esclarecer o uso conceitual. Mas, em geral, o que é significativo é o leque e a sobreposição de sentidos. O complexo de significados indica a argumentação complexa sobre as relações entre desenvolvimento humano geral e um modo específico de vida, e entre ambos e as obras e práticas da arte e da inteligência. É particularmente interessante que, na arqueologia e na antropologia cultural, a referência a cultura ou a uma cultura aponte primordialmente a produção material, enquanto na história e nos estudos culturais a referência indique fundamentalmente os sistemas de significação ou simbólicos (WILLIAMS, 2007, p. 122).

A partir do século XX, além do sentido de cultivo, a palavra cultura passou também a ligar-se ao desenvolvimento intelectual, espiritual e estético; descrevendo um modo de vida, obras e práticas de atividades artísticas, demonstrando que os sentidos das palavras acompanham e refletem as transformações sociais ao longo da história (CEVASCO, 2008).

Nesse período pós II Guerra Mundial, em que a Inglaterra buscava reestruturar-se, o debate sobre cultura e meios de comunicação de massa aflorava-se, acompanhando as mudanças sociais ocorridas que desviavam a discussão do conflito político-econômico para o cultural.

É nesse contexto que a produção de Raymond Williams, o teórico fundamental para a fundação dos estudos culturais, entra em evidência. Diante dessa discussão, Williams produziu uma genealogia da palavra “cultura”, demonstrando a partir da designação de diversos autores, o surgimento, a construção e as mudanças de sentido atribuídas a essa palavra, de acordo com as mudanças que foram ocorrendo na Inglaterra. Dessa forma, a partir

de seu legado teórico pudemos associar a construção dos significados dos termos que utilizamos muitas vezes, sem nos darmos como sendo representativos da dimensão política, econômica e social em contexto.

Se no passado os discursos não geravam tanta preocupação em relação à forma como eram construídos, na medida em que a dimensão cultural da sociedade adquiria mais importância, as palavras passaram a ser objetos de reflexão. Williams confirma essa mudança de postura:

No entanto, estamos cada vez mais começando a compreender que nosso vocabulário, a linguagem que utilizamos para investigar e para negociar nossas ações, não é nenhum fator secundário, e sim um elemento prático e radical por si só. Obter um sentido a partir da experiência e tentar ativá-lo é, na verdade, nosso processo de crescimento. Alguns desses significados nós recebemos e recriamos. Outros devemos criar para nós mesmos e tentar comunica-los. A crise humana é sempre uma crise de compreensão: só podemos fazer o que genuinamente compreendemos (WILLIAMS, 2011a, p. 361).

E demonstrando em suas ações a teoria por ele construída, Williams compôs o pequeno grupo fundador dos estudos culturais.

Envolvido com suas produções teóricas que traziam por essência o diálogo com a realidade e as mudanças que estavam acontecendo, Williams representou uma figura chave ao surgimento dos estudos culturais.

Na Inglaterra da década de 50, século XX, quando a necessidade de mudança da sociedade pós-guerra esteve em evidência no debate, a disciplina de estudos culturais teve o seu período de estruturação (CEVASCO, 2008). Nesse início de estruturação há clareza do posicionamento político desse movimento: “As origens imediatas dos estudos culturais se encontram numa versão de esquerda da crítica literária de F. R. Leavis, desenvolvida na Grã-Bretanha durante a década de 1950” (WILLIAMS, 2007, p. 426).

Representando posicionamentos distintos da crítica literária, Williams e outros teóricos de esquerda, como o jovem Terry Eagleton, basearam-se no marxismo ocidental como condição de surgimento dos estudos culturais. Num sentido ampliado a Escola de Cambridge, apesar de ser fundada por Leavis que não era marxista, adquiriu esse caráter, ao considerarmos numa ampliação de sentido, a dívida teórica de Williams para com Leavis (WILLIAMS, 2007).

Já na década de 1950, ficou claro para Raymond Williams a necessidade de tomar uma posição sobre cultura e de intervir no debate para demonstrar as conexões entre as diversas esferas e salvaguardar o conceito para um uso democrático que contribuísse para mudança social. O ponto de vista da inter-relação entre fenômenos culturais e socioeconômicos e o ímpeto da luta pela transformação do mundo são o impulso inicial de seu projeto intelectual (CEVASCO, 2008, p. 12).

Ao ter clareza, a partir de suas produções teóricas, das inter-relações dos fenômenos econômicos, sociais e culturais, Williams posicionou-se ativamente em favor do uso democrático da cultura.

A cultura é de todos: este é o fato primordial. Toda a sociedade humana tem sua própria forma, seus propósitos, seus significados. Toda sociedade humana expressa tudo isso nas instituições, nas artes e no conhecimento. A formação de uma sociedade é a descoberta de significados e direções comuns, e seu desenvolvimento se dá no debate ativo e no seu aperfeiçoamento, sob a pressão da experiência, do contato e das invenções, inscrevendo-se na própria terra. A sociedade em desenvolvimento é um dado, e, no entanto, ela se constrói e reconstrói em cada modo de pensar individual (WILLIAMS, 2002, p. 93).

Ao compreender a cultura como a interação de práticas mútuas, vistas como formas variantes da práxis, distintas na forma de organização, que embasa todas elas, Williams refere-se à cultura comum:

Uma cultura comum não é, em qualquer nível, uma cultura igual. No entanto a igualdade de ser lhe é sempre necessária ou a experiência comum não está valorizada. Uma cultura comum não pode colocar quaisquer restrições absolutas à participação em qualquer de suas atividades: isso é a realidade da reivindicação de igualdade de oportunidade. A reivindicação de tal oportunidade é, é claro, baseada no desejo de se tornar desigual, mas isso pode significar qualquer uma de uma série de coisas. Uma desigualdade desejada que irá, na prática, negar a igualdade essencial de ser, não é compatível com uma cultura em comum. Tais desigualdades, que não podemos nos dar ao luxo de ter, têm de ser definidas continuamente, a partir da experiência comum (WILLIAMS, 2011a, p. 342).

Favorecido por seu surgimento num contexto histórico britânico de movimentos teóricos e políticos, o reconhecimento institucional dos estudos culturais nos anos de 1960 representa o resultado de trabalho e amadurecimento de aproximadamente dez anos e deve-se aos esforços de intelectuais oriundos das classes populares da Inglaterra, século XX, em criticar a distorção empreendida pelos membros da alta cultura em relação à cultura popular (MATTELART, NEVEU, 2004).

Com a institucionalização, outras questões passaram a compor o leque de discussões, inclusive a própria expansão desse campo teórico.

Para Hoggart, estudos culturais deveria ser um campo de pesquisa interdisciplinar em nível de pós-graduação, que recrutasse pessoas já formadas em ciências sociais, história, psicologia, antropologia e estudos literários (...) (WILLIAMS, 2007, p. 422).

Apesar do posicionamento de teóricos fundadores sobre a questão, os estudos culturais tomaram rumos diversos, sustentando-se a partir do posicionamento político e ampliando suas bases teóricas com questões oriundas de contextos variados.

Esse novo tipo de estudo tem sido diversamente definido em torno de quatro principais conjuntos de significado: como um campo interdisciplinar; como uma intervenção política nas disciplinas acadêmicas existentes; como uma disciplina inteiramente nova, definida em termos de um assunto inteiramente novo; e como uma nova disciplina, definida em termos de um novo paradigma teórico. Sem

dúvida, outras definições disponíveis permanecem em jogo, mas essas quatro parecem especialmente proeminentes (WILLIAMS, 2007, p. 421).

Entre as figuras fundadoras dos estudos culturais, Raymond Williams, Richard Hoggart e Stuart Hall vinham de origem popular, o que os tornava figuras deslocadas no mundo universitário britânico. Além disso, Edward Palmer Thompson e Stuart Hall apresentavam mais sensibilidade quanto às diversidades culturais, devido às suas experiências cosmopolitas, de modo que, a dimensão socialmente restrita do sistema universitário britânico representou um choque às trajetórias atípicas dos “*foundingfathers*” condenando-os a posições marginais no mundo universitário (MATTELART, NEVEU, 2004).

Renegados a estabelecimentos pequenos e recentes, e a componentes pouco reconhecidos no espaço institucional universitário, o surgimento dos estudos culturais deve-se ao engajamento político de seus fundadores. Para Mattelart e Neveu:

Essa dinâmica centrífuga teria podido constituir um impedimento à consolidação de um polo de estudos culturais. Mas outra característica atípica dos *foundingfathers*, seu engajamento majoritário para além da esquerda trabalhista, vai constituir um recurso que evitará sua completa marginalização. Aquilo que a inacessibilidade de Oxford e de Cambridge não pode permitir, as revistas o permitirão (MATTELART, NEVEU, 2004, p. 52).

Para os estudos culturais toda relação social é marcada por relações de poder e são elas que determinam a verdade e o conhecimento. Sendo a verdade e o conhecimento construídos, a prática dos estudos culturais nos permite formular ações ativistas contra hegemônicas, pois entende a cultura hegemônica como imposta e artificial. Não se trata de uma perspectiva de negação do todo construído, mas sim de visão crítica e reflexiva sobre o que está dado. Podemos verificar isso na própria história de formação dos estudos culturais:

Os heréticos e marginais do fim dos anos 1950 souberam, simultaneamente, apoiar-se no campo político para criar para si mesmos meios de coordenação e dotar-se de sólidas redes de aliados, valendo-se de sua posição de elo entre o campo político e o acadêmico, criando uma revista que contribui para difundir um novo corpus de autores e de objetos de estudo (MATTELART, NEVEU, 2004, p. 54).

Sob o aspecto político os estudos culturais, passaram a representar a política cultural dos vários movimentos sociais resistentes à ordem do sistema social vigente. Mattelart e Neveu afirmam:

A ideia de resistência à ordem cultural industrial é consubstancial à multiplicidade de objetos de pesquisa que caracterizarão os domínios explorados pelos estudos culturais durante mais de duas décadas. Ela remete à convicção de que é impossível abstrair a “cultura” das relações de poder e das estratégias de mudança social. Aliás, esse axioma partilhado explica a influência exercida sobre o movimento pelos trabalhos de inspiração marxiana de dois outros *foundingfathers* britânicos, em aberta ruptura com as teorias mecanicistas: Raymond Williams (1921- 1988) e Edward P. Thompson (1924- 1993), ambos ligados à formação de adultos das classes populares e em estreito contato com a New Left, cuja emergência nos anos 1960 significa um renascimento das análises marxianas (MATTELART, NEVEU, 2004, p. 45).

Do contexto de efervescência teórico-político britânico do século XX, emergiu a New Left¹ para onde confluíram os intelectuais marxistas da época. Ainda sobre a New Left, Cevalco (2008) detalha a sua formação:

O movimento de re-situação teórica e política marca a atuação dessa Nova Esquerda. Não se tratava de um movimento homogêneo. Congregava “comunistas dissidentes”, com fortes ligações com a política e a cultura das classes trabalhadoras, os “socialistas independentes” – intelectuais radicais das duas universidades mais tradicionais da Grã-Bretanha, que continuavam a tradição marxista dos anos 1930 – e os “marxistas teóricos” – jovens intelectuais inspirados pelo internacionalismo clássico de correntes marxistas “continentais” (CEVALCO, 2008, p. 85- 86, grifos do autor).

Nessa fase de surgimento dos estudos culturais, os trabalhos tratam da produção e da organização social dessas formas de produção. Para Richard Johnson, ainda que na forma da negação percebe-se a centralidade da teoria marxista:

É aqui, naturalmente, que os paradigmas marxistas têm ocupado um lugar bastante central, mesmo quando se continua a argumentar contra eles. Os primeiros trabalhos marxistas afirmaram a primazia das condições de produção, frequentemente reduzindo-as a uma versão estreitamente concebida “das forças e das relações de produção”. Mesmo essas análises reducionistas tinham um certo valor: a cultura era compreendida como um produto social e não como simplesmente uma questão de criatividade individual. Ela estava, portanto, sujeita à organização política, seja pelo estado capitalista seja pelos partidos de oposição social. Em trabalhos marxistas posteriores, analisavam-se as formas históricas da produção e a organização da cultura – “as superestruturas” (JOHNSON, 2006, p.54).

No marxismo, o modelo de base e superestrutura atribui à esfera econômica um papel determinante, gerando um reducionismo na perspectiva da cultura, criticado pelos estudos culturais que defende a “autonomia relativa” da cultura, constituindo-se entre outras, uma força determinante que sofre consequência das relações político-econômicas (ESCOSTEGUY, 2006).

Antonio Gramsci foi um teórico que contribuiu com a mudança da compreensão sobre cultura. De acordo com Richard Johnson (2006):

Nos escritos de Gramsci, o estudo da cultura a partir do ponto de vista da produção transforma-se em um interesse mais geral com as dimensões culturais das lutas e das estratégias como um todo. A duradoura e perniciosa influência das definições de “cultura” como “alta cultura” ou como “cultura dos especialistas” no interior do marxismo foi também definitivamente questionada. Gramsci foi talvez o primeiro importante teórico marxista e líder comunista a considerar as culturas das classes populares como objeto de estudo sério e de prática política (JOHNSON, 2006, p.55).

---

¹De acordo com Cevalco (2008, p. 80) “A New Left foi um movimento que a partir de final dos anos 1950 reuniu diversos intelectuais britânicos em torno de novas formas de pensar e fazer política. Entender esse movimento é relevante, pois constitui a base sócio-histórica dos estudos culturais”.

A partir da discussão de cultura envolvendo lutas de classe e relações de poder, Gramsci rompe com o determinismo marxista, apontando para a existência de mobilidade na estruturação do sistema. Em sua produção, ele trata do conceito de hegemonia.

A contribuição de Antonio Gramsci é, aqui, fundamental, pois mostra como a mudança pode ser construída dentro do sistema. A teoria da hegemonia gramsciana pressupõe a conquista do consentimento. O movimento de construção da direção política da sociedade pressupõe complexas interações e empréstimos entre as culturas populares e a cultura hegemônica (ESCOSTEGUY, 2006, p. 147).

Apesar de Gramsci desenvolver seus estudos sobre fenômenos superestruturais como a política e a cultura, na esfera do ser social, produzindo teoricamente num espaço oculto da teoria marxista, é possível observar clareza quanto à inter-relação da superestrutura e da base econômica, no próprio conceito de hegemonia ética e política que abrange a esfera econômica:

O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica; não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica (GRAMSCI, 2002, p. 48).

A hegemonia ideológica nessa teoria depende também da base material para se manter. Ou seja, essa nova teoria não busca a sobreposição da subjetividade à medida que rompe com o reducionismo marxista, mas assim como Marx, considera a influência das condições econômicas e objetivas.

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos (MARX, 1974, p.17).

Para Richard Johnson “O trabalho de Gramsci constitui o mais sofisticado e fértil desenvolvimento de uma abordagem marxista via produção cultural” (2006, p.55).

Nesse contexto de discussão e reposicionamento da cultura na organização da sociedade britânica pós II Guerra, Raymond Williams (1921-1980) faz um apanhado histórico sobre os sentidos de cultura e explica como os estudos culturais passam a fazer parte dos debates da época.

A teoria marxista que trata da base e da superestrutura, sobrepondo o aspecto econômico aos demais, num modelo determinista de estruturação da sociedade é considerada falha por Williams, que enfatiza a atividade construtiva humana, apesar da ordem social vigente, do sistema de produção ou dominação da sociedade (HALL, 2009).

À medida que tentamos analisar essa proposição, é importante estarmos cientes de que o termo que marca essa relação – isto é, “determinar” – é de grande complexidade linguística e teórica (WILLIAMS, 2011b, p. 43).

Ele está se opondo a uma ideologia que insistia no poder de certas forças fora do homem, ou, em sua versão secular, em uma consciência determinante abstrata. A própria proposição de Marx explicitamente nega isso e coloca a origem da determinação nas próprias atividades dos homens (WILLIAMS, 2011b, p. 44).

O termo “determinar” e seus derivados, no inglês moderno, apresenta diversos significados em seus usos específicos que influenciam a significação do pensamento moderno.

Introduzido no século XIV tem sua raiz no latim “terminare”, ou seja, “colocar limites a”. A ambiguidade surgiu quando o significado “colocar limites a algo” passou a ser compreendido como “colocar final absoluto” (WILLIAMS, 2007).

Por haver muitos processos com um limite ou fim comum, “determinada” passou a significar: decidida e estabelecida. Desde o século XVI, discutir-se sobre os desígnios determinados por Deus nas Escrituras, as palavras predestinação e determinação passaram a ser associadas, sendo essa a principal fonte de significado da palavra “determinação”, como algo “absolutamente estabelecido e fixado”. No entanto, nem mesmo nesse contexto este significado passou a ser absoluto.

Diante dessa ambiguidade de sentidos ora como “força que estabelece limites ou exerce pressões”, ora como “posição fatalista em que tudo está decidido”, compreensões distintas ocorrem em diferentes áreas do conhecimento. Na economia, por exemplo, marxistas dividem-se entre a compreensão da determinação fatalista da base em relação a superestrutura, enquanto outro grupo compreende que a base, que representa o aspecto econômico, exerce pressão e impõe limites à questões reconhecidas como superestruturais, pelos primeiros, como a cultura e a política (WILLIAMS, 2007).

É distintivo em todos esses usos que determinar é um ponto ou ato fixo ao final de um processo e que esse sentido não traz em si nenhuma conotação necessária, e em geral não implica de modo algum que o caráter específico da decisão, resolução ou conclusão última seja inerente à natureza do processo. A determinação resolve ou completa um processo; não o controla prospectivamente ou prediz (WILLIAMS, 2011b, p. 136).

O impasse entre Williams e Thompson sobre o conceito de cultura global é verificado no entendimento de Thompson de que não existe modo de vida global sem a dimensão da luta e dos confrontos entre modos de vidas opostos (HALL, 2009).

Thompson usa os termos ser social e consciência social, em vez de base e superestrutura e reúne dois elementos: consciência e condições, no conceito de experiência.

A revisão de *The Long Revolution*, empreendida por Thompson, fez duras cobranças a Williams por seu modo evolucionista de conceber a cultura como “uma forma inteira de vida”; por sua tendência a absorver os conflitos entre as culturas de classe aos termos de uma “conversação” ampliada; por seu tom impessoal – acima das classes concorrentes, por assim dizer; e pelo alcance imperializante de seu conceito de “cultura” (que, de forma heterogênea, tudo abarca em sua órbita, pois tratava-se do estudo dos inter-relacionamentos das formas de energia e organização subjacentes a todas as práticas (HALL, 2009, p. 131, grifos do autor).

Diante das críticas de Thompson que enfatizam as lutas de classe, Williams revê a escrita de sua obra de maneira obliqua, a partir da apropriação de Gramsci. Ele junta os aspectos da consciência e condições ao próprio conceito de cultura. Ambos, Williams e Thompson, a partir de seus posicionamentos teóricos distintos, que envolvem oscilações, compõem a linha de pensamento dos estudos culturais.

O conceito anterior de cultura como posse de um grupo “seleto” vai dando lugar à cultura como “modo de vida”.

A noção de Williams de uma cultura comum é, assim, inseparável da mudança radical socialista. Ela exige uma ética de responsabilidade comum, plena participação democrática em todos os níveis da vida social, incluindo a produção material, e o acesso igualitário ao processo de criação da cultura (EAGLETON, 2011, p. 169).

Dessa forma a diferenciação entre cultura erudita e cultura popular perde sustentação, na medida em que todos tenham acesso aos elementos e meios de produção cultural.

A atuação profissional de Raymond Williams e dos demais intelectuais fundadores dos estudos culturais também muito contribuíram para seus posicionamentos e atuação. Tanto Raymond Williams, Richard Hoggart e Edward P. Thompson foram professores da *Worker's Education Association (WEA)*, escolas noturnas para trabalhadores, que passaram por um período de expansão, pós II Guerra, assumindo a função de integrar socialmente aqueles que estivessem em combate.

Há uma cultura burguesa, com suas poderosas instituições educacionais, literárias e sociais, em conexão estreita com os centros reais de poder. Dizer que a maioria dos trabalhadores é excluída de tudo isso é dizer o óbvio, apesar de que sob pressão contínua, essas portas estão lentamente se abrindo. Mas daí dizer que os trabalhadores estão excluídos da cultura inglesa é bobagem; eles têm suas próprias instituições em expansão e, em todo caso, muito da cultura estritamente burguesa eles não iriam mesmo querer (WILLIAMS, 2002, p. 95)

De acordo com Cevasco (2008), ser professor nessas instituições representava mais fazer intervenções políticas do que pedagógicas:

Esse tipo de atividade impunha a superação do antigo dilema da educação tanto como um mecanismo de imposição de valores da classe dominante como um modo de superar esses valores. Para alcançar esses objetivos os professores tinham de mudar várias coisas. Para começo de conversa, tinham de mudar o que ensinavam:

os alunos, no mais das vezes, exigiam que os temas discutidos tivessem relação com suas vidas e, no processo de interação democrática com seus instrutores, tinham o direito de formular as perguntas que lhes interessavam, perguntas que muitas vezes estavam fora do escopo de disciplinas institucionalizadas, obrigando esses instrutores a um esforço interdisciplinar que está na base dos estudos culturais (CEVASCO, 2008, p. 63).

A partir desse projeto didático que se baseou no experimentalismo, na interdisciplinaridade e no envolvimento político daqueles que nele atuaram, geraram um movimento de organização da própria prática didática, e de teorização dos estudos culturais.

A definição de cultura como “todo o modo de vida” é vital a essa altura, pois Eliot tem bastante razão ao indicar ou limitar, ou tentar limitar a transmissão da cultura para um sistema de educação formal é limitar todo um modo de vida a certos especialismos (WILLIAMS, 2011a, p. 266, grifo do autor).

Apesar da designação usada por Cevasco (2008, p. 11) quando se refere ao “momento de estruturação da disciplina de estudos culturais”, a interdisciplinaridade é um dos aspectos teóricos de maior evidência em sua proposição, na tentativa de superação das barreiras teóricas representadas por algumas disciplinas. Conforme Escosteguy (2006):

A área, então, segundo um dos seus promotores, não se constitui numa nova disciplina, mas resulta da insatisfação com algumas disciplinas e seus próprios limites. É um campo de estudos onde diversas disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea (ESCOSTEGUY, 2006, p. 137).

Alguns teóricos mais ousados apontam para outra configuração na organização das instituições formais de ensino, contrapondo-se ao modelo tradicional.

Pode-se dizer, então, que estamos diante de um campo que se pretende “adisciplinar” ou mesmo, talvez, antidisciplinar. Já se tem, aí, uma fonte – pelo menos potencial – de atritos e desentendimentos com outros campos acadêmicos, tão maior quanto mais disciplinares – e disciplinados... – forem esses outros campos (WORTMANN, 2001, p.33, grifos do autor).

Segundo Richard Johnson (2006), o surgimento interdisciplinar dos estudos culturais contou com elementos da literatura e da história numa discussão a partir de questões do cotidiano:

Na história dos Estudos Culturais, os primeiros encontros foram com a crítica literária. Raymond Williams e Richard Hoggart, de modos diferentes, desenvolveram a ênfase leavisiana na avaliação lítero-social, mas deslocaram-na da literatura para a vida cotidiana. Ocorreu um processo similar de apropriação relativamente à disciplina de História. O momento mais importante, aqui, foi o desenvolvimento das tradições de História Social, no pós-guerra, com seu foco na cultura popular ou na cultura do povo, especialmente sob suas formas políticas (JONHSON, 2006, p. 10-11).

A interdisciplinaridade desse campo de estudo surgiu a partir de interesses e posicionamentos políticos dos seus teóricos, que ao extrapolar o contato profissional,

representavam a forma de posicionar-se diante da realidade e no período histórico em que viviam. A base teórica que deu origem aos estudos culturais foi a seguinte:

- *The uses of literacy*, de Richard Hoggart (1957);
- *Culture and society*, de Raymond Williams (1958);
- *The making of the english working class*, de Edward Palmer Thompson (1963).

Envolvidos em movimentos contrários à crítica literária, os autores precursores dos estudos culturais revelam em suas produções teóricas os próprios percursos históricos e um engajamento político sob o olhar “dos de baixo”.

Os estudos culturais surgiram claramente em parte como uma reação ao elitismo das formas mais antigas de estudo literário: Hoggart, Thompson e Williams estavam comprometidos com o estudo da cultura popular ou operária. Entretanto, ninguém imaginava os estudos culturais como co-extensivos ao estudo das “artes populares” (WILLIAMS, 2007, p. 423, grifo do autor).

A obra de Richard Hoggart (1957) inaugura a perspectiva da cultura popular como resistência e não apenas submissão como era anteriormente apresentada.

O autor estuda a influência da cultura difundida em meio à classe operária pelos modernos meios de comunicação. Depois de haver descrito com muita fineza etnográfica a paisagem cotidiana da vida popular, o professor de literatura inglesa analisa como as publicações destinadas a esse público se integram a esse contexto. A ideia central que ele desenvolve é que tendemos a superestimar a influência dos produtos da indústria cultural sobre as classes populares (MATTELART, NEVEU, 2004, p. 42).

Conforme Hoggart esclarece, diferente do que as teorias sobre a recepção de massa difundida fortemente pela Escola de Frankfurt, a recepção dos meios de comunicação pelos diversos grupos da população acontece seletivamente e de maneira distinta.

O fato de tudo isto não ter ainda exercido um efeito mais deplorável sobre a vida das pessoas deve-se à capacidade que elas têm de viver em compartimentos estanques – e é este um dos pontos que sublinho no meu ensaio – de manter uma separação entre a vida do lar e a vida exterior, entre a vida ‘real’ e a vida no mundo das diversões. [...] Enquanto se distraem com essas coisas, as pessoas podem identificar-se com elas; mas no fundo sabem que não são coisas ‘reais’; a vida ‘real’ é outra coisa (HOGGART, 1973, p. 93, grifos do autor).

Essa produção teórica de Hoggart, além de atentar-se minuciosamente aos materiais da cultura popular, antes desprezados, aponta de maneira inédita para a resistência cultural, contrapondo-se à perspectiva única de submissão.

O fato de não ser essa hoje em dia a situação de todos os membros das classes trabalhadoras, deve-se à capacidade de resistência que caracteriza o espírito humano; resistência no sentido do reconhecimento de que há outras coisas que são importantes e que contam, se bem que esse sentimento nem sempre seja consciente (HOGGART, 1973b, p. 103).

Richard Hoggart em 1964, inspirado em seus estudos sobre cultura fundou o *Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS)*. Este centro de pesquisa, ligado ao Departamento de Língua Inglesa da Universidade da Birmingham, teve como eixo principal de pesquisa as formas culturais, instituições e práticas culturais e suas relações com a sociedade e as mudanças sociais.

A obra de Raymond Williams foi de essencial importância para os estudos culturais, pois conseguiu conectar literatura e história por meio da genealogia da categoria chave: cultura. A partir dessa obra o entendimento sobre cultura, passou a ser analisado socialmente como uma construção e transformação histórica feita pelo homem, numa vertente antropológica.

Sobre a ampliação de significado atribuído à cultura, Escosteguy teoriza:

Com a extensão do significado de cultura – de textos e representações para práticas vividas -, considera-se em foco toda produção de sentido. O ponto de partida é a atenção sobre as estruturas (de poder) e o contexto histórico enquanto fatores essenciais para a compreensão da ação dos meios massivos, assim como o deslocamento do sentido de cultura da sua tradição elitista para as práticas cotidianas (ESCOSTEGUY, 2006, p. 143).

Quanto ao termo “deslocamento” utilizado nessas produções teóricas, Stuart Hall (2011, p. 17, grifo do autor) esclarece: “Uma estrutura deslocada é aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por ‘uma pluralidade de centros de poder’”.

Raymond Williams (2011a) demonstra, a partir da metodologia utilizada em sua obra *Cultura e Sociedade*, a produção de significados de cultura como reação às mudanças trazidas pela Revolução Industrial, e as diferenças na forma de pensar a vida e as instituições, envolvendo embates e conflitos num coletivo onde há tensões nas relações de poder.

Segundo Mattelart e Neveu, Raymond Williams desloca o entendimento sobre “cultura” a partir de 1958, que se desdobra posteriormente em críticas aos sistemas de educação e comunicação. Na genealogia de Williams:

Desfilam ainda autores tão diversos quanto Stuart Mill, Carlyle, Morris, D. H. Lawrence, T. S. Elliot e Leavis. Explorando o inconsciente cultural veiculado pelos termos “cultura”, “massas”, “multidões” e “arte”, ele faz repousar a história das idéias sobre uma história do trabalho social de produção ideológica. As noções, as práticas e formas culturais cristalizam visões e atitudes que exprimem regimes, sistemas de percepção e de sensibilidade (*structures of feeling*, conceito elaborado em diálogo com os trabalhos do sociólogo da literatura Lucien Goldmann) (MATTELART, NEVEU, 2004, p. 46-47, grifos do autor).

Os desdobramentos que atingem a educação e a comunicação levam a discutir sobre a imposição dos cânones ocidentais. O projeto político dos estudos culturais não pretende a imparcialidade e a neutralidade, pelo contrário, sua proposição é a análise das relações de poder, tomando o partido dos desprivilegiados e objetivando a intervenção social

e a desconstrução dos cânones. A questão central dos estudos culturais é “compreender em que a cultura de um grupo, e inicialmente a das classes populares, funciona como contestação da ordem social ou, contrariamente, como modo de adesão às relações de poder” (MATTELART, NEVEU, 2004, p. 14).

Partindo de relações reais, Williams discorre sobre as relações de significado:

Em minhas análises, a ênfase é deliberadamente social e histórica. Nas questões de referência e aplicabilidade, analiticamente subjacentes a qualquer uso específico, é necessário insistir que os problemas mais ativos de significado estão sempre primordialmente embutidos nas relações reais, e que tanto os significados quanto as relações são caracteristicamente diversos e variáveis, dentro das estruturas de ordens sociais e específicas e dos processos de mudança social e histórica (WILLIAMS, 2007, p. 39).

Ao tratar sobre os cânones, Williams em sua genealogia da cultura, identifica a necessidade de imposição cultural da elite nas instituições de ensino, como estratégia de manutenção social.

Vimos ao estudar a disciplina do Inglês que o ensino de literatura inglesa se baseava em uma noção de cultura como apanágio de uma minoria que vigiaria o campo do humano e preservaria os valores essenciais da humanidade como estruturados nas obras literárias (CEVASCO, 2008, p. 139).

Os cânones representam a cristalização dos valores da elite, a imposição da burguesia como valores. Sendo eficiente em termos de controle, o cânone traz referência e é uma substituição do que é correto e incorreto, representando-se um substituto para a religião que conforme Terry Eagleton:

Para se tornar uma verdadeira força popular, essa cultura elitista realmente precisa tomar o caminho religioso. O que o Ocidente idealmente exige é alguma versão de cultura que alcance uma devoção tal que o povo esteja disposto a morrer por ela, e o nome tradicional dessa devoção é, precisamente, religião (EAGLETON, 2011, p.103).

Cevasco situa historicamente a substituição da religião pelos cânones da literatura inglesa:

Em meio ao período vitoriano, a religião como forma ideológica de promover a coesão social entra em crise, sob o duplo impacto das descobertas científicas – basta lembrar aí a teoria da evolução e Darwin – e da mudança social. Tal fato é extremamente perturbador para a ordem vigente. A questão é onde encontrar um discurso equivalente, cuja eficácia se processe mais por imagens, símbolos, rituais e mitologias do que por conceitos explícitos e doutrinas abertas à demonstração racional. Por isso mesmo, essa concepção de literatura que se começa a firmar no momento do estabelecimento da disciplina é absoluta em suas pretensões (CEVASCO, 2008, p. 28-29).

Materializando no discurso escrito a proposição sobre uma cultura comum, alguns autores optam pelo registro da palavra cultura com a inicial minúscula, ao referirem-se à

cultura de todos e com a inicial maiúscula ao tratarem da cultura da elite, ou de um pequeno grupo que não corresponde a todos.

Essa argumentação estende-se também para termos como pedagogia, educação e inclusive, estudos culturais. Há, porém, autores que optam pelo uso da inicial maiúscula nos termos Pedagogia, Educação ou Estudos Culturais, entendendo tratarem-se de nomes próprios que se referem a determinados campos ou áreas do conhecimento.

Quanto à contribuição de Thompson aos estudos culturais, vem da tradição marxista que manifestada em sua produção, entendia a cultura como uma luta entre modos diferentes de vida e não como uma forma de vida global.

Num determinado sentido podemos descrever o radicalismo popular daqueles anos como uma cultura intelectual. A consciência articulada do autodidata era sobretudo uma consciência política. A primeira metade do século XIX, quando a educação formal de grande parte do povo se resumia a ler, escrever e contar, não foi absolutamente um período de atrofia intelectual. As vilas, e até as aldeias, ressoavam com a energia de autodidatas. Dadas as técnicas elementares de alfabetização, os diaristas, artesãos, lojistas, escreventes e mestres-escola punham-se a aprender por conta própria, individualmente ou em grupo (THOMPSON, 2012, p. 414).

Ao reconstruir parte da história da sociedade inglesa sob o ponto de vista da população, o autor põe em evidência a produção cultural numa ótica política.

Assim, a partir de sua experiência própria e com o recurso à sua instrução errante e arduamente obtida, os trabalhadores formaram um quadro fundamentalmente político da organização da sociedade. Aprenderam a ver suas vidas como parte de uma história geral de conflitos entre, de um lado, o que se definia vagamente como “classes industriais” e, de outro, a Câmara dos Comuns não reformada (THOMPSON, 2012, p. 414, grifo do autor).

Tanto na obra de Williams como em Thompson a cultura e a economia se entrecruzam numa sociedade dividida em classes sociais. Apesar de Hoggart tratar sobre a resistência, é na obra de Thompson que isso se faz de maneira explícita em relação ao sistema capitalista vigente. Por meio de relatos de atividades corriqueiras, o autor descreve a articulação e organização política dos trabalhadores em oposição às condições impostas:

De forma nenhuma o analfabetismo (devemos lembrar) excluía os indivíduos do discurso político [...] O trabalhador analfabeto podia andar quilômetros para ouvir um orador radical, da mesma forma como ele [ou um outro] andaria para escutar um sermão (THOMPSON, 2012, p. 415).

Apesar de não compor o grupo inicial dos fundadores dos estudos culturais, outro teórico teve grande importância para o seu desenvolvimento. Como a institucionalização dos estudos culturais no *Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS)*, dificuldades quanto ao funcionamento foram relatadas por Hoggart:

Expresso por Hoggart em uma conferência de 1964, o projeto do Centro é claro. Ele faz apelo explícito à herança de Leavis. Quer utilizar os métodos e os instrumentos da crítica textual e literária, deslocando sua aplicação das obras clássicas e legítimas para os produtos da cultura de massa e para o universo das práticas culturais populares. Mas, mesmo vinculado a uma universidade, o Centro está desde o início marcado pela marginalidade institucional vivida pela geração dos pais fundadores. Os recursos financeiros da equipe são tão limitados que Hoggart precisa solicitar o mecenato da editora Penguin para alguns investimentos e para a contratação de Stuart Hall, que o sucederá em 1968 (MATTELART, NEVEU, 2004, p. 56).

A história do CCCS manteve-se marcada por tensões e debates nos seus quinze anos de produções tão heterogêneas que iam do marxismo althusseriano à semiologia, segundo Mattelart e Neveu (2004). Estes mesmos autores acrescentam:

O centro foi um caldeirão de cultura de importações teóricas, de trabalhos inovadores com objetos julgados até então indignos do trabalho acadêmico. Quase sempre pretensiosa, a noção de laboratório adquire toda a sua pertinência no CCCS. Uma rara combinação de comprometimento social e político e de ambição intelectual produziu durante mais de quinze anos uma impressionante massa de trabalhos (MATTELART, NEVEU, 2004, p. 56).

Richard Hoggart dirigiu o *Centre Contemporary Cultural Studies (CCCS)*, até 1969, quando foi substituído por Stuart Hall. De 1969 a 1979, Stuart Hall esteve na direção do centro e por sua efetiva participação em estudos etnográficos, análise dos meios massivos e investigação de práticas de resistência dentro de sub culturas, suas reflexões estão presentes na maioria dos “*readers*” sobre estudos culturais publicados no próprio centro ou não (ESCOSTEGUY, 2006).

Hall representou o “quarto fundador” dos estudos culturais e apesar de ser mais jovem e pertencer à outra geração, que não participou da Segunda Guerra Mundial, ele representou uma figura chave das revistas da nova esquerda intelectual, tendo a maturidade de sua produção científica começo dos anos 1970 (MATTELART, NEVEU, 2004).

Ao ser caracterizado como um campo de tensão entre a teoria e a política, os estudos culturais estão em constante mudança e renovação. Seu engajamento tem trazido às discussões muitas questões contemporâneas que abrangem tanto as contradições de uma economia globalizada como diversos conflitos culturais provenientes de diferentes contextos.

A institucionalização dos estudos culturais começou em Birmingham à sombra de um departamento de Inglês, mas hoje muitas universidades britânicas têm seus departamentos próprios, e a indústria das publicações segue um ritmo tal que levou um editor a dizer que os anos 1990 passarão à história das publicações como o momento do *Reader* de estudos culturais, antologias extensas que, com a contribuição de diversos autores, tentam mapear a tradição e projetar a trajetória futura dessa que é “a disciplina que mais progride” (CEVASCO, 2008, p. 155, grifo da autora).

Além de sua expansão nas instituições universitárias britânicas, os estudos culturais internacionalizaram-se, e atualmente esse campo teórico também passou a ter a participação da Austrália, Canadá, África, América Latina entre outros (ESCOSTEGUY, 2006).

Após a internacionalização dos estudos culturais, alguns teóricos questionam sobre a possível despolitização das produções teóricas a ele associados, que adquirem características diversas e nem mesmo compartilham de conceitos comuns. Para Mattelart e Neveu (2004):

A evolução dos estudos culturais desde os anos 1980 não pode ser dissociada de um processo de despolitização. Já se enfatizou que a gênese dessa corrente era inseparável, no Reino Unido, a de uma “nova esquerda”, de uma vontade de unir questões existenciais e desafios científicos. Ora, parte importante da rede que unia os intelectuais de esquerda britânicos, dando-lhes pontos de contato com os movimentos sociais e o meio popular, desagregou-se vinte anos depois (2004, p.153, grifo do autor).

Williams demonstrava grande preocupação com a conexão entre o trabalho teórico e o trabalho político, e em levar os estudos culturais para fora da academia. Segundo Cevalco (2008):

Williams enfatiza a necessidade de levar os estudos culturais para fora da academia: a disciplina deve ter efeito prático, onde possa fazer diferença em termos de conscientização e ação políticas. Essa conexão entre o mundo das ideias, das teorias e disciplinas acadêmicas e o mundo onde elas devem intervir para ter sentido social organiza a exposição: a linguagem é clara e chama à ação e à expansão da disciplina para um público não-especializado, em cujo contexto ela deve ter uma utilidade (CEVASCO, 2008, p. 158).

Essa discussão, em tempos de institucionalização, passa a ser mais latente, justamente pelo distanciamento intelectual em relação aos movimentos sociais. Porém, a conexão entre as teorias acadêmicas e o mundo onde elas devem intervir encontra resistências inclusive expressa por Hall, que recomenda modéstia intelectual e afirma que um teórico não é necessariamente um revolucionário (CEVASCO, 2008).

Partindo desse campo interdisciplinar que recusa a compartimentalização e perpassa tanto as diferentes áreas do conhecimento como saberes adquiridos, daremos sequência à pesquisa apresentando o contexto teórico das políticas de educação no Brasil, especificando-nos no programa Cultura é Currículo e na apreensão de seu contexto real, por meio da pesquisa de campo. Embasados nessa abordagem teórica, pretendemos identificar pontos de tensão e contradições teóricas e políticas no tema estudado, considerando a versão dos participantes diretamente envolvidos e atendidos por essa política pública.

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO, ENTRE O TEXTO E O CONTEXTO.

- a educação antes da escola
- alguns apontamentos sobre o direito à educação
- compreensões contemporâneas sobre o direito à educação
- turismo e ação pedagógica

Cabe à escola a formação integral do sujeito?

Partimos de tal indagação para dar continuidade a esse estudo que tem como pano de fundo os estudos culturais. Neste capítulo visamos recuperar alguns elementos no processo histórico de institucionalização da educação, com o intuito de compreender o contexto do tema pesquisado.

A palavra instituição é um dos exemplos, assim como: cultura, educação e sociedade, de substantivo de ação ou processo que, historicamente, passou a ser um substantivo geral e abstrato. Se em sua primeira aparição no inglês, este termo, por volta do século XIV, podia ser entendido como “ato de origem”, no século XX passou a referir-se a “qualquer elemento organizado de uma sociedade” (WILLIAMS, 2007).

Se num sentido mais restrito, o significado de instituição refere-se a uma organização que abrange pessoas e é reconhecida e regulada por lei, como: hospitais, escolas, prisões, entre outras. Sob uma ótica sociológica, instituição além de designar uma organização reconhecida legalmente, representa ainda, um padrão de controle devido a sua programação de conduta individual imposta pela sociedade e reconhecida pelas características de: objetividade, coercitividade, autoridade moral e historicidade (BERGER, 1980).

Constatamos atualmente, que a escola foi naturalizada como a instituição fundamental no processo de formação das novas gerações, de modo que nossa indagação inicial parece destoar dos discursos vigentes.

Em consulta ao portal do Ministério da Educação e Cultura - MEC, verificamos a síntese do Plano Nacional de Educação, recentemente sancionado:

Aprovado pelo Congresso Nacional no início de junho e sancionado nesta semana pela presidenta Dilma Rousseff, o plano prevê 20 metas para a educação nos próximos 10 anos, entre elas a destinação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para investimentos na área, erradicação do analfabetismo, ampliação da educação em tempo integral, abrangendo 50% das escolas públicas, aumento da oferta de vagas no ensino superior e valorização dos profissionais do setor (BRASIL, 2014).

Visando compreender esse posicionamento sobre a importância e responsabilidade da escola em relação à formação da população nos dias atuais, faremos um retrocesso por meio de alguns registros oficiais sobre o direito à educação.

Nem sempre a responsabilidade pelos processos educativos na formação humana foi atribuição da escola. Antes do seu surgimento e da formalização dos processos educativos, estes eram de responsabilidade das famílias e dos grupos sociais, e aconteciam no convívio entre as gerações, pela inserção dos mais jovens ao mundo do trabalho, na execução de tarefas cotidianas, práticas sociais e atribuição de responsabilidades quanto à produção de bens e sobrevivência do grupo.

No contexto da sociedade inglesa do século XVIII e parte do século XIX, Thompson relata:

No que diz respeito aos mistérios da criação de filhos, a jovem mãe cumpre seu aprendizado junto às matronas da comunidade. O mesmo acontece com os ofícios que não têm um aprendizado formal. Com a transmissão dessas técnicas particulares, dá-se igualmente a transmissão de experiências sociais ou da sabedoria comum da coletividade. Embora a vida social esteja em permanente mudança e a mobilidade seja considerável, essas mudanças ainda não atingiram o ponto em que se admite que cada geração sucessiva terá um horizonte diferente. E a educação formal, esse motor da aceleração (e do distanciamento) cultural, ainda não se interpôs de forma significativa nesse processo de transmissão de geração para geração (THOMPSON, 1998, p. 18).

De acordo com Ghiraldelli (2006), o surgimento da escola relaciona-se com o surgimento da infância. No mundo pré-moderno as diferenças entre crianças e adultos eram reconhecidas apenas nas proporções físicas do tamanho do corpo. A “teoria do homúnculo” pode ser observada nas obras de arte desse período em que as gravuras são de adultos em miniaturas.

Entre os séculos XVII e XVIII, a noção de infância foi reconhecida no entendimento dos intelectuais da época sobre as características qualitativamente diferentes das crianças em relação aos adultos, o que acarretou na configuração própria da sociedade no entendimento dessa especificidade. Ao tratar sobre a relação dos brinquedos e educação, Walter Benjamin (2002) posiciona-se sobre as mudanças da sociedade em relação à maneira de compreender as crianças e os objetos que estas interagem:

Demorou muito tempo até que se desse conta que as crianças não são homens e mulheres em dimensões reduzidas – para não falar do tempo que levou até que essa consciência se impusesse também em relação às bonecas. É sabido que as roupas infantis só muito tardiamente se emanciparam das adultas. Foi o século XIX que levou isso a cabo. Pode parecer às vezes que o nosso século tenha dado um passo adiante e, longe de querer ver nas crianças pequenos homens ou mulheres, reluta inclusive em aceita-las como pequenos seres humanos (BENJAMIN, 2002, p. 86).

Esse novo entendimento de infância como uma fase “natural” e necessária na vida do ser humano demandou a necessidade de condições e ambientes adequados para a sua superação.

Os intelectuais dizem, por conseguinte, que para que a infância aconteça, para que ela se realize, as crianças devem ser postas em um lugar especial: a escola. Cria-se uma ligação especial entre a criança e um adulto determinado: o preceptor e/ ou professor. Ele deve, na escola e pela escola, garantir a infância às crianças (GHIRALDELLI, 2006, p. 18).

Ainda conforme Ghiraldelli (2006), a gênese do surgimento da infância está relacionada a duas concepções distintas dessa fase do desenvolvimento humano. A primeira concepção entende a infância como uma passagem e preparo para a vida adulta, nela a criança deve ser conduzida da heteronomia à autonomia, sendo disciplinada por adultos. Uma segunda concepção entende a infância como positiva, quando a criatividade e a pureza dessa fase deve ser preservada e a disciplina deve vir de maneira autônoma. Posteriormente essas concepções foram reconhecidas como pedagogia tradicional e pedagogia nova, respectivamente.

Enquanto era suficiente à população, uma formação baseada em ofícios das gerações anteriores a sua, e no aprendizado dos comportamentos sociais e costumes; a educação como um processo sistemático e formal de ensino e aprendizagem era privilégio de uma pequena elite, formada por jovens de famílias abastadas que contratavam tutores para lhes ensinar a cultura letrada.

Na condição de aprendizes “práticos”, eram as questões imediatas associadas diretamente ao modo de vida que constituíam o currículo básico da população. “Se a muitos desses ‘pobres’ se negava o acesso à educação, ao que mais eles podiam recorrer senão à transmissão oral, com sua pesada carga de ‘costumes’” (THOMPSON, 1998, p. 15, grifos do autor).

Apesar da ausência da leitura e escrita ser sentida em determinadas atividades da vida cotidiana da população, como a necessidade de se comunicar à distância ou ter acesso às informações e conhecimentos divulgados em livros, manifestos ou periódicos, não foram essas necessidades as molas propulsoras para a expansão da cultura letrada.

O processo de formação pautado na educação formal deixa de pertencer a contextos específicos e passa a ser necessidade do coletivo:

À medida que aumenta o hiato entre o comportamento espontâneo das crianças e a atitude exigida dos adultos, torna-se cada vez menos possível colocar a criança, em idade precoce, como se faz nas sociedades mais simples, no degrau inferior da escada funcional cujo topo se pretende que ela alcance. Até na sociedade da Idade Média europeia, era frequente o jovem ser treinado diretamente a serviço de um mestre adulto. O pajem servia ao cavaleiro, o aprendiz, ao mestre da guilda. E, ainda

que o período de serviço fosse longo e, em muitos casos, o degrau mais alto fosse inatingível para o indivíduo, a escala da carreira era relativamente baixa e tinha poucos degraus. Quando as sociedades se tornam mais complexas e centralizadas, quando a especialização aumenta e se diversificam as carreiras oferecidas pela sociedade, a preparação necessária para o desempenho das tarefas adultas também se torna mais prolongada e complexa. Durante um período extenso e que ainda continua a se alongar, as crianças e os jovens são isolados dos círculos adultos: frequentam a escola e estudam em universidades, agremiações técnicas e outras instituições especialmente organizadas para o preparo dos moços (ELIAS, 1994, p. 104).

Dessa maneira a formação das gerações tem ligação estreita com as necessidades sociais e de produção. Mas associados a esses fatores desencadeadores da educação formal à população, a religião também pode ser apontada como uma das causas a influenciar a expansão da alfabetização ocidental. “A ideia da necessidade de escolarização básica da população remonta aos tempos da reforma protestante” (OLIVEIRA, ADRIÃO, 2007, p. 31).

Sendo um requisito para os fiéis terem acesso às santas escrituras, a preocupação com a alfabetização em tempos de reforma protestante deu origem à primeira lei que garantia a educação elementar, sancionada em 1647, nos Estados Unidos, conhecida como “Lei do velho enganador, Satanás”, cujo cumprimento ficaria a cargo dos príncipes cristãos. Como consequência, houve um avanço da garantia do direito à escolarização entre a população protestante ou estimulada por ela, enquanto que nos países de maioria católica, mesmo aqueles de capitalismo avançado, esse direito foi alcançado posteriormente à Revolução Francesa e ao longo do século XIX (OLIVEIRA, ADRIÃO, 2007).

Conforme Saviani (2011), no Brasil, antes da vinda dos portugueses, a população indígena que aqui habitava, possuía uma organização social própria, em agrupamentos pequenos ligados por laços de sangue, e coletivamente apropriavam-se dos meios necessários para a sobrevivência do grupo. A educação dos indígenas acontecia no convívio entre as diferentes gerações:

A cultura transmitia-se por processos diretos, oralmente, por meio de contatos primários no interior da vida cotidiana. E isso não apenas nas relações entre os adultos e as crianças e jovens. Em qualquer idade e tipo de relação social era possível aprender, convertendo a todos, de algum modo, à posição de mestres (SAVIANI, 2011, p. 38).

De acordo com Hilsdorf (2005), os pioneiros na formalização e sistematização dos processos educativos em nosso país foram os representantes da igreja católica, vindos com os portugueses. Aproximadamente, nos primeiros duzentos anos do período colonial brasileiro, a educação formal ficou na responsabilidade dos jesuítas que iniciaram com a catequese dirigida aos indígenas, prosseguindo com as escolas de formação de padre e os colégios religiosos que atendiam, basicamente, os filhos das elites aqui residentes.

No entanto, no século XVIII, influenciado por ideias iluministas, ao subir ao poder como ministro, o Marques de Pombal, em 1750, no reinado de D. João V, realizou as reformas pombalinas que resultaram na expulsão dos jesuítas de Portugal e suas colônias. Por consequência, a escola brasileira colonial da segunda metade do século XVIII refletiu a manifestação da crise do antigo regime português. Aulas régias, retomada aos cânones da cultura clássica, recusa do estudo da gramática latina em oposição aos jesuítas, ênfase ao estudo da língua portuguesa e proibição do uso oral da língua geral, o tupi.

Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808 a educação escolar manteve-se na responsabilidade do Estado, sendo oferecida nos níveis secundários e superiores em instituições de ensino avulsas e isoladas, por meio de aulas régias e dos mestres pombalinos.

Sendo a constituição o documento maior de um país, optamos por recuperar nessa legislação o histórico do direito à educação, visando compreender as mudanças de significado atribuídos a ele nos diferentes contextos sociais, econômicos e políticos da realidade brasileira.

Sofia Lerche Vieira (2007) faz uma análise das sete constituições brasileiras no que se refere à educação e destaca avanços e retrocessos em cada uma das cartas magnas revelando a interface entre discursos e contextos históricos em que as constituições foram produzidas, além disso a partir de elementos qualitativos e quantitativos é demonstrada a evidência dada à educação em nosso país em diferentes épocas históricas. Cada uma das sete cartas magnas apresenta peculiaridades próprias do contexto em que foram produzidas.

A primeira Carta Magna brasileira traz apenas dois parágrafos de um único artigo sobre a matéria. Ao tratar de “inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros”, estabelece que “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (art. 179, §32). A segunda referência diz respeito aos “Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes” (art. 179, §33) (VIEIRA, 2007, p. 294, grifos da autora).

Hilsdorf (2005) esclarece que essa constituição de 1824, apesar da promessa de ensino primário e gratuito para todos, não apresentava as garantias de efetivação do direito expreso. Cabe esclarecer que a sociedade brasileira dessa época era formada por camadas hierarquicamente distintas, reconhecidas como: “coisas” (os escravos e indígenas), “pessoas” ou “plebe” (a massa dos homens livres e pobres) e o “povo” (a classe senhorial dos proprietários). Nesse contexto, a legislação caracterizava-se ainda mais restritiva diante de uma população formada por aproximadamente três quartos de escravos e grande parte restante de brancos livres e pobres que assim como os escravos não possuíam direito a voto.

Para Vieira (2005), a Constituição promulgada em fevereiro de 1891 reflete um período contraditório de uma República proclamada pelo exército, mas que tinha à frente um monarquista. A educação nesse período é uma estratégia de resolução dos problemas sociais entre fazendeiros, ex-escravos e imigrantes, pois, segundo Hilsdorf (2007), seria tarefa da educação escolarizada, disciplinar a população imigrante para o trabalho na lavoura cafeeira. Dessa forma a educação escolarizada passa a ser tarefa republicana por excelência.

Com a proclamação da República em 1889 e o consequente advento do regime federativo, a instrução popular foi mantida sob a responsabilidade das antigas províncias, agora transformadas em estados. Entretanto, já em 1890 foi instituída por Benjamin Constant, através do Decreto n. 981 de 8 de novembro, a reforma dos ensinos primário e secundário que, embora limitada ao Distrito Federal, poderia constituir-se em referência para organização do ensino nos estados (SAVIANI, 2011, p. 165).

Ainda segundo Saviani (2011), nesse período são criados os grupos escolares com o agrupamento das aulas avulsas primárias em um único edifício planejado. Nele, passam a ocorrer classes com aulas simultâneas, progressivas, com seriação de conteúdos e agrupamento por níveis de aprendizagem. Cada grupo escolar tinha um diretor e o número de professores referentes às escolas isoladas que haviam sido reunidas para formá-lo. Os princípios pedagógicos eram o da pedagogia tradicional e por configurarem-se em escolas gradativas, os alunos deveriam passar pelas quatro séries para concluir os estudos, diferente das escolas isoladas onde não havia seriação.

A constituição republicana de 1891 apresentou avanços como a laicidade na educação e a separação entre os poderes, mas também trouxe retrocessos à cidadania, como a proibição do voto aos analfabetos no artigo 70, §1º (VIEIRA, 2007).

Sobre a abrangência do direito a educação, nesse primeiro momento da sociedade republicana, se por um lado foi dado o primeiro passo à sistematização da educação formal no país, mesmo que de maneira fragmentada como detalha Vieira:

A “dualidade dos sistemas”, traduzida na configuração de um sistema federal integrado pelo ensino secundário e superior, ao lado de sistemas estaduais, com escolas de todos os tipos e graus, estimularia a reprodução de um sistema escolar organizado em moldes tradicionais e de base livresca. Não há ainda no País uma mentalidade de pesquisa, embora se possa dizer que a Reforma Benjamin Constant evidencie uma preocupação mais ostensiva com a formação científica (VIEIRA, 2007, p. 296).

Por outro lado, mesmo representando uma proposta de educação tendo em vista o preparo à sociedade fabril, sobre seu aspecto democrático, Hilsdorf revela:

No entanto, é bom lembrar que, embora recebessem alunos das camadas populares, os Grupos não são ainda escolas de massas: são espaços pensados para uma população trabalhadora já urbanizada e dedicados tanto à alfabetização quanto à doutrinação das suas crianças no culto aos símbolos e valores republicanos, os quais,

no período da propaganda, circulavam entre os setores mais restritos da sociedade (HILSDORF, 2005, p. 66).

Ainda hoje encontramos marcas desse período histórico em que os edifícios escolares ostentavam a riqueza da elite republicana formada por oligarquias produtoras de café, que se situavam em São Paulo e Minas Gerais, respectivamente, o que deu origem ao nome República do Café com Leite.

Apesar do entusiasmo pela educação caracterizar o início do período republicano, duas décadas depois, pouco havia sido feito.

No campo da educação havia um dado em favor dessa reclamação: em 1920, 75% da população em idade escolar ou mais era analfabeta. Para os olhos de alguns, era como se a República não tivesse de fato tornado a “coisa pública”, algo realmente público – o ensino público não aparecia como prioridade (GHIRALDELLI, 2006, p.33, grifo do autor).

Nessa sociedade em que a escolarização era realidade para uma minoria, a formação dos demais acontecia nas ruas. A informalidade no processo educativo da maioria da população de forma alguma significou ausência de produção cultural. Pelo contrário, baseado na oralidade e no aprendizado pelo convívio, as construções culturais mantinham-se vivas e dinâmicas. Especificamente nesse período em que ex-escravos, trabalhadores nascidos no país e imigrantes conviviam em situações comuns de pobreza e exclusão social, a produção cultural manifestou-se com muita evidência por meio das canções populares, sendo esta expressão artística, fonte de registro dos diversos aspectos da vida desses grupos populares, trazendo consigo elementos culturais distintos da elite da época, por manterem organização e visões próprias (MORILA, 1999).

Além disso, movimentos dos trabalhadores ligados a posições socialistas apresentavam iniciativas tendo em vista a educação politizante que poderia ocorrer em todos os espaços. Nessa lógica, a ênfase dos socialistas foi em relação às instituições da cultura letrada: escolas, biblioteca, imprensa, e no aspecto lúdico do lazer operário que incentivava a manifestação da liberdade no tempo do não-trabalho, predominando as festas, brincadeiras, descontração, bebida e comida, em detrimento de atividades de discussão e reunião regulares de conotação mais formal (HILSDORF, 2005).

Compunham ainda os representantes de ideias contra hegemônicas da época os libertários, que diferente dos socialistas, não reivindicavam o ensino popular gratuito, laico e técnico-profissional, mas criticavam a educação burguesa e formulavam suas próprias concepções pedagógicas materializadas na criação de escolas autônomas e autogeridas. As escolas burguesas, conforme o posicionamento da pedagogia comunista, falhavam, pois omitiam-se quanto às lutas de classe.

A essas instituições contrapõe-se a educação comunista, seguramente não de maneira defensiva, mas sim enquanto função da luta de classes. Da luta da classe pelas crianças, as quais lhe pertencem e para as quais a classe existe.

Educação é função da luta de classes, mas não apenas isso. Ela coloca, segundo o credo comunista, a avaliação completa do meio social dado a serviço de metas revolucionárias. Mas como esse meio social não é apenas lutas, mas também trabalho, a educação apresenta-se ao mesmo tempo como educação revolucionária do trabalho (BENJAMIN, 2002, p. 123).

Difundiram-se no Brasil pelos meios literários, a corrente libertária conhecida como anarquista, e pelo movimento operário, os anarcossindicalistas, que tinham como meios de expressão os jornais, revistas, sindicatos livres, teatro social, festa de propaganda de cunho fortemente didático e ligas operárias. As escolas modernas por eles inspiradas foram alvo de perseguição, sendo a última fechada pela polícia em 1919 (SAVIANI, 2011).

Ao longo da década de 20, educadores liberais contagiados pelos ideais da Escola Nova realizaram reformas nos sistemas estaduais e municipais, introduzindo essa nova concepção pedagógica. Tal processo culminou na Revolução de 30 que estendeu a todos os direitos liberais, inclusive a educação (HILSDORF, 2005).

Para Saviani (2011), a unificação das forças dominantes foi instaurada pelo exército, pós Revolução de 30, e no campo educacional emergiram as forças do movimento renovador, impulsionada pela urbanização e industrialização e as forças da igreja Católica, que buscava recuperar seu território no campo pedagógico.

A Constituição de 1934 é resultante de um período de intensos movimentos sociais: a fundação do Partido Comunista (1922), as Revoltas Tenentistas (1922-1924) e a Revolução Constitucionalista (1932). É um período em que ocorreram reformas educacionais nos Estados do Ceará, Bahia, Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Como resultado desse contexto efervescente, com Getúlio Vargas à frente do poder, essa constituição demonstra avanço quantitativo quanto ao número de artigos sobre educação. Nos 17 artigos sobre o assunto, 11 deles situam-se em capítulos específicos sobre o tema. A organização e manutenção de sistemas educativos permanecem com os Estados e o Distrito Federal e, apesar das ideias liberais, esta constituição expressa favorecimento ao ensino religioso de frequência facultativa. O grande avanço desse documento refere-se ao financiamento da educação com a vinculação de receitas para a educação e a exigência de concurso público como forma de ingresso ao magistério oficial (VIEIRA, 2007).

Sobre o impasse entre as concepções pedagógicas da Escola Nova manifestas pelos liberais e o ensino religioso, Saviani acrescenta:

A pedagogia do método intuitivo manteve-se como referência durante a Primeira República, sendo que, na década de 1920, ganha corpo o movimento da Escola Nova, que já irá influenciar várias das reformas da instrução pública efetivadas no final dessa década. Entretanto, a difusão da Escola Nova irá encontrar resistência na tendência tradicional representada, na década de 1930, hegemonicamente pela Igreja Católica (SAVIANI, 2011, p.140).

Na constituição de 1937, o Estado Novo tendo Getúlio Vargas no poder foi o início de um período de construção das bases de modernização do país, e representou também, a retomada da centralização desencadeada por reformas educacionais concebidas durante a administração de Gustavo Capanema no Ministério da Educação.

Na redação dessa constituição, a educação pública passa a assumir uma função compensatória destinada aos que não podem custear o ensino privado, enquanto aos demais estava prevista uma contribuição mensal a caixa escolar. O ensino religioso também foi favorecido nesse texto, que por sua construção ambígua, deixou margem a um ensino facultativo que diante da hegemonia católica nas escolas confessionais acabou tornando-se compulsório (VIEIRA, 2007).

Durante o Estado Novo, Getúlio Vargas usou as instituições escolares e os meios de comunicação em favor de seu governo, impondo a centralização, autoritarismo, nacionalização e a modernização. Mas apesar de utilizar-se da escola como um instrumento de controle e conformação da sociedade, as Leis Orgânicas que regulamentavam o cotidiano de professores e alunos, prescrevia padrões de arquitetura e currículo que se assemelhavam às *escolanovistas* enquanto técnicas, mas com finalidades distintas (HILSDORF, 2007).

Após a queda da ditadura do Estado Novo no final de 1945 houve a promulgação da nova Constituição em 1946, sendo o general Eurico Gaspar Dutra o presidente do Brasil. Nessa constituição apesar da educação ser reconhecida como um direito de todos, não há vínculo claro entre o direito à educação e o dever do Estado. Há ainda a referência ao ensino primário oficial e gratuito para todos e ao ensino oficial ulterior ao primário aos que provarem ausência ou insuficiência de recursos.

Nessa constituição a novidade foi a expressão “ensino oficial” e a vinculação de recursos para a educação estabelecendo diferentes porcentagens de contribuição para a União (10%), Estados, Municípios e Distrito Federal (20%) para a manutenção e desenvolvimento do ensino.

Pelos Decretos – Lei nº8529/46, nº8530/46 e nº9613/46 o ministro Capanema deu continuidade às suas reformas instituindo as leis orgânicas do ensino primário, ensino normal e o ensino agrícola no país. Também nesse mesmo ano é instituído o Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem e Comercial. As diretrizes estabelecidas pela Reforma Capanema

que acentua o dualismo entre escola das elites e escola popular vai orientar a educação nacional até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases – LDB em 1961(VIEIRA, 2007).

Nesse período a educação assume um modelo pedagógico tecnicista de tendência liberal com aplicação de modelos empresariais na escola. Pautada nos três pilares: Educação e Desenvolvimento, Educação e Segurança e Educação e Comunidade, a reforma neste período ocorreu de maneira autoritária e vertical.

Apesar das demandas por Educação já existirem, foi no período pós-guerra, na Declaração dos Direitos Humanos, assinada dia 10 de dezembro de 1948, por diversos países, que direitos sociais, como o direito à educação, tiveram reconhecimento internacional. “Partimos do pressuposto de que os direitos humanos são coisas desejáveis, isto é, fins que merecem ser perseguidos, e de que, apesar de sua desejabilidade, não foram ainda todos eles (por toda parte e em igual medida) reconhecidos [...]” (BOBBIO, 2004, p. 35- 36).

A constituição de 1967, posterior ao golpe militar de 1964, apesar de não ter características visíveis desse período em seu texto sobre a educação, passou por posterior complementação: a Lei nº 5.540/68 sobre o Ensino Superior e a Lei 5.692/71 sobre a Educação básica, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

Apesar da constituição avançar ao relacionar à noção de educação como “direito de todos” e “dever do Estado” no art. 176, demonstra retrocesso omitindo a vinculação de recursos para o financiamento da educação, existentes na constituição anterior (VIEIRA, 2007).

Com a abertura democrática, o clima era favorável a mudanças pressionadas pelas pedagogias contra- hegemônicas e a revogação da legislação autoritária herdada do período militar foi um compromisso assumido pelo presidente escolhido indiretamente e referendado pelo Congresso Nacional, Tancredo Neves, que ao falecer deixa a cargo de José Sarney, seu vice, essa responsabilidade.

A constituição de 1988 é a mais extensa de todas em matéria de educação, sendo detalhada em dez artigos específicos (arts. 205 a 214) e figurando em quatro outros dispositivos (arts. 22, XXIV, 23, V, 30, VI e arts. 60 e 61 do ato das disposições Constitucionais Transitórias – ADCT). A Carta trata da educação em seus diferentes níveis e modalidades, abordando os mais diversos conteúdos (VIEIRA, 2007, p. 304).

A chamada “Constituição Cidadã” por apresentar um discurso em sintonia com o período de abertura política e redemocratização brasileira, tem como características principais a universalização da educação, pautado na igualdade de acesso e permanência, na

obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental público como dever do Estado e na liberdade e pluralismo de ideias como princípios que a orientam.

Nela, é expressa a articulação entre as esferas do Poder Público: União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em um regime de colaboração na organização do sistema de ensino. Quanto aos recursos orçamentários:

A vinculação de recursos para a educação recebeu tratamento prioritário, sendo estabelecido que a União aplicaria “anualmente, nunca menos que dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de financiamento a este nível de ensino público “ a contribuição social do salário-educação , recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizadas no ensino fundamental de seus empregados e dependentes” (art. 212, §5º) Ainda sobre a matéria cabe assinalar que o financiamento dos “programas suplementares de alimentação e assistência à saúde” seria advindo de “recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários” (art. 212, §4º) (VIEIRA, 2007, p. 305).

A constituição de 1988 em seu artigo 214 menciona a previsão de lei para o estabelecimento do Plano Nacional de Educação - PNE, concentrando esforços na universalização do ensino fundamental e a eliminação do analfabetismo no país. Ela representa um avanço no que se refere ao reconhecimento da educação no país, sendo o primeiro marco legal a trazer como um dos princípios constitucionais a democracia.

Um primeiro aspecto a ser destacado refere-se ao ineditismo da gestão democrática como princípio da educação nacional em um texto constitucional brasileiro, já que a Constituição Federal de 1988 foi a primeira a introduzi-lo (...). Ao menos formalmente, podemos dizer que sua importância reside no fato de que, por se constituírem nas diretrizes para as futuras normalizações legais, os princípios não podem ser desrespeitados por qualquer medida governamental ou pela ação dos componentes da sociedade civil, tornando-se uma espécie de referência para validar legalmente as normas que deles derivam (ADRIÃO, CAMARGO, 2007, p. 65).

No decorrer do processo histórico desde o reconhecimento da educação como direito, as constituições brasileiras apresentaram diferentes entendimentos sobre o dever do Estado quanto ao direito à educação.

Impulsionada pelo contexto internacional, a escolarização no Brasil esteve associada a algumas ideias, como: a redução das desigualdades sociais e a construção da identidade nacional ao incutir nas novas gerações comportamentos exigidos no trabalho urbano e industrial (OLIVEIRA, ADRIÃO, 2007).

Sobre o direito à educação presente na historiografia da educação brasileira, Freitas (2008) afirma:

Até o início do século XX, ela consistiu em oferta gratuita de uma educação elementar de primeiras letras, de cobertura não-universal, considerada estratégica na prevenção da criminalidade e ociosidade, na eliminação da ignorância extrema e suficiente aos requerimentos e interesses econômicos vigentes (FREITAS, 2008, p. 42).

Na segunda metade do século XX, sendo um marco na tentativa de construção de um Estado de bem-estar- social, a mais recente constituição representou a materialização de exigências de movimentos sociais reivindicatórios que vinham ocorrendo nacional e internacionalmente. Apesar do discurso legal da constituição de 1988 representar avanços democráticos, a implantação de políticas educativas transformadoras por parte de entes federados não refletiu tais avanços.

A Declaração dos Direitos Humanos em seu artigo XXVI expressa que toda pessoa tem direito à instrução. Assim como o termo “instrução”, outros termos utilizados nesse documento demonstram imprecisão ou especificidades próprias do contexto socioeconômico desenvolvimentista da época em que o documento foi redigido.

Conforme Bobbio: “[...] Sabemos hoje que também os direitos ditos humanos são o produto não da natureza, mas da civilização humana; enquanto direitos históricos, eles são mutáveis, ou seja, suscetíveis de transformação e de ampliação” (BOBBIO, 2004, p. 52).

Apesar das características próprias do contexto histórico em que foi escrita, que se distancia dos nossos dias, esta declaração tem seu valor significativo como parâmetro mundial. O reconhecimento do direito à educação nessa declaração internacional passou a promover o reconhecimento desse direito, nos diferentes países do mundo.

Além desse marco na garantia do direito à educação, outro marco contribuiu para a democratização desse direito em nosso país:

No caso da educação, além do que está contido na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948, é importante assinalar que o Brasil promulgou em 1968, pelo Decreto nº 63.223, a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (CURY, 2010, p. 150).

Dando continuidade ao reconhecimento internacional dos direitos humanos, no final dos anos 1970 para 1980 começa a ser escrito o projeto de educação para todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990. Essa declaração manifesta a intenção de satisfazer às “necessidades básicas de aprendizagem”.

Ainda em 1989 economistas e instituições financeiras estabeleceram medidas a serem implementadas por diversos países “em desenvolvimento” visando ajustamento econômico no macrosistema.

Na década de 1990, com a ascensão de governos ditos neoliberais em consequência do denominado Consenso de Washington, promovem-se nos diversos países reformas educativas caracterizadas, segundo alguns analistas, pelo neoconservadorismo (SAVIANI, 2011, p. 423).

O direito internacional com novos sistemas de regulação legais torna de interesse global questões diversas, entre as quais, a educação (FREITAS, 2008).

Atendendo às recomendações oficiais do FMI, diversos países realizaram os ajustes econômicos, o que refletiu nas políticas sociais, especificamente na educação. Sendo o Brasil um Estado Nacional ele mantém relações de interdependência político e econômicas com os demais Estados, por meio de acordos formais que normatizam direitos e obrigações a serem cumpridas.

O Estado Nacional, dotado de soberania, se rege nas relações com outros Estados de Direito Internacional. Nesse sentido, só Estados soberanos – pessoas jurídicas de direito internacional pública – e organizações internacionais reconhecidas podem celebrar acordos, tratados, convenções e declarações formais e oficiais entre Estados Nacionais (CURY, 2010, p. 149).

A partir dos acordos realizados, os Estados Nacionais comprometem-se em apresentar avanços coerentes às metas e prazos estabelecidos.

Se em Jomtien não havia consenso sobre o conceito de educação básica, pois cada órgão representativo: a Organização das nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial manifestavam um entendimento próprio ligado aos seus interesses, esse conceito foi tecido posteriormente e manifesto na Conferência Mundial de 1993. A educação básica passou a ser entendida como uma educação capaz de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, considerando fatores definidores das diferenças entre os grupos humanos, como cultura, raça, idade, gênero, religião, localização territorial e tempo, que implicariam em diferentes necessidades básicas de aprendizagem. Além disso, orientada pelo critério de inclusão, a proposta de educação para todos em Jomtien, exigiu que as dimensões qualitativas e quantitativas fossem pensadas para a educação básica (FREITAS, 2008).

Após dez anos da Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, a UNESCO promoveu uma avaliação sobre os avanços alcançados pelos países participantes visando educar todos os cidadãos de todas as sociedades, esse processo amplo finalizou com o Fórum Mundial sobre a Educação, em abril de 2000, em Dakar, no Senegal.

Diante de constatações das pendências dos diversos países em relação ao compromisso assumido em Jomtien, o Fórum de Dakar retomou o compromisso dos países envolvidos e, pautado em concepções mais restritivas acerca da “Educação para Todos”, estabeleceu um novo prazo limite para a realização do compromisso mundial: o ano de 2015 (FREITAS, 2008).

Se em Jomtien a educação para todos demonstra um sentido ampliado que inclui diversidade de oportunidades educativas em condições e espaços qualificados que envolvam toda a população, em Dakar, a educação para todos não extrapola os primeiros anos de escolarização.

Torres (2001) após vários estudos traçou um paralelo entre a educação básica no sentido restrito e ampliado, baseando-se na compreensão internacional sobre educação básica:

Quadro 1: Aspectos da educação restrita e ampliada.

ASPECTOS	RESTRITA	AMPLIADA
Destino	Crianças	Crianças, jovens e adultos
Realização	Escola	Múltiplos espaços e meios
Meio	Ensino de disciplinas	Satisfação de necessidades básicas
Medida	Nível escolar	O efetivamente aprendido
Saber válido	Ensino sistemático	Todo tipo de saber
Características	Uniforme e estática	Heterogênea e dinâmica
Perspectiva	Ensino	Aprendizagem
Prioridade	Oferta	Demanda
Responsabilidade	Estado – setor educacional	Estado e sociedade-multissetorial

Fonte: Torres (2001).

A expressão educação básica é produto de momentos históricos e realidades singulares relacionadas ao contexto da internacionalização das decisões e mundialização política, numa estrutura de interdependências internacionais, de arranjos regulatórios e de colaboração, da crescente interpenetração das agendas de política internacional e nacional. A concepção de educação básica que emerge da regulação internacional é necessária para que se possa analisar a regulação estatal dos contextos nacionais e subnacionais que passam por planejamento centralizado e de longo prazo abrangendo financiamento, práticas e avaliação educacional (FREITAS, 2008).

A definição sobre a questão em pauta, ao permitir a conferência dos resultados alcançados em seus aspectos qualitativos e quantitativos, possibilita o controle internacional. No entanto, definir “educação básica” numa perspectiva para além da econômica, representa um grande desafio diante de sua abrangência como processo constitutivo do humano e da sociedade (GRAMSCI, 1991).

Contemporânea ao projeto de Educação para Todos, a constituição brasileira de 1988 apresenta o direito à educação de maneira inconclusa e limitada:

Uma vez que a Carta Constitucional traduz um projeto de sociedade, sabe-se que, no tocante à educação, o projeto brasileiro fica centrado na escolarização, embora admita outras formas de educação. O texto Constitucional de 1988 estabelece no seu artigo 205 a educação (indefinida) como direito de todos e dever do Estado e da família, a ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Mas nos artigos seguintes fica claro que o projeto de educação objeto de regulação constitucional corresponde tão somente ao sistema formal de ensino (FREITAS, 2008, p. 44).

A LDB de 1996 apresenta o entendimento sobre a educação numa concepção ampliada em relação às legislações anteriores, o que, no entanto, não se mantém no Plano Nacional de Educação Nacional (2001- 2011).

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Apesar da LDB/96 apresentar avanço quanto à abrangência conceitual do termo educação, seu texto traz uma inversão dos termos “família” e “Estado”, “Art.2º - A educação, dever da família e do Estado (...)”(BRASIL, 1996), em relação a constituição vigente, “Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família (...)” (BRASIL, 1988), o que remete ao histórico embate político entre a escola pública e privada, posto em evidência na constituição de 1934, e reafirmado nas constituições posteriores..

A leitura superficial da inversão apresentada dos termos “família” e “sociedade” pode ser insuficiente para permitir que se compreenda a dimensão das disputas políticas a ele relacionadas. A ordem de apresentação desses termos insinua primazia de um em relação ao outro, enquanto “família” remete a um grupo representado, historicamente, pelos católicos que reivindicavam o subsídio público para que as famílias optassem pelo tipo de educação do seu agrado, favorecendo com isso as escolas particulares, o “Estado” está relacionado aos liberais que defendiam a escola pública para todos (OLIVEIRA, 2007).

Se nos ativermos apenas à análise interna dos textos, tendemos a considerar sem muita importância a ordem em que aparecem; entretanto, é inegável que este debate reveste-se, entre nós, de uma disputa de significados bastante definidos e historicamente, muito diferentes entre si. Nestes termos, ao privilegiar a formulação católica sobre o tema, parece evidente a contradição entre LDB e CF (OLIVEIRA, 2007, p. 35).

Após a promulgação da constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, de 1996, as discussões no Congresso Nacional tiveram continuidade com o Plano Nacional de Educação – PNE, votado e aprovado com vetos pelo Presidente da República, através da Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001.

Contemporâneo ao Fórum de Dakar ocorrido em 2000, o Plano Nacional de Educação de 2001, cujos objetivos são “[...] articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas estratégias de implementação do mesmo em vista dos valores e finalidade da educação [...]” (CURY, 2010, p. 166), traz outro entendimento sobre a abrangência de concepção de educação obrigatória e gratuita de responsabilidade do Estado.

Características como a fragmentação e visão reducionista sobre o sistema de educação revelam um discurso construído de forma centralizada visando atender a metas já definidas, a serem implementadas mediante a um fluxo de mão única.

Explicamos melhor, como peça de planejamento estratégico, esse plano pode ser construído a partir das demandas dos municípios, sistematizadas pelos Estados, acrescidas das suas próprias e compiladas pelo governo federal que, obviamente, também acrescentaria suas demandas específicas; desse processo resultaria, então, a substância do plano global para a educação nacional. Outra forma seria privilegiar o sentido oposto, ou seja, o plano seria elaborado centralizadamente pelo governo federal, consideradas as demandas respectivas das demais esferas administrativas. Por certo, outras alternativas intermediárias a essas duas seriam exequíveis, mas a ideia que hoje parece hegemônica é a de construir o PNE de forma centralizada, o que não implica, necessariamente, um caminho autoritário (MURANAKA, MINTO, 2007, p. 51).

Nessa discussão Lopes e Macedo (2011) diante de constatações da impossibilidade quanto às inversões num modelo “*down top*”, num plano construído do local ao global, sugerem ruptura com os binarismos usuais na análise das políticas curriculares. Elas apontam para a busca de modelos capazes de superar a própria distinção entre produção e implementação, no âmbito do questionamento da centralidade do Estado nas políticas, pois consideraram as interpenetrações e mesclas entre a dominação e a resistência, além das ambivalências nas múltiplas produções de sentidos e significados ocorridas continuamente nos diversos contextos em que a política é submetida à prática.

A partir dessa discussão nos permitimos fazer um paralelo entre a condição em que é feito esse planejamento estratégico e a concepção de homem e sociedade a ela implícita. O planejamento baseado na funcionalidade capilar do Estado Federalista, poderia permitir a construção coletiva dialogando com as especificidades, no entanto, ao optar pelo plano centralizado rompe com essa funcionalidade e considera apenas os interesses e concepções de uma minoria em posição privilegiada nas estruturas do poder, incluindo os demais, num discurso homogêneo dirigido à “massa”.

Partindo do pressuposto que a população é constituída de um coletivo de subjetividades, Williams (2002) contesta: “as massas não existem de fato, o que existem são modos de ver pessoas como massas” (WILLIAMS, 2002, p. 98). A partir disso, as metas e

políticas públicas únicas são compreendidas e encaminhadas de forma plural nos contextos que se efetivam, o que reflete inclusive na própria concepção sobre a educação.

Assim como o Estado Nacional recontextualiza, reinterpreta e recria a própria regulação internacional, no âmbito subnacional, esses processos também ocorrem. Ou seja, a regulação da política educacional configura-se como rede complexa de múltiplas regulações (Barroso, 2005). Portanto, a micropolítica institucional supera a interpretação de um “inocente funcionalismo” apoiado numa visão *top-down* que entende o poder como situado em posições privilegiadas, capaz de definir e manter as políticas locais em função de seus interesses (LOPES, MACEDO, 2011).

Considerando que: “As constituições são tributárias dos contextos em que são produzidas, expressando correlações de forças que perpassam a produção das políticas públicas no âmbito do Estado” (VIEIRA, 2007, p. 307) apesar da “Constituição Cidadã” trazer um discurso contagiado por ideais de redemocratização, e expressar o que a sociedade brasileira almejava como projeto de educação naquele momento, ela não avança enquanto políticas de garantia do direito à educação, além do escolar.

Na Lei 9394/96, no entanto, há reflexos da concepção ampliada de educação acordada em Jomtien. Nesta, “[...] adotou-se uma concepção abrangente de educação que abarca a família, a convivência, o ensino, a pesquisa, o trabalho, os movimentos sociais, as organização sociais, as manifestações culturais” (FREITAS, 2008, p. 44), nela o contexto histórico de produção deixa reflexos associados a concepção ampliada da educação, porém tanto na constituição de 1988 como na LDB/ 96, mesmo com expressividades distintas, o projeto de educação sujeito a regulação na república federativa corresponde tão somente ao sistema de educação formal.

Justifica-se tal redução com a urgência de se dar prioridade ao ensino fundamental, a partir de “diagnósticos” que indicam uma baixa média de anos de escolarização da população e da força de trabalho, altos índices de analfabetismo, baixa efetividade do ensino e da produtividade do sistema escolar, bem como iniquidades regionais, entre outros problemas (FREITAS, 2008, p. 47, grifo do autor).

A partir dos encaminhamentos legais a educação básica traduziu-se no currículo básico escolar para a formação em cada nível, dando passos para a operacionalização:

Em vista do básico até aqui recuperado do texto legal, a regulamentação da operacionalização delineou um “paradigma” curricular nacional que consiste na tradução brasileira para as “necessidades básicas de aprendizagem” das populações. Ele viria a melhor se explicitar nas decisões do Conselho Nacional de Educação que configuraram as Diretrizes Curriculares Nacionais para cada etapa e modalidade da educação básica e nos Parâmetros Nacionais formulados e disseminados pelo Ministério da Educação (MEC) (FREITAS, 2008, p. 45).

Inserido nesse contexto mundial de internacionalização dos direitos humanos, o Brasil como signatário desses acordos passa a expressar em suas leis, tais responsabilidades, pois apesar da não obrigatoriedade de aceitação aos parâmetros estabelecidos nos acordos internacionais, sua recusa a eles influencia tanto sua imagem, quanto as relações com outros Estados soberanos.

Ao lado dessa dimensão internacional em que o Estado Nacional é o sujeito originário e titular do direito internacional público na relação com outros Estados soberanos, há a União Federativa. Ela abriga em si o poder de gerar obrigações e deveres e de assegurar direitos emanados da Lei Maior em todo o território nacional (CURY, 2010, p. 150).

Por volta dos anos 80 do século XX, ao deixar a organização política centralizada, diversos países enfrentaram uma problemática de organização frente a descentralização do Estado, dando início a medidas políticas legislativas que passaram a afetar a administração pública geral, e por consequência, a educação (BARROSO, 2005).

Problematizando a descentralização estatal consequente da mudança de um regime monárquico para a condição de república federativa, Paro (2007), alerta:

É preciso, entretanto, estar atento para, com relação à autonomia administrativa, não confundir descentralização de poder com “desconcentração” de tarefas; e, no que concerne à gestão financeira, não identificar autonomia com abandono e privatização. A descentralização do poder se dá na medida em que possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si ou por representantes, nas tomadas de decisão. Para que isso aconteça, no caso do ensino público, não basta a desconcentração das atividades e procedimentos de cunho meramente executivo, como vem acontecendo. É necessário que a escola seja detentora de um mínimo de poder de decisão que possa ser compartilhado com seus usuários com a finalidade de servi-los de maneira mais efetiva (PARO, 2007, p. 77).

Uma União Federativa de regime normativo e político, plural e descentralizado deveria ampliar o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões, de modo que a descentralização política no federalismo por competência legislativa, normativa e financeira resulta na atuação dos entes federativos e na articulação deles como um conjunto. Dessa forma as características específicas e responsabilidades da União, estados, municípios e Distrito Federal devem ser consideradas e cumpridas nas políticas educacionais (CURY, 2010).

Sob a influência de normas e acordos internacionais, o Estado Federativo brasileiro assume uma postura gerencialista em sua forma administrativa e passa a atuar por mecanismos de controle e monitoramento do sistema público, gerindo os resultados.

Essa mudança teve início por volta de 1990, durante a administração do presidente Fernando Henrique Cardoso, no plano econômico com a redução da inflação e no

plano político com a dinamização de reformas que recuperaram a centralidade do governo federal no jogo federativo (ABRÚCIO, 2011).

O reconhecimento do atual papel regulador do Estado no âmbito educativo refere-se à consagração simbólica de sua nova condição interventora à frente das políticas públicas, demarcando a substituição das práticas tradicionais burocráticas, pautadas em regulamentações, por intervenções “modernizadas” e reguladoras.

Reconhecidas por oposição ao modelo burocrático- profissional, as políticas atuais designadas por pós-burocráticas, caracterizam-se pela substituição de uma postura rígida do Estado, que priorizava a definição e controle de procedimentos, atribuindo posição secundária à qualidade e eficácia dos resultados, por uma postura flexível quanto à definição de processos, mas rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados. Convergindo em modelos de governança e regulação, essas políticas organizam-se em torno de dois referencias principais: o do Estado avaliador e o quase- mercado (BARROSO, 2005).

Se a descentralização republicana num regime federativo representou um deslocamento de poder em relação aos estados (ex- províncias) que passariam a exercer mais autonomia legislativa dentro de uma sempre assimetria de condições econômicas, militares e políticas (CURY, 2010), numa administração gerencialista, a autonomia adquirida condiciona-se às responsabilidades com a produtividade e alcance de metas estabelecidas pelo poder central.

Cabe esclarecer que o procedimento regulatório, de uso empresarial, tem de modo geral uma função essencial na manutenção do sistema físico ou social, por identificar perturbações que acarretam em desequilíbrio, analisá-las, tratá-las e transmitir aos órgãos executores ordens coerentes com o reestabelecimento do equilíbrio desse sistema, entretanto ao tratarmos do sistema humano, a obediência e subordinação às regras e reajustes apresentados pelo mecanismo de regulamentação do sistema não são plenas e automáticas, como acontece com os outros sistemas (BARROSO, 2005).

Com essas reformas vários instrumentos de controle e monitoramento foram criados nas políticas educacionais, que na ausência de um Plano Nacional de Educação em vigência, têm sido orientados pelo programa de governo, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, de 2007 e pelo Pacto de Compromisso Todos pela Educação, de 2007, formulado por representantes da sociedade civil, ONG’s e empresários cujos objetivos destoam dos objetivos de modelos nacionais de educação (DALE, 2009).

O novo Plano Nacional de Educação, devido sua tramitação em Congresso num processo de contínuos embates políticos de interesses diversos e ainda, adversos, na

construção do novo texto jurídico de vigência decenal, permitiu às políticas de educação respaldarem-se nas legislações existentes: LDB e na Constituição Federal, e produzirem planos de governo responsáveis por impulsionar ações coerentes às orientações legais, suprimindo as lacunas existentes e realizando encaminhamentos na operacionalização das políticas vigentes.

Na ausência de plano nacional de educação, apesar de ser atribuição legal a formulação dos PNEs estaduais e municipais previstos na LDB/96, vários são os entes federados que não possuem seus planos, o que reflete a ausência em direcionamentos legais específicos nas diferentes instâncias governamentais. Para suprir essa lacuna, o governo federal propôs um plano de governo para a educação:

Em 2007, foi aprovado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que propôs uma nova sistemática de atendimento aos municípios, estados e Distrito Federal, no que diz respeito à assistência técnica e financeira do MEC e do FNDE (Decreto 6.094 de 2007). Ou seja, a partir do lançamento do PDE, todas as transferências voluntárias de recursos do MEC/FNDE, realizadas por meio de convênios com os municípios, estados e Distrito Federal acham-se vinculados à adesão desses entes federados ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) (DUARTE, 2010, p. 99).

A partir dessa sistemática, todo o atendimento financeiro e técnico aos municípios, estados e Distrito Federal fica condicionado à aceitação e adesão do PDE e ao cumprimento de metas estabelecidas pelo compromisso Todos pela Educação, num plano que articule ações locais ao alcance das metas nacionais.

O PAR é o planejamento multidimensional da política de educação que os municípios, os estados e o Distrito federal devem fazer. É coordenado pela Secretaria Municipal/Estadual de Educação, mas sua elaboração deve ocorrer mediante a participação de gestores, de professores e da comunidade local (DUARTE, 2010, p. 100).

Ao analisar o documento Todos pela Educação: rumo a 2022 do Movimento Empresarial Todos pela Educação e assimilado pelo plano do governo federal PDE, as autoras Shiroma, Garcia e Campos (2011) apontam como elemento novo os “[...] esforços pela aceitação e incorporação da legitimidade dos mecanismos e processos de avaliação educacional e de outros índices que funcionam com mecanismos de regulação na educação” (SHIROMA, GARCIA, CAMPOS, 2011, p. 245).

Dessa forma, metas elaboradas por representantes da sociedade civil são estabelecidas num plano nacional, o que revela a interferência direta de interesses privados específicos na administração da educação pública, sob o discurso modernizador gerencialista.

Apesar de prevalecer uma política oficial que privilegia a “modernização” da administração escolar sem pôr em causa os valores da igualdade de oportunidades, o certo é que muitas das medidas tomadas favorecem a introdução de uma lógica de

mercado na prestação do serviço educativo, cujos efeitos contrariam claramente esses princípios. Além disso, a crítica ao centralismo, à burocracia e ao *défice* de qualidade dos serviços públicos é aproveitada pelos defensores das políticas neoliberais para reclamarem a diminuição da intervenção do Estado e a privatização da prestação do serviço educativo, como única solução para os problemas com que se debate *actualmente* a escola pública (BARROSO, 2005, p. 740).

Como em quaisquer sistemas onde são aplicados os procedimentos regulatórios, o acompanhamento quanto ao alcance de metas está associado ao monitoramento e controle. Nesse contexto, o PDE e o PAR articulam a transferência de recursos ao avanço do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e ao preenchimento do Plano de Ações Articuladas – PAR, o que tem impactado na organização curricular das escolas e pressionando os participantes membros do sistema de educação nacional, que numa lógica empresarial de produtividade e alcance de metas tem alterado as relações de colaboração por relações competitivas.

A implementação do Plano de Ações Articuladas introduziu mudanças na regulação das relações intergovernamentais ao associar transferências de recursos com o cumprimento de metas educacionais. O repasse de recursos acha-se condicionado à elevação do rendimento escolar medido pelo IDEB. Desse modo, o Governo Federal constrói dispositivos capazes de regular ações implementadas no âmbito de cada ente federado por critérios de desempenho. Ao associar transferência de recursos financeiros, pela via dos programas educacionais que executa, à consecução das ações propostas no Plano de Ações Articuladas o FNDE também impulsiona, no sistema educacional, o modo de regulação por desempenho (DUARTE, 2010, p. 118).

O índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Para seu cálculo são considerados o rendimento dos alunos em avaliações padronizadas aplicadas em determinados anos escolares e sobre as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e o fluxo escolar pelas taxas de promoção, repetência e evasão (SAVIANI, 2009).

Tais procedimentos avaliativos enfatizam a competitividade do modelo administrativo atual, ao promover a comparação dos “produtos” do ensino, mensurados em dados quantitativos e divulgados oficialmente.

O modelo gerencialista do Estado induz as unidades federadas por meio da oferta de recursos financeiros como contrapartida à adesão de programas nacionais com ações voltadas para o alcance de metas pré-estabelecidas, no papel de regulador e avaliador, o Estado define orientações e alvos a serem atingidos, monitora e avalia se os resultados estão sendo alcançados, delegando funções operacionais e de gestão cotidiana aos níveis intermediários e locais, acionando um jogo de interesses com os representantes privados desejosos pela obtenção de lucro no “mercado” educativo (BARROSO, 2005).

Do ponto de vista das políticas públicas, o processo foi além de uma mera recentralização ou redução de instrumentos financeiros predatórios. O objetivo era fazer com que a implementação das políticas de forma descentralizada respondesse melhor às questões da eficiência, efetividade e equidade. Para tanto, seria necessário criar padrões nacionais (baseados em metas, avaliação e, por vezes, premiações/punições), redistribuir recursos segundo critérios de desempenho e montar mecanismos de indução para que os governos subnacionais assumissem certos programas ou construíssem determinadas estruturas administrativas, atividades estas que exigiram diferentes capacidades e formas variadas de implementação das decisões por parte da União (ABRÚCIO, 2011, p.126).

Ao condicionar o repasse de recursos à adesão ao PDE, o Estado federativo se contradiz ao regular o grau de autonomia administrativa de seus entes federativos à dependência econômica pelos recursos da União.

A maioria dos municípios brasileiros seria financeiramente inviável, como esfera administrativa autônoma, caso não recebesse as transferências de recursos de outras esferas. Como regra, a grande maioria dos municípios brasileiros arrecada, através de impostos próprios, menos de 10% de sua receita total. Mais de 90% de suas receitas provêm das transferências de outras esferas, o que explica em muito a relação de dependência política de prefeitos de pequenas cidades em relação aos governos estadual e federal (OLIVEIRA, 2007, p. 86).

Ball (2011), analisa a mudança do discurso de “bem-estar- social” ao “novo gerencialismo” e aponta mudanças na linguagem e na prática de gestão, sendo alterada a perspectiva das “necessidades dos alunos” para a perspectiva das “necessidades institucionais”.

Esse modelo administrativo na Educação que tem sido implantado nas últimas gestões do governo brasileiro (Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva) tendo continuidade no governo Dilma Rousseff, baseado em metas por resultado, consequente de planejamentos comuns chega às escolas como medidas sutis e contínuas que vêm alterando os mecanismos em que é produzida a cultura escolar (ABRÚCIO, 2011).

Um exemplo dessas alterações em âmbito discursivo trata-se da designação do diretor de escola, que passa a ser identificado como gestor e a assumir diferente posicionamento profissional no modelo gerencialista.

À semelhança das produções na área da administração empresarial, hoje denominada gestão empresarial, os textos e inclusive a legislação educacional passaram a utilizar a palavra gestão como sinônimo de administração, tendência observada nos últimos anos, quando da substituição das expressões administrações da escola ou administração da educação por gestão da escola ou gestão da educação, inovação que pode ser interpretada de diferentes maneiras (ADRIÃO, CAMARGO, 2007, p. 68).

Impregnados no uso da palavra, significados e expectativas por ela geradas em seu contexto de produção funcionam como instrumentos indutórios na mudança de posturas profissionais, tensionadas por controle de resultados.

Para o novo gerente da educação, uma boa administração envolve implementação tranquila e eficiente de objetivos situados fora da escola, detentor de limites também estabelecidos fora da escola. Não é papel do novo gerente questionar ou criticar esses objetivos e limites. O discurso do novo gerencialismo na educação enfatiza os propósitos instrumentais de escolarização – aumentando padrões e desempenhos conforme mensurados pela avaliação dos resultados, nível de frequência e destino dos egressos – e está frequentemente articulado a um vocabulário da empresa, excelência, qualidade e eficiência (GEWIRTZ, BALL, 2011, 199)

Ao realizar estudos sobre as características dos modelos de bem-estar social e do gerencialismo, Ball e Mainardes (2011) sintetizou suas características comparativamente:

Quadro 2: Características dos modelos administrativos de bem-estar social do gerencialismo.

Bem-Estar Social	Novo gerencialismo
Sistema de valores voltado ao serviço público	Sistema de valores orientado ao cliente
Decisões guiadas pelo comprometimento com “padrões profissionais” e valores, tais como: igualdade, assistência, justiça social	Decisões instrumentalistas guiadas pela eficiência, custo-eficácia, busca por competitividade
Ênfase nas relações coletivas com os funcionários – por meio dos sindicatos	Ênfase nas relações individuais mediante marginalização dos sindicatos e de novas técnicas gerenciais, tais como gerência da qualidade total (GQT)) e gerência de recursos humanos (GRH)
Consultiva	Autoritária
Racionalidade substantiva	Racionalidade técnica
Cooperação	Competição
Gerentes socializados dentro da área e valores específicos do setor de Bem-Estar Social: educação, saúde, assistência social	Gerentes socializados genericamente, i.e., dentro da área dos valores da “gerência”

Fonte: Ball e Mainardes, 2011, p.200.

Associado à mudança do termo está uma visão neotecnicista que sobrepõe o aspecto técnico relacionado à implantação de decisões tomadas, ao aspecto político associado aos processos decisórios que no âmbito da gestão onde o princípio da democratização se consolida, os instrumentos indutores legais dentro de seus limites e possibilidades, interferem nas práticas de educação (OLIVEIRA, ADRIÃO, 2007).

Apesar da garantia legal de autonomia às instituições escolares, nesse modelo administrativo, aos entes federados sob regime de colaboração, o que realmente ocorre é a delegação de procedimentos e atividades operacionais de diversas instâncias no sistema educacional que sob o discurso da descentralização de poder do Estado são induzidos a adequar-se e atender ao plano de metas e resultados planejados e definidos pelo Estado gerencialista (ABRUCIO, 2011).

Ao discorrer a respeito da autonomia dos entes federados em proporções distintas estaduais e municipais, e sobre a participação efetiva, destes, por meio de representatividade decisória, submetendo-se às regras soberanas da União, Dermeval (2010), defende que a melhor forma de obter respeito à diversidade dos diferentes locais e regiões é por meio da articulação com o todo, pois o isolamento tende a degenerá-la em desigualdade, reforçando as deficiências locais. Mas para isso, o sistema educacional não pode depender de adesões autônomas dos estados e municípios, que se sujeitem a interesses partidários ou pessoais.

No entanto, tratando-se de um sistema regulatório de processos humanos na educação, a regulação não é precisa, pois o Estado é a principal, mas não é a única fonte de regulação. A educação sofre regulação de vários setores, tornando imprevisível o resultado esperado pelo Estado (BARROSO, 2005).

Recuperando o significado ampliado da educação, Williams (2011) afirma que “[...] a educação formal, por mais humana que seja, não é a única maneira de obtermos a experiência social do passado e do presente [...]” (WILLIAMS, 2011, p. 280), e nessa perspectiva daremos continuidade ao estudo, apresentando possibilidades educativas que superam o sistema regulatório da educação escolar.

Como foi verificado, as legislações e políticas públicas educacionais brasileiras não tem demonstrado reconhecimento e compromisso com a garantia de processos educativos que vão além da educação formal e regular. Apesar disso, paralelamente, o Estado não nega e nem se opõe à existência da educação numa perspectiva ampliada, sendo encontrados nos discursos legais, diversos posicionamentos que remetem à educação nessa abrangência, como podemos verificar no artigo 205 da Constituição brasileira:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento** da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p.42, grifo nosso).

Enquanto o artigo 205 da Constituição Federal permite claramente a compreensão da educação de maneira ampliada, no artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, são apontados os diversos espaços onde essa educação vista de maneira ampliada, pode ocorrer.

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p.31).

Entre o término do período de vigência do Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2010) e o início do plano subsequente, o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (2007) apresentando-se como uma concepção de educação alinhada à Constituição Federal Brasileira, organizou a política nacional de educação, traçando metas governamentais a serem alcançadas.

Nesse plano de desenvolvimento constatamos um afunilamento evidente quanto à compreensão da educação ao que se refere às atribuições do Estado.

A **educação formal pública** é a cota de responsabilidade do Estado nesse esforço social mais amplo, que não se desenrola apenas na escola pública, mas tem lugar na família, na comunidade e em toda forma de interação na qual os indivíduos tomam parte, especialmente no trabalho (BRASIL, 2007 p.4, grifo nosso).

O Plano Nacional de Educação sancionado pela lei 13005, e publicado no Diário Oficial de 26 de junho de 2014, de vigência decenal, dá continuidade à política baseada em metas e estratégias do PDE.

Art. 7º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano (BRASIL, 2014, s/p).

O discurso exposto nesse documento focaliza a escolarização como política de educação nacional, e dessa forma, as perspectivas de garantia de educação ampliada partem do território da educação formal e apontam para a diversificação e qualificação do currículo institucional, com alterações dos tempos e espaços escolares.

Podemos verificar essas proposições nas seguintes estratégias definidas para o alcance da “Meta 6” que trata sobre a educação de tempo integral:

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários (BRASIL, 2014, p. 3).

As dez metas propostas abordam: da universalização da educação dirigida a diferentes públicos, a erradicação do analfabetismo, a elevação da média de escolaridade, à educação profissional, à educação em tempo integral e à qualidade da educação básica.

Apesar das pontuais compreensões sobre a educação numa visão mais abrangente, apontada ora na diversificação do currículo escolar, ora na articulação com outros espaços não formais como podemos verificar nas seguintes estratégias de alcance da “Meta 7” que refere-se à qualidade na educação básica:

7.28) mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais;

7.29) promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, como condição para a melhoria da qualidade educacional (BRASIL, 2014, p. 3).

A qualidade a ser alcançada associa-se a critérios objetivos e específicos de mensuração:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb (BRASIL, 2014, p.4).

Como consequência dos critérios estabelecidos quanto à qualidade de ensino da educação, iniciativas e propostas que não estejam diretamente articuladas com as estratégias e metas legais, tendem a ser enfraquecidas e reduzidas devido à falta de apoio e legitimidade institucional.

Dessa maneira o ensino formal, que se refere às práticas de educação sujeitas à pedagogia (a teoria da educação), que envolve a criação de situações próprias para o seu exercício, produzindo os seus métodos, estabelecendo suas regras e tempos, e constituindo executores especializados, que ao longo da história provocaram o aparecimento da escola, do aluno e do professor (SANTOS, 2007), assume papel central e hegemônico na educação nacional.

A ausência de um sistema nacional de educação, para além do ensino escolar, dificulta a articulação e organização das entidades envolvidas em processos educativos, que ocorrem em espaços e tempos distintos, no decorrer de toda a vida.

Conforme a sociedade evolui e tornou-se mais complexa, a necessidade de reconhecimento e sistematização dos processos educativos passou a ser mais latente.

Quando um povo alcança um estágio complexo de organização da sua sociedade e de sua cultura, quando ele enfrenta, por exemplo, a questão da divisão social do trabalho e, portanto, do poder, é que ele começa a viver e a pensar como problema as formas e os processos de transmissão do saber. E é a partir de então que a questão da

educação emerge à consciência e o trabalho de educar acrescenta à sociedade, passo a passo, os espaços, sistemas, tempos, regras de prática, tipos de profissionais e categorias de educandos envolvidos nos exercícios de maneiras cada vez menos corriqueiras e menos comunitárias do ato, afinal tão simples, de ensinar-e-aprender (BRANDÃO, 2013, p. 16).

Como vimos, o significado de educação está cada vez mais arraigado à escolarização, e inclusive, para tratarmos sobre a educação não formal sua comparação à educação formal, costuma vir automaticamente (GOHN, 2006).

Essa delimitação quanto ao local de referência da educação, a partir de concepções pedagógicas tradicionais pode ser ainda mais restritivo.

“A sala de aula, mais do que a escola na sua globalidade, impôs-se como o contexto educativo de referência, o sítio onde se constroem e reconstroem as identidades, se atribuem os papéis institucionais e se exercem os respectivos ofícios escolares” (PALHARES, 2009, p. 68).

Se a conquista da população ao acesso gratuito à escola pública laica como direito subjetivo a partir da obrigatoriedade da oferta de vagas pelo Estado, representa avanço quanto ao alcance ao direito à educação, contraditoriamente, não o supre.

“Não há uma forma única nem um único modelo de educação, a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (BRANDÃO, 2013, p. 9).

A educação como um todo pode ser demarcada em campos de desenvolvimento: a educação formal, que ocorre de maneira sistematizada nas escolas, a educação informal em que os indivíduos aprendem num processo de socialização e convivência, e a educação não formal que ocorre via processos de compartilhamento de experiências, em espaços e ações coletivas no cotidiano (GONH, 2006).

A modalidade de educação conhecida como socialização, pode acontecer na sociedade convencional: família, lazer, relações de trabalho, vivências religiosas e políticas, ou na sociedade virtual e caracteriza-se pela sensação de pertencimento e sentimentos herdados. Essa compreensão de educação desprovida do adjetivo escolar refere-se à ideia de um processo social-histórico-antropológico, carregado de valores e culturas próprias que acontece ao longo da vida (SANTOS, 2007).

Durante o tempo não ocupado por obrigações, os indivíduos realizam atividades de caráter espontâneo, escolhidas dentro de suas possibilidades reais, visando à obtenção de satisfação e prazer, a essas atividades denominamos lazer.

As diversas atividades de fruição do tempo disponível abrangem os mais diversos conteúdos culturais, desde as artes em geral até os esportes e as atividades corporais, passando pelas atividades turísticas, associativas e outras, cujo fundamento é a criação de uma sociabilidade própria com base em significados culturais próprios, assumidos voluntariamente (PACHECO, 2010, p. 14).

Sendo a educação um processo amplo e contínuo, ele ocorre em diversos espaços sociais, não limitados à escola, dessa forma, a garantia legal à escolarização representa apenas a garantia parcial de um direito conquistado constitucionalmente: o direito à educação.

Apesar de caracterizarmos a educação formal como sendo aquela que ocorre no interior da escola, é preciso reconhecer que não há a exigência de que essa instituição se apresente necessariamente como um espaço físico com algum modelo arquitetônico, pois a educação escolar pode acontecer tanto em um prédio de alvenaria, num barraco de madeira, numa caverna, embaixo da árvore, num banco de areia à beira de um rio ou em qualquer outro lugar. Dessa forma, na caracterização da educação formal, o local é secundário, o que realmente importa é a intenção, o projeto pedagógico e sua finalidade (SANTOS, 2007).

Enquanto o espaço da educação formal é representado por instituições escolares, regulamentadas e certificadas conforme as diretrizes nacionais, os espaços da educação não formal são locais onde há processos interativos e intencionais relacionados à vida dos indivíduos. Há nas diversas áreas da sociedade iniciativas educacionais relacionadas à educação não formal, como: capacitações profissionais, campanhas preventivas de saúde e ações educativas e culturais em espaços diversos sociais.

No campo de intersecção da educação e cultura, há diversos equipamentos culturais onde ocorrem processos de educação não formal. Alguns museus de arte, como o Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM) e o Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP), há décadas, desenvolvem atividades de formação dirigidas a professores, estudantes ou público em geral, por meio de sua equipe de educadores.

Apesar de serem concebidos desde a Revolução Francesa com a função de educar o povo, os museus mantiveram-se por longo tempo, alheios à realidade da sociedade onde estavam inseridos. Atingidos por críticas radicais e movimentos de protesto em vários países devido à postura assumida, eles experimentaram uma crise profunda na década de 70, baseada em protestos em favor da democratização das instituições políticas, educativas e culturais. A partir disso, foi desencadeado o movimento de renovação de museus, tendo o público como centro da preocupação, tornando-se o papel educativo e a relação com a comunidade questões nucleares para essas instituições (JULIÃO, 2006).

Esse movimento de renovação de museus e instituições, dedicadas à divulgação de atividades científicas e tecnológicas, envolve a criação de novos espaços e a discussão de seu papel como órgão difusor de cultura. Ao contrário do que ocorre em museus tradicionais, nestes, é estimulada a participação e a interação entre os visitantes e as obras, visando estimular-lhes a curiosidade e despertar-lhes o gosto pela investigação pessoal, desenvolvendo modalidades não formais de ensino da ciência, que acontecem paralelas ao ensino formal (CHAGAS, 1993).

Por não seguirem padrões, os processos educativos não formais e informais, representam desafios ao controle do sistema educacional.

Enquanto a educação não formal amplia as relações sociais dos indivíduos capacitando-os para o mundo por meio de um processo interativo e intencional de formação político e sócio cultural, que atende seus interesses, sem determinar objetivos prévios, na educação informal os resultados acontecem a partir do desenvolvimento do senso comum nos indivíduos, que orienta suas formas de pensar e agir espontaneamente (GONH, 2006).

Sendo a educação a apropriação da cultura produzida historicamente pela humanidade, responsável por adequar o indivíduo ao estágio de desenvolvimento da sociedade onde vive, diferenciar o potencial educativo de atividades esportivas, culturais e de lazer, em relação às atividades escolares, desqualificando-as como “meros adornos” (PACHECO, 2009), justifica-se apenas enquanto convenção social estabelecida historicamente que atende aos interesses hegemônicos.

Pode-se dizer, então, que o dualismo curricular presente na escola na atualidade constitui uma prática milenar. Note-se que a escola, ao longo de sua existência, alimentou sempre dois tipos de currículo: um comprometido com o saber considerado válido, portanto saber referendado e de interesse da classe detentora do poder político, e um outro representado por saber desclassificado, não referendado. Este era o saber destinado às classes tidas como inferiores, saber geralmente associado a algum tipo de atividade prática (SANTOS, 2007, p. 43).

Em relação aos espaços da educação informal, não há delimitação clara entre estes e os demais, pois, seus espaços educativos são demarcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, etnia, e outros, porém um elemento importante de diferenciação desse processo educativo é a intencionalidade que não ocorre objetivamente como nos demais processos (GONH, 2006).

Devido à omissão propositiva das legislações em relação à educação não escolar, as políticas educacionais priorizam em suas ações a escolarização, que é diretamente influenciada pelas atividades não formais e informais que acontecem apesar disso.

Ora, considerando-se que são os gestos e os atos pedagógicos que impulsionam as teorias educacionais, imprimindo-lhes movimento e dando-lhes vida e sentido, e, por outro lado, admitindo-se que as ocorrências verificadas no plano macro têm, inevitavelmente, repercussões no micro, e vice-versa, então evidentemente tanto os gestos como os atos pedagógicos constituem-se a partir dos determinantes históricos constitutivos das pedagogias que lhes dão a respectiva e necessária fundamentação teórica (SANTOS, 2007, p.26).

Dessa forma, o cotidiano da escola é permeado por situação de aprendizado que extrapolam o currículo formal e o resignificam, quanto a sua forma e conteúdo.

Quanto aos profissionais envolvidos nos processos de educação, Brandão (2013), comenta sobre suas fraquezas inerentes à falta de clareza dos interesses escusos sobre o seu trabalho usado em favor de interesses políticos ocultos nas agências, práticas e ideias que professa na educação.

Sobre a intencionalidade política presente nas concepções e nas atuações profissionais, Santos (2007, p.60) complementa: “Pois, assim como nem a ciência nem a educação são neutras, de modo análogo as palavras também não são”.

Estendendo essa intencionalidade política às nomenclaturas utilizadas na identificação de profissionais que atuam na educação não formal, Barbosa (2008) esclarece que a diversidade de nomenclaturas revela diferentes concepções quanto às vivências educativas em museus e outros equipamentos culturais.

Historicamente, a recepção do público nos museus e campos culturais foi iniciada com os guias. Na visita guiada acontecia a apresentação de uma variedade de informações sobre o tema e o público assumia o papel de receptor passivo.

Posteriormente, os monitores passaram a atuar nesse espaço apenas concedendo explicações sem comandar os visitantes. No entanto, as explicações concedidas por esses profissionais não permitiam a multiplicidade de interpretações dos visitantes em relação às obras. À medida que a posição ocupada pelo visitante passou a ser reconhecida em sua diversidade e considerada; a mediação cultural passou a ser realizada visando à prática da reflexão e pressupondo uma relação dialética entre o sujeito e o objeto do conhecimento, e entre eles, o educador (BARBOSA, 2008).

A alteração da nomenclatura está ainda, associada à ocupação dessa função por jovens educadores de classe média que não se sujeitam ao sistema formal de educação e

passam a atuar em museus, apesar da incerteza econômica da profissão. Diante dessa nova classe social inserida profissionalmente nos museus mais intelectualizados, o título de educador passa a ser conferido a esse grupo, atribuindo-lhe a dignidade merecida (BARBOSA, 2008).

A diversidade dos processos educativos é tão ampla quanto à diversidade das relações humanas, e, portanto, excede à formalidade, inclusive nas relações estabelecidas em espaços educacionais institucionalizados, território legitimado da educação formal.

Essa simultaneidade de processos formais e não formais e informais de educação na instituição escolar pode potencializar ou dificultar o alcance dos objetivos curriculares previstos, pois em seu conjunto resulta na formação do indivíduo.

(...) a rotulagem da escola como a instituição de “educação formal” está em perda de significado, pois nos espaços e tempos escolares coexistem processos e atividades de natureza não formal e informal, dinamizados internamente, e lógicas, racionalidades e projetos de vida ancorada externamente em investimentos educativos (não formais e informais), de potencial mais-valia no desempenho escolar dos alunos (PALHARES, 2009, p. 55).

A partir dessa evidência de processos educativos de naturezas distintas, que ocorrem simultaneamente no processo ensino e aprendizagem, evidenciamos algumas situações na instituição escolar em que outras formas de educação desenvolvem-se inseridas no currículo regular.

Organizada em tempos e espaços culturais específicos, constituídos historicamente pela sociedade, na escola atual ocorrem reuniões de pais, palestras, reuniões de conselhos, grêmios escolares, torneios esportivos, excursões, entre outras. Essas atividades caracterizadas por espaços e tempos distintos, das demais atividades rotineiras, também compõem o processo de formação escolar.

Sendo a educação um processo mais amplo que a educação escolar, podemos dizer que “todo o projeto pedagógico educa, mas nem tudo o que educa precisa contar com um projeto pedagógico” (SANTOS, 2007). Apesar dos elementos constituintes dos processos não formais e informais de educação não estarem descritos e previstos no currículo escolar de maneira clara e controlada, eles são relevantes no alcance dos objetivos previstos na educação formal.

(...) não ignoramos os desenvolvimentos das periferias educativas da escola, mais a mais por estas se afigurarem, porventura, como contextos de aprendizagens significativas, ou mesmo como possibilidades e/ou experiências de diversificação e enriquecimento cultural, cujo valor não é sociologicamente irrelevante nos espaços e tempos transacionais da instituição escolar (PALHARES, 2009, p. 56).

Por ser a pedagogia, a teoria educacional em movimento constituída por ideias sobre a educação, concebida e defendida por uma pessoa ou um grupo, e materializada em atos pedagógicos, ela não é neutra, pois não está isenta da subjetividade humana e das ideologias. É, portanto, resultante de construções históricas e culturais e manifestam isso nos atos pedagógicos que são também ideológicos. (SANTOS, 2007).

O conhecimento na educação formal tem sido historicamente, organizado por disciplinas, o que dificulta a compreensão do todo, pois essa fragmentação não decorre apenas da cisão epistemológica e reflete-se na fragmentação do ser.

Não é o fragmento que aprisiona os homens; são os homens mesmo que se aprisionam em seus fragmentos, em suas abstrações. O fragmento – não importa a extensão – é a moradia do sujeito solitário, fechado em si mesmo, enclausurado. Nesse sentido, o fragmento é, consequentemente, o espaço do indivíduo, em cujo interior os homens se juntam, se somam, se organizam, se articulam, porém não se encontram (SANTOS, 2013, p. 75-76).

Com a expansão do período da jornada escolar, o currículo da educação formal, passa a necessitar de atividades diversificadas, a educação não formal e a educação informal passam a ser inseridas e legitimadas como atividades específicas realizadas em horário escolar.

Palhares (2009) faz a crítica em relação à “absorção” de iniciativas populares de educação não escolar para o interior da escola.

Ora, a ocupação plena dos tempos escolares, em última instância, impedirá que a expressividade juvenil se manifeste para além dos limites do sujeito enquanto aluno, assim como as demais práticas educativas situadas num plano de informalidade tenderão a desenquadrar-se das dinâmicas programadas e formalizadas de aprendizagem (PALHARES, 2009, p. 73).

A falta de importância em relação ao lazer como um direito social previsto em lei dificulta a compreensão quanto a sua importância nos processos formativos de desenvolvimento humano e identidade social. A ocupação de jovens em atividades escolares em períodos que se estendem em relação a jornada regular costumam demonstrar que a intencionalidade do Estado refere-se tão somente a resposta à demanda por segurança pública, sendo o direito ao lazer secundário (PACHECO, 2010).

A partir dessa contextualização sobre a abrangência da educação propomos nesse estudo a investigação sobre uma ação educativa que representa a interseção da educação formal, não formal e informal, inserida no sistema de ensino escolar, que dialoga com os conteúdos culturais de lazer, tratando-se de um tema transdisciplinar.

Suas denominações são diversas: saída escolar, excursões, passeios educativos, estudo de meio, viagens escolares entre outras.

Por se tratar de uma atividade promovida no tempo escolar, diante da preocupação com o uso produtivo desse tempo controlado pelas políticas de educação formal, a necessidade quanto à justificativa de sua relevância em relação ao ensino escolar contribui com a necessidade de adjetivação às atividades realizadas sob essas condições, de modo a enfatizar os aspectos aceitos no território formal da educação.

No senso comum, há um preconceito com relação à “valorização do lazer” – fruto de nossa ética de supervalorização do que é “produtivo” – e em função desse preconceito acabam sendo esvaziadas as possibilidades de se desenvolverem conteúdos culturais diversificados e com qualidade durante as práticas de lazer. (PACHECO, 2010, p. 25).

Com esse compromisso as denominações procuram trazer em si esclarecimentos próprios da lógica de produtividade que estão inseridas, dessa forma as saídas escolares, visitas técnicas, passeios educativos, viagens escolares adjetivam atividades sociais caracterizando-as conforme a configuração que justifica sua realização no sistema de ensino escolar. Em sua análise teórica sobre o termo “turismo pedagógico”, Lima (2014) expõe:

O primeiro partiu da característica definidora, o que permitiu o entendimento de que a qualificação do turismo como pedagógico seria relativo a uma contingência (da escola/ para a escola) e de que o turismo seria uma prática fundamentalmente consubstanciada pela viagem (pelo deslocamento) empreendido, de modo que o status de pedagógico lhe seria atribuído quando vinculado à escola (LIMA, 2014, p. 209).

Tratando-se de um tema que transita por diferentes áreas do conhecimento recorreremos à produção teórica específica para ampliarmos nosso entendimento sobre essa atividade escolar associada ao campo do turismo, considerando a interface da educação e do turismo passaremos a especificar nosso foco de pesquisa relacionando-o à atividade do turismo que atende às demandas pedagógicas da educação escolar, que será inicialmente designado como turismo pedagógico.

Pensar o turismo pedagógico como mais um produto oferecido por agências, não atribui necessariamente ao seu fornecedor um compromisso político com aquele que adquire o produto, mas pensar o turismo pedagógico como uma proposta de atividade diversificada no currículo escolar, seja em jornada integral, parcial ou básica, da escola pública, requer uma pedagogia que dialogue com essa realidade e concepções de educação, de homem e de sociedade para todos.

A ampla existência terminológica relacionada ao turismo atende às necessidades do mercado demarcando segmentações de modo a atender as especificidades da demanda.

São diversas as segmentações que apresentam proximidade ao tema tratado, iniciaremos por definir e diferenciar tecnicamente turismo como atividade de viagem de pessoas que se alojam em locais fora de seu ambiente usual durante não mais do que um ano consecutivo, por lazer negócio e outros motivos, de excursão que se refere à visitas que acontecem com menos de 24 horas de duração, não envolvendo pernoite (OMT, 1995).

Apresentado como uma tendência de segmentação do turismo², o turismo pedagógico confunde-se com outras modalidades direcionadas à formação humana e ao desenvolvimento educacional, associadas ao lazer.

Abordando o turismo de estudos e intercâmbio, o Ministério do Turismo (2008) publicou um manual com orientações básicas.

As viagens de cunho educativo, por sua amplitude e grande número de atividades englobadas, possuem diversas denominações. No Brasil são comumente chamadas de Turismo Educacional, Turismo de Intercâmbio ou Turismo Educacional-Científico. São utilizados ainda os termos Turismo Universitário, Turismo Pedagógico, Turismo Científico, além de Turismo Estudantil – termo frequente em países como a Argentina e o Uruguai (BRASIL, 2008, p.15).

Segundo a OMT (1995), todas as formas de turismo podem ser consideradas educativas, pois permitem ao visitante aprender sobre a cultura e a sociedade de maneira geral. O termo “turismo educacional”, geralmente é usado como sinônimo de “turismo pedagógico” por envolver o ensino estruturado e sistematizado durante as viagens. Sobre o turismo educacional, Beni (2006) detalha:

Retomada da antiga prática amplamente utilizada na Europa e principalmente nos EUA por colégios e universidades particulares, e também adotada no Brasil por algumas escolas de elite, que consistia na organização de viagens culturais mediante o acompanhamento de professores especializados da própria instituição de ensino com programa de aulas e visitas a pontos históricos ou de interesse para o desenvolvimento educacional dos estudantes. Hoje, pouquíssimas instituições ainda mantêm essa prática pedagógica em destinações no exterior, enquanto expandem-se as viagens regionais e nacionais com a mesma finalidade, estendendo-se agora aos estudos de ecossistemas e outros aspectos do meio ambiente (BENI, 2006, p. 458).

O segmento de intercâmbio envolve o processo de ensino sistematizado, mas se diferencia por ser realizado por estudantes que viajam ao exterior com o objetivo de frequentar cursos, estágios e aprender outros idiomas (ANSARAH, 2005).

---

²Conforme Beni (2006, p. 163): “A melhor maneira de estudar o mercado turístico é por meio da sua segmentação, que é a técnica estatística que permite decompor a população em grupos homogêneos, e também a política de marketing que divide o mercado em partes homogêneas, cada uma com seus próprios canais de distribuição, motivações diferentes e outros fatores”.

Há diversas modalidades de intercâmbio previstas pelo Ministério do Turismo (2008), como: intercâmbio estudantil, universitário e esportivo.

Outro termo associado ao turismo educacional são as visitas técnicas, também apresentadas no Manual de Segmentação do Ministério do Turismo (2008):

As visitas técnicas têm como finalidade a troca de conhecimentos entre técnicos e estudiosos de áreas de atuação similares. Consistem em observações *in loco*, seja para o aprendizado, treinamento, seja para aperfeiçoamento de conhecimentos utilizados para uma pesquisa ou trabalho realizado em local diverso. Em grande parte das vezes, são feitas por meio de convênios e parcerias firmados entre empresas, organizações e outras instituições que buscam o aperfeiçoamento de seus funcionários (BRASIL, 2008, p. 21).

Semelhante ao intercâmbio estudantil que se refere à modalidade de turismo que designa viagens de estudantes a outros países para aquisição de experiência cultural e aprimoramento de outro idioma, o turismo estudantil, conforme Milan (2011) envolve o deslocamento de estudantes motivados pela busca de instituições educacionais no exterior, ou ainda, eventos educativos, viagens de formatura e excursões relacionados à ampliação, complementação ou comemoração de sua condição de estudante.

Ainda semelhante ao intercâmbio, no entanto com uma alteração no público a que se destina, o turismo didático envolve estudantes e profissionais da educação. Conforme Beltrão (2001, p.54) sobre o turismo didático: “É mais uma das novas atividades do turismo e que se expande de forma vertiginosa nos EUA. As escolas e universidades dão incentivos para que haja esse tipo de intercâmbio entre alunos e professores”.

Definido também pelo público a que se destina, o turismo científico “refere-se ao deslocamento de turistas potenciais que se dirigem a grandes centros universitários com manifesta atuação no setor de pesquisa e desenvolvimento. Também chamado de turismo acadêmico, turismo de estudo e turismo de especialidade” (BENI, 2006, p. 459).

Mais recentemente, outro termo tem sido apresentado como sinônimo do turismo pedagógico, o turismo escolar:

O Turismo escolar, antigamente chamado de turismo pedagógico, é uma modalidade relativamente recente no Brasil, quando comprada aos outros tipos tradicionais de turismo. Sua preocupação básica centra-se na melhor maneira de conduzir a atividade educativa, de forma a alcançar finalidades pedagógicas, por meio da experiência turística e de atividades recreativas (XAVIER, 2006, s/p.).

O turismo cultural refere-se a uma forma menos específica de segmentação turística relacionada ao aspecto educativo e, numa perspectiva mais abrangente, visa o

desenvolvimento humano por meio do conhecimento e da apropriação informal ou não formal do universo cultural produzido pelo homem através de sua história.

Ao desenvolver seus estudos sobre turismo cultural, Costa (2009) destaca dois grupos: o casual e o estudantil, por sua representação real e potencial diante para o Turismo Cultural. Após tratar do primeiro grupo caracterizando-os por sua aproximação ocasional a essa segmentação, a autora prossegue:

O segundo destaque deve ser feito para o grupo estudantil, composto por alunos de escolas primárias e secundárias, geralmente da rede particular de ensino, que se dirigem às destinações culturais para a realização de atividades que vêm sendo chamadas, indistintamente, de turismo pedagógico, turismo educacional, turismo educativo, turismo de estudo ou estudo do meio, oferecidas em profusão por operadoras e agências de turismo especificamente voltadas para este segmento de mercado. Apoiadas por acompanhantes especializados (professores e/ou guias de turismo) e material didático, são excursões de natureza pedagógica, baseadas no currículo escolar e que envolvem assuntos tratados em inúmeras disciplinas (COSTA, 2009, p. 59).

No entanto, Ansarah (2005) ao elencar os segmentos atuais do mercado turístico, como o segmento de turismo científico, de intercâmbio cultural, de enologia, de golfe, de turismo espacial, cita também o turismo pedagógico como segmentação própria, e não necessariamente representando uma modalidade do turismo cultural:

Outro segmento que está crescendo no Brasil é o turismo pedagógico, o qual envolve atividades voltadas à educação, ao aprendizado, ao conhecimento de “algo” que possa acrescentar ao turista, isto é, que possibilite a ele ter uma visão da realidade. Esse segmento requer atenção e profissionalismo por parte dos seus planejadores. A viagem de estudo tem a capacidade de promover o desenvolvimento humano, social e educacional, podendo servir ao ensino (ANSARAH, 2005, p. 293).

Apesar de estarmos tratando de turismo, fenômeno social que pode representar um dos conteúdos culturais do lazer, alertamos sobre a especificidade do segmento turismo pedagógico:

É importante ressaltar, ainda, que o turismo pedagógico mantém sua ligação com o lazer muito mais pelo vetor da atitude que do tempo. Isso porque, não obstante seja uma atividade turística, é primordialmente uma atividade pedagógica, realizada, por esse motivo, fora do tempo livre (SPÍNOLA DA HORA, CAVALCANTI, 2003, p. 223).

Complementando a caracterização técnica do turismo pedagógico, Ansarah (2005) retoma:

Trata-se de uma atividade extraclasse, organizada pelas escolas com colaboração de empresas especializadas, e vivenciada pelos alunos como forma de complemento de um conhecimento abordado em sala de aula, envolvendo deslocamentos e/ou viagens de maneira prazerosa (ANSARAH, 2005, 294).

A partir das definições apresentadas identificam-se diferenças significativas entre essa modalidade de turismo em relação às demais. Trata-se de uma modalidade transversal, ou seja, pode acontecer em parceria com outra modalidade, por exemplo: turismo rural e pedagógico, turismo religioso e pedagógico, turismo esportivo e pedagógico entre outros, e ainda, ao atender instituições de ensino, é realizada em tempo de escolar durante o ano letivo, ou seja, um tempo que não é livre.

Para Andriolo e Faustino (1999):

O turismo pedagógico seria o que serve às escolas em suas atividades educativas que envolvem viagens. Não obstante possuir momentos de lazer, não é realizado com este fim. A expressão atualmente empregada no turismo de estudo do meio nos parece imprópria. Como bem lembrou a Professora Nidia Potuscka na coordenação da mesa-redonda, estudo do meio é método de ensino, uma forma que o professor e o aluno possuem para se apropriarem do meio transformando-o em conhecimento. Como método de ensino, não é vendável na forma de produto turístico. É aplicável, mas não somente no momento da viagem; aparece dentro do processo de ensino e foge às possibilidades das agências (ANDRIOLO, FAUSTINO, 1999, p. 165).

Apesar das diferenças apontadas entre estudo do meio e o turismo pedagógico, ambas têm a mesma origem no Brasil. Algumas das primeiras viagens registradas, com fins educativos no Brasil, foram relatadas por Domingos Toledo Piza e datam 1962. Essas experiências precursoras do turismo ecológico tinham São Paulo como centro emissor de turistas e as cidades históricas mineiras e seu contexto ambiental como receptoras. Esses programas de viagem eram preparados para serem usados como processo pedagógico de colégios elitizados em São Paulo (NASCIMENTO, 2006).

Nesse mesmo ano, 1962, contemporânea a Piza, a professora Nicea Wendell de Magalhães também realizou viagens experimentais a regiões pouco desenvolvidas do litoral de São Paulo, com alunos de colégios estaduais e particulares de São Paulo. Esses estudos dos ecossistemas ocasionados pelo contato direto com ricos ambientes naturais deram origem aos estudos do meio e associações ligadas ao ecoturismo (NASCIMENTO, 2006).

O quadro proposto por Panosso e Ansarah (2009) ao classificar as diversas segmentações existentes atribuindo-lhes critérios auxilia na compreensão dos pontos comuns e divergentes entre os segmentos:

Quadro 3: Critérios de segmentação do turismo.

Bases de segmentação	Segmentos
Idade	Turismo infantil Turismo juvenil Turismo de meia-idade Turismo de terceira idade Turismo de quarta idade (acima de 80 anos)
Econômica	Turismo social Turismo popular Turismo de classe média Turismo de luxo
Meio de transporte	Turismo de caminhada Cicloturismo Turismo aéreo Turismo rodoviário Turismo ferroviário Turismo marítimo Turismo fluvial/ lacustre Turismo automobilístico Turismo náutico
Duração de permanência	itinerante Turismo de curta duração ou Turismo de média duração Turismo de longa duração
Distância do mercado consumidor	Turismo local Turismo regional Turismo nacional Turismo continental Turismo intercontinental
Tipo de grupo	Turismo <i>single</i> Turismo de casais Turismo de famílias Turismo de grupos
Sentido do fluxo turístico	Turismo emissivo Turismo receptivo
Condição geográfica da destinação turística	Agroturismo Ecoturismo Turismo de praia Turismo de montanha Turismo de campo Turismo de neve Turismo ecológico Turismo climático/ hidrotermal Turismo paisagístico ou cênico Turismo habitacional Turismo rural Turismo urbano
Aspecto cultural	Turismo científico Turismo congressual Turismo cultural Turismo de estudos ou estudantil Turismo de intercâmbio Turismo de megaeventos Turismo ornitológico Turismo de raízes ou genealógico Turismo educativo Turismo esotérico, místico ou esoturismo

	Turismo étnico Turismo folclórico e artesanal Turismo histórico Turismo linguístico Turismo literário Turismo pedagógico Turismo religioso Turismo arqueológico
Grau de urbanização da destinação turística	Turismo comunitário Turismo de grandes metrópoles Turismo de pequenas cidades Turismo em áreas naturais
Motivação da viagem	Mochileiro Enoturismo (visita à vinícolas) Turismo alternativo Turismo ativo Turismo bariátrico (com fins em cirurgias plásticas) Turismo bíblico Turismo cervejeiro Turismo cinegético (pessoas que gostam de caçar) Turismo cívico institucional Turismo comercial Turismo criativo (para aprender atividades diferentes e especializadas) Turismo de aventura Turismo de contato social Turismo de esportes de inverno Turismo de eventos Turismo de excentricidades Turismo de golfe Turismo de incentivos Turismo de interesse especial (feito em áreas protegidas como parques e reservas) Turismo de jogos ou cassinismo Turismo lazer Turismo motivação mórbida Turismo negócios Turismo patrimônio Turismo de pesca Turismo de recreação Turismo de repouso Turismo de surf Turismo ecológico Turismo espacial Turismo esportivo Turismo étnico (conhecido também como histórico ou familiar) Turismo filantrópico Turismo gastronômico Turismo hedonista Turismo industrial Turismo insular (feito em ilhas) Turismo para deficientes físicos Turismo residencial (famílias ou grupos que se hospedam em casa alugada) Turismo romântico Turismo sociofamiliar Turismo de causas sociais

	Turismo surpresa Turismo temático Turismo urbano Turismo virtual (sem deslocamento, com uso da internet) Viagens corporativas Turismo sertanejo Turismo futebolístico Turismo de parques temáticos Turismo GLS

Fonte: Panosso e Ansarah (2009)

Verificamos que o turismo pedagógico não é definido pela idade dos participantes, pelo nível de renda, pelo meio de transporte, pela duração da permanência, pela distância do mercado consumidor, pelo tipo de grupo, pelo sentido do fluxo, pela condição geográfica de destinação turística, pelo aspecto cultural ou pelo grau de urbanização da destinação turística, mas pela motivação da viagem. E especificamente, pelo objetivo educacional estabelecido na instituição escolar em consonância com a sua proposta curricular vigente, e pela sistematização na experiência turística em concordância com os fins pedagógicos propostos no planejamento.

O turismo pedagógico é um produto intangível realizado por agências, especializadas que ao serem contratadas, atendem a diferentes instituições educativas, geralmente, de ensino formal, como: instituto de idiomas, cursos técnicos e escolas de educação básica.

Nessa condição, o turismo pedagógico não está vinculado a qualquer concepção política ou pedagógica de educação, apesar assemelhar-se às metodologias ativas e interativas, propostas por diferentes concepções pedagógicas. Ao oferecer seu produto, as agências adéquam-se à proposta pedagógica da instituição escolar, e as outras condições impostas, visando ter êxito na realização do serviço prestado, pois resulta dessa relação, o sucesso ou não da agência como prestadora de serviços nesse segmento.

Ao tratarmos de educação e turismo, verificamos no campo teórico aproximações e distanciamentos. O turismo tem sido incentivado no ambiente educacional, e mais especificamente, na escola regular de educação básica e ensino médio por meio de políticas nacionais como: o programa *Iniciação Escolar para o Turismo*, criado em 1993, pelo Instituto Brasileiro de Turismo – EMBRATUR em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC e posteriormente, o programa *Embarque Nessa: Turismo, Patrimônio e Cidadania*, lançado em 2001, uma reformulação do anterior e vinculado ao Programa Nacional de Municipalização do Turismo – PNMT (FONSECA FILHO, 2007) são alguns exemplos de iniciativas.

Nos programas acima citados, a discussão entre o turismo e a educação refere-se à maneira como foi proposta a educação para o turismo. Para Portuguese (2001) a abordagem proposta no material utilizado nesses cursos evidenciava objetivos econômicos e preparo de mão de obra ao turismo, destoando dos objetivos e princípios educacionais na Educação Nacional.

Fazendo um contraponto, Fonseca Filho (2007) lembra a possibilidade da inserção de conteúdos diversificados de importância local no currículo escolar, em complementação ao núcleo comum, reconhecidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), e a importância do ensino do turismo, principalmente em cidades que recebem muitos visitantes, de modo a educar os moradores e conscientizá-los sobre a importância dos bens naturais e culturais do local.

Porém, diante da análise sobre as iniciativas de educação para o turismo promovida pelos programas citados, nas escolas de ensino fundamental e médio, Portuguese (2001) adverte:

Não se pode mais admitir que o “turismo oba-oba” seja veiculado como modelo de atividade econômica altamente rentável, quando se sabe que esta, tem gerado inúmeros conflitos socioespaciais com elevados custos, tanto sociais, quanto ambientais. Não se pode mais aceitar as ideologias da indústria branca (não poluente), quando já é de conhecimento geral que impactos graves, como os verificados em diversos setores do litoral brasileiro, são, em boa parte, frutos da busca desenfreada pelas vantagens financeiras proporcionadas pelo turismo (PORTUGUEZ, 2001, p. 135).

Apesar da importância dessa discussão sobre a educação para o turismo e a que fim ela se destina, nesse estudo não pretendemos tratar da educação para o turismo, mas a relação do turismo na educação, seguindo a tendência já anunciada por Milan (2011): “Cada vez mais abordados na literatura, os enfoques sobre o tema “educação turística” estão sendo divididos em duas tendências: a educação para o turismo e o turismo como atividade educativa” (MILAN, 2011, p. 25).

Considerando a tendência do turismo como atividade educativa a opção por essa proposta pedagógica entre outras argumentações reforça-se na construção histórica do turismo no imaginário popular por meio da literatura e da divulgação publicitária que se vincula a uma determinada forma de olhar o mundo e uma expectativa em senti-lo e vivê-lo intensa e prazerosamente (URBAIN, 1993), expectativas essas almejadas no processo de ensino e aprendizagem.

3 PROJETO LUGARES DE APRENDER: A ESCOLA SAI DA ESCOLA.

- procedimentos metodológicos
- análise documental
- pesquisa de campo

De acordo com a página oficial da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, <www.culturacurriculo.fde.gov.br>, o Programa Cultura é Currículo uma das ações que visam a melhoria da qualidade do ensino da escola pública estadual. Ele é composto por três projetos: Lugares de Aprender: a Escola sai da Escola, Escola em Cena, e O Cinema vai à Escola, que articulam os conceitos das diferentes áreas curriculares ao conhecimento existente em espaços culturais e científicos, espetáculos de teatro e de dança, música e filmes.

Em 24 de abril de 2007 foi aprovado pelo governo federal, o decreto nº 6.094, que dispunha sobre a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Nesse mesmo ano, o Governo do Estado de São Paulo, diante dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), elaborou o Programa São Paulo Faz Escola, que propôs dez metas para a educação paulista e articulou diversas ações em sua proposta curricular, visando o cumprimento das metas estabelecidas até o ano de 2010 (São Paulo, 2019).

Ainda conforme dados oficiais, o Programa Cultura é Currículo foi concebido também em 2007, quando foram elaboradas algumas publicações de apoio. A implantação dos três projetos que compõem este programa ocorreu inicialmente na Capital e Grande São Paulo, em 2008, e no ano seguinte houve a ampliação para cidades do interior de São Paulo por meio da resolução da Secretaria de Educação 19/2009, que instituiu o Programa Cultura e Currículo no Estado de São Paulo. Desde então, este programa vem ampliando seus recursos e suas parcerias (SÃO PAULO, 2009).

Conforme a atual gestão da Secretaria de Educação Estadual, este programa pauta-se nos seguintes princípios para a organização curricular: Currículo e Cultura, Currículo referido a competências e Currículo que prioriza a competência leitora.

Ainda de acordo com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, os objetivos que orientam o programa Cultura e Currículo são:

- Democratizar o acesso de professores e alunos da rede pública estadual a equipamentos, bens e produções culturais que constituem patrimônio cultural da sociedade, tendo em vista uma formação plural e a inserção social.
- Fortalecer o ensino por meio de novas formas e possibilidades de desenvolvimento dos conteúdos curriculares em articulação com produções socioculturais e fenômenos naturais, diversificando-se as situações de aprendizagens.

-Estimular e desenvolver a aprendizagem por intermédio de interações significativas do aluno com o objeto de estudo/conhecimento de disciplinas, reforçando-se o caráter investigativo da experiência curricular (SÃO PAULO, 2009).

Em 15 de outubro de 2011, o governo do Estado de São Paulo lançou um novo Programa nomeado “Educação- compromisso de São Paulo”.

Conforme o site oficial:

Governador anuncia programa de ações e convida a sociedade para compromisso pela educação (...) *Objetivos principais do programa* **Educação - Compromisso de São Paulo** *são fazer a rede estadual de ensino alcançar níveis de excelência e valorizar a carreira de professor. Iniciativa prevê ensino médio de tempo integral, atuação concentrada em escolas mais vulneráveis e outras ações* (SÃO PAULO, 2011).

Apesar na mudança do programa de ações proposto, passados aproximadamente seis anos de diferentes gestões administrativas no governo de São Paulo, o Programa Cultura é Currículo permanece articulado ao plano de ações do programa de educação vigente no Estado de São Paulo.

De acordo como divulgação na página oficial do Estado de São Paulo de 22 de novembro de 2013:

Em 2013, “Cultura é Currículo” cresce 67,7% em relação a 2010 (...). Mais de 1,13 milhões de alunos da rede estadual visitaram museus, teatros, exposições de arte e espetáculos de dança por meio do programa “Cultura é Currículo”, da Secretaria da Educação. O número de estudantes beneficiados pela ação cresceu 67,7% em relação a 2010 (SÃO PAULO, 2009).

Com o objetivo de proporcionar aos professores e estudantes do ensino fundamental e médio o contato com o patrimônio cultural e produzir materiais de apoio para a ampliação das possibilidades de desenvolvimento dos conteúdos curriculares, articulando as visitas às diversas atividades de aprendizagem, este projeto foi organizado em cinco segmentos, a partir de agrupamentos em séries, e a cada segmento da escolaridade básica associou-se um eixo temático:

1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental: Os seres vivos diante das estrelas;
3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental: Heranças Culturais;
5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental: Espaços, Tempos e Obras;
7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental: Patrimônio, Expressão e Produções;
1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio: Séculos, Contextos e Transformações (SÃO PAULO, 2009, s/p.).

Conforme o site oficial, foi pensado e produzido um material de apoio, distribuído pelas diretorias de ensino às escolas participantes desse projeto, além do fornecimento de ônibus para o transporte dos alunos e lanche, por meio do repasse de verba via conta bancária da Associação de Pais e Mestres – APM, da unidade escolar. O material de apoio pedagógico a ser usado no planejamento dos educadores na exploração das visitas às

instituições e espaços culturais subsidia a proposta de desenvolvimento de projetos didáticos que pressupõe justificar e situar a importância do tema, seus objetivos, etapas do desenvolvimento e produto final à proposta curricular da instituição. Inserido na proposta pedagógica, as saídas da escola representam uma das etapas no planejamento.

A visita à instituição cultural é uma das situações de aprendizagem desse conjunto de atividades. Horizontes Culturais – Lugares de Aprender: publicação em três textos iniciais para reflexão sobre a experiência de visita às instituições, complementados por um conjunto de informações sobre museus, centros culturais, institutos, memoriais, parques, jardins e outros espaços de conhecimento cultural na cidade. Lugares de Aprender: produção de vídeos sobre as instituições culturais participantes do projeto, contendo informações sobre a instituição e seu acervo/objeto de trabalho. Cada vídeo tem duração de 4 a 8 minutos por instituição (SÃO PAULO, 2009, s/p.).

A participação das escolas no projeto Lugares de Aprender: a Escola sai da Escola ocorre por adesão. As vagas são divulgadas e distribuídas pela diretoria de ensino e dependem do número de vagas oferecidas pelas instituições culturais parceiras, de modo que são limitadas.

Aproximadamente 168 instituições parceiras estiveram envolvidas no projeto Lugares de aprender no ano de 2013, entre elas zoológicos, capelas, casa de cultura, museus, centros culturais, estação ciências, fazendas, cinemateca, parques, institutos, laboratórios, Serviço Social do Comércio (SESC), planetário etc.

Esse estudo pretende investigar e analisar o projeto “Lugares de aprender: a escola sai da escola”, do programa Cultura é Currículo, implantado na secretaria de educação do Estado de São Paulo. Para isso, como procedimentos metodológicos adotamos abordagens preponderantemente qualitativas, buscando descrever, compreender e explicar comportamentos, discursos e situações, porém acrescentamos que serão considerados os dados quantitativos de forma complementar, priorizando a ampla compreensão dos fenômenos (MARTINS, 2007).

Tratando-se de uma produção científica, “torna-se necessário identificar operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação” (GIL, 2008, p. 8). Esse caminho delineado pela pesquisa até chegar ao seu fim é identificado como método.

No decorrer do processo histórico da humanidade muitos pensadores almejavam encontrar um único método que fosse aplicável aos diversos campos da produção do conhecimento (GIL, 2008). Porém, Bernardes afirma que essa homogeneização de procedimentos científicos encontrou um marco de ruptura a partir das produções que questionavam o empirismo lógico, a objetividade da observação e a legitimidade da indução:

No âmbito da filosofia da ciência, consideram-se como elementos desencadeadores do processo de transformação dos modelos teórico-metodológicos dos estudos científicos as elaborações de Kuhn sobre a objetividade e a racionalidade das ciências e as críticas provenientes dos pesquisadores que integravam a Escola de

Frankfurt sobre a dimensão ideológica das pesquisas e sobre a atitude científica dominante (BERNARDES, 2009, p.207).

Com o desenvolvimento das ciências sociais em meados dos anos 70, muitos entraves foram encontrados na análise dos materiais obtidos em diferentes estudos (BARDIN, 2010), “No entanto, é a partir da década de 80 que se identifica de forma clara e intensa a transformação dos fundamentos da pesquisa quantitativa, dando-se ênfase à dimensão qualitativa em pesquisa nas diversas áreas de conhecimento” (BERNARDES, 2009, p. 207). A partir dessas transformações, hoje, pensadores e filósofos optam por variedade metodológica que atenda à diversidade nas pesquisas, especificamente, na área das ciências sociais.

Em face dessa variedade metodológica, Gil (2008) e Lakatos (2009) aproximam-se no que se refere à classificação dos métodos, quanto à base lógica de investigação científica ou abordagem, e ainda, quanto aos procedimentos técnicos adotados.

Diante das classificações dos autores citados, esse estudo possui aproximações ao método indutivo quanto ao objeto a que propõe pesquisar, pois, de acordo com Gil (2008, .10), “[...] parte do particular e coloca a generalização como um produto do trabalho de coleta de dados particulares”. Lakatos complementa: “Portanto, o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam” (2009, p.86).

No que tange ao método de procedimentos técnicos, Gil (2008) esclarece que se trata dos meios que orientam a realização da pesquisa social, garantindo objetividade e precisão na obtenção, processamento e validação dos dados investigados, segundo este autor método é um “conjunto de procedimentos suficientemente gerais, para possibilitar o desenvolvimento de uma investigação científica ou de significativa parte dela” (2008, p. 16).

Optou-se nesse estudo pelo método observacional, um dos mais utilizados nas ciências sociais, por sua identificação com a natureza dessa pesquisa, desencadeada justamente pela observação de algo que aconteceu e acontece no contexto pesquisado.

Sobre o tipo de pesquisa, Dencker (1998) esclarece: “A pesquisa qualitativa, por exemplo, é adequada para se obter um conhecimento mais profundo de casos específicos, porém não permite generalização em termos de probabilidade de ocorrência” (1998, p.107).

Cientes das limitações, quanto às generalizações do conhecimento elaborado, oferecidas por esse tipo de estudo, seguimos as recomendações de Bernardes (2009), optando por um estudo bibliográfico e documental que abordasse o fenômeno em sua dimensão ontológica, epistemológica e lógica e ainda pela utilização da observação, questionários e da

entrevista, entendendo que: “No caso de estudos de campo, o uso de diversos instrumentos, que complementem as possibilidades de compreensão da realidade estudada, e a seleção rigorosa da amostra da pesquisa também são empregados para garantir a confiabilidade e a validade dos dados” (BERNARDES, 2009, p.219).

Após a realização da pesquisa bibliográfica, a partir das seguintes categorias: estudos culturais, políticas brasileiras de educação e turismo pedagógico, partimos para a pesquisa documental analisando a página oficial do programa Cultura é Currículo, no site: <www.culturacurriculo.fde.sp.gov.br> mais especificamente, o espaço destinado aos registros de experiência dos participantes do projeto Lugares de Aprender. Essa análise representou uma primeira possibilidade de aproximação aos dados empíricos do programa que é foco dessa pesquisa.

Diante do universo de registros existentes no site, compusemos a amostra desse trabalho com aqueles datados de 2013, devido a atualização dos dados neles contidos. Esse levantamento ocorreu no mês de janeiro de 2014, e nesse período havia 359 registros de experiência datados com o ano de 2013.

Os registros expostos no site oficial do programa Cultura é Currículo foram analisados considerando-se as seguintes categorias:

1. Diretoria de ensino participante;
2. Equipamento cultural visitado;
3. Papel social exercido pelo participante durante a realização do projeto;
4. Qualificações do projeto;
5. Críticas.

Os dados obtidos nessa análise foram segmentados em 1º e 2º semestre, visando uma possível análise comparativa.

Quanto às diretorias de ensino, citadas nos registros, que participaram do programa Cultura é Currículo, projeto Lugares de Aprender, foram encontradas as seguintes:

Quadro 4: Diretorias de ensino.

	Diretoria de ensino participante	1º semestre	2º semestre	Total
1	Adamantina	1	0	1
2	Americana	3	1	4
3	Assis	1	0	1
4	Araçatuba	2	0	2
5	Birigui	9	15	24
6	Caieiras	1	3	4
7	Campinas Leste	6	0	6
8	Campinas Oeste	6	1	7
9	Carapicuíba	4	5	9
10	Diadema	2	0	2
11	Franca	1	0	1
12	Guaratinguetá	0	1	1
13	Guarulhos Norte	4	2	6
14	Guarulhos Sul	3	6	9
15	Itapeçerica da Serra	1	1	2
16	Itapetininga	1	2	3
17	Itapevi	4	4	8
18	Jacaré	8	4	12
19	Jales	1	2	3
20	Jaú	2	0	2
21	José Bonifácio	1	2	3
22	Jundiaí	1	3	4
23	Limeira	2	1	3
24	Lins	1	1	2
25	Marília	2	3	5
26	Mauá	5	2	7
27	Miracatu	0	1	1
28	Mirante do Paranapanema	0	1	1
29	Mogi das Cruzes	1	0	1
30	Mogi Mirim	4	2	6
31	Não Identificado	3	7	10
32	Osasco	1	5	6
33	Piracicaba	1	0	1
34	Pirassununga	4	10	14
35	Registro	9	5	14
36	Ribeirão Preto	1	1	2
37	Santo Anastácio	0	2	2
38	Santo André	4	0	4
39	Santos	2	0	2
40	São Bernardo dos Campos	0	6	6
41	São Joaquim da Barra	5	12	17
42	São José dos Campos	2	0	2
43	São Vicente	2	5	7
44	Sertãozinho	3	1	4
45	Sorocaba	2	0	2
46	SP Centro	1	0	1

	Diretoria de ensino participante	1º semestre	2º semestre	Total
47	SP Centro Oeste	4	7	11
48	SP Leste 1	1	2	3
49	SP Leste 2	5	3	8
50	SP Leste 3	2	3	5
51	SP Leste 4	5	10	15
52	SP Norte	1	0	1
53	SP Sul 1	3	2	5
54	SP Sul 2	1	1	2
55	SP Sul 3	1	0	1
56	Sumaré	32	16	48
57	Suzano	4	2	6
58	Taboão da Serra	3	3	6
59	Taquaritinga	4	1	5
60	Tatuí	0	0	0
61	Taubaté	0	3	3
62	Valinhos	0	1	1
63	Votuporanga	3	2	5
	TOTAL	184	173	357

*foram destacadas as cinco diretorias com maior incidência.

Conforme constatamos nos registros de experiência exibidos no site oficial, foram citadas 63 diretorias nos 357 registros, sendo, 184 registros realizados no primeiro semestre e 173 no segundo semestre de 2013. Sendo as cinco diretorias com maior número de relatos no site: Sumaré (48), Birigui (24), São Joaquim da Barra (17), SP Leste (15) e Pirassununga/Registro (14) respectivamente, destacadas no quadro para facilitar a visualização.

Apesar de se tratar apenas da quantidade de relatos existentes no site oficial e não necessariamente do número total de participações, pois nem todas as escolas participantes estão representadas nos relatos, observamos que algumas diretorias demonstraram bastante representatividade nesse espaço de expressão, em detrimento de outras.

Quanto aos equipamentos culturais visitados, conforme os relatos analisados foram citados os seguintes:

Quadro 5: Equipamentos culturais.

	Equipamentos culturais	1º semestre	2º semestre	Total
1	AES Promissão	0	1	1
2	30ª Bienal “Transformação da Arte”	4	0	4
3	Campina do Encantado	1	4	5
4	Capela do Morumbi	1	0	1
5	Casa do Grito e Mausoléu	1	0	1
6	Casa do Sítio da Ressaca	0	1	1
7	Casa do Tatuapé	1	1	2
8	Casa Modernista	0	1	1
9	Casa Sertanista	2	2	4
10	Catavento Cultural e Educacional	14	8	22
11	Centro da Cultura Judaica	0	1	1
12	Centro Cultural Banco do Brasil	1	2	3
13	Centro Universitário “Maria Antonia”	0	1	1
14	Cinemateca Brasileira (São Paulo)	5	1	6
15	Espaço Itaú Cultural	3	2	5
16	Estação de Tratamento de Água e Esgoto (Penápolis)	0	2	2
17	Fundação Romi (Santa Bárbara D’Oeste)	2	2	4
18	Horto de Lins	7	7	14
19	Instituto Cultural Imigração Japonesa (São Paulo)	1	0	1
20	Instituto ”Moreira Sales” (São Paulo)	0	2	2
21	Instituto Estre de Responsabilidade Socioambiental	12	22	34
22	Jardim Zoobotânico de Franca	12	2	14
23	MARP (Museu de Arte de Ribeirão Preto)	1	1	2
24	Memorial da América Latina (São Paulo)	0	1	1
25	Memorial da Resistência (São Paulo)	2	0	2
26	MIS (Museu da Imagem e do Som)	1	1	2
27	Museu Afro Brasileiro (Ibirapuera)	1	1	2
28	Museu de Arte Sacra (São Paulo)	1	5	6
29	Museu Cultural e Arqueológico Água Vermelha (Museu Ouroeste)	2	1	3
30	Museu da Casa Brasileira (São Paulo)	2	0	2
31	Museu da Energia de Jundiaí	2	0	2
32	Museu da Energia (São Paulo)	1	1	2
33	Museu da Energia (Rio Claro)	0	2	2
34	Museu da Imigração Japonesa	0	2	2
35	Museu Índia Vanuîre (Tupã)	0	1	1
36	Museu da Língua Portuguesa	1	0	1
37	Museu da Usina Hidrelétrica do Rio Tietê	0	1	1
38	Museu da Arqueologia da UNESP	2	0	2

	Equipamentos culturais	1º semestre	2º semestre	Total
39	Museu da Ciência UNICAMP	1	0	1
40	Museu de Ciências, Jóias da Natureza	12	1	13
41	Museu de Paleontologia de Marília	2	0	2
42	Museu do Café	2	0	2
43	Museu do Esporte de São José dos Campos	2	0	2
44	Museu do Folclore (São José dos Campos)	0	3	3
45	Museu do Futebol	1	2	3
46	Museu e Arquivo Histórico “Jornalista José Jorge Jr.” (Paraguaçu Paulista)	1	1	2
47	Museu e Centro de Ciência, Educação e Artes “Luiz de Queiroz” (Piracicaba USP ESALQ)	1	4	5
48	Museu Histórico de Arqueologia de Lins	10	2	12
49	Museu Histórico de Taubaté	1	0	1
50	Museu Histórico Pedagógico “Prudente de Moraes” - Piracicaba	1	2	3
51	Museu Interativo de Franca (Planetário)	4	1	5
52	Museu “Paulo Setúbal” (Tatuí)	1	1	2
53	Museu Pedro Laragnoit (Miracatu)	4	1	5
54	Núcleo Santa Virgília (São Luiz do Paraitinga)	0	1	1
55	Paço das Artes (São Paulo)	0	1	1
56	Pavilhão da Cultura Brasileira (Parque Ibirapuera)	0	1	1
57	Parque da Luz (São Paulo)	0	1	1
58	Observatório Municipal de Astronomia de Franca	2	1	3
59	Observatório de São Carlos	0	1	1
60	Parque Caverna do Diabo (Eldorado)	1	3	4
61	Parque Carlos Botelho (São Miguel Arcanjo)	1	0	1
62	Parque CIENTEC	3	0	3
63	Parque Estadual Porto Ferreira	0	3	3
64	Parque Estadual da Cantareira – Núcleo Cabuçu	1	1	2
65	Parque Estadual da Serra do Mar – Itutinga Piões	1	0	1
66	Parque Estadual de Furnas – Bom Jesus do Pedregulho	5	2	7
67	Parque Estadual de Vassununga	8	1	9
68	Parque Estadual do Jaraguá (São Paulo)	0	1	1
69	Pinacoteca “Benedito Calixto” (Santos)	0	3	3

	Equipamentos culturais	1º semestre	2º semestre	Total
70	Pinacoteca SP	0	4	4
71	Planetário Itatiba	1	1	2
72	Reserva Serra do Mar – Núcleo de Cunha	1	0	1
73	Sesc Araraquara	1	3	4
74	Sesc Bauru	1	2	3
75	Sesc Belenzinho	3	1	4
76	Sesc Bom Retiro	0	1	1
77	Sesc Campinas	4	18	22
78	Sesc Interlagos	2	1	3
79	Sesc Pinheiros	2	1	3
80	Sesc Piracicaba	0	2	2
81	Sesc Pompéia	4	2	6
82	Sesc Presidente Prudente	0	1	1
83	Sesc Ribeirão Preto	1	1	2
84	Sesc Santana	1	0	1
85	Sesc Santo André	0	2	2
86	Sesc São José do Rio Preto	2	4	6
87	Sesc São José dos Campos	1	2	3
88	Sesc Sorocaba	1	2	3
89	Sesc Taubaté	4	4	8
90	Sesc Vila Mariana	0	1	1
91	Sítio Morrinhos	2	4	6
92	Usina Parque e Museu da Energia de Salesópolis	3	0	3
93	Não declarado	10	8	18
	TOTAL	194	182	376

*foram destacadas as cinco maiores incidências.

Foram citados 93 equipamentos culturais nos registros do site oficial, referente ao ano de 2013, no período consultado, somando 376 citações de equipamentos, valor este que ultrapassa o número total de relatos, porque alguns deles referiam-se a mais de um equipamento visitado pela instituição de ensino.

Quanto aos equipamentos culturais podemos verificar que envolvem aspectos da cultura associados às linguagens artísticas e históricas, como os museus e centros culturais, mas também, aspectos ambientais e científicos, como parques, zoológicos, hortos, estações de tratamento de água entre outros. Esses equipamentos encontram-se distribuídos no estado de São Paulo, porém mantendo uma concentração maior na região da Grande São Paulo. Além disso, alguns são equipamentos culturais pequenos e específicos, e outros são equipamentos grandes e polivalentes, como os SESC's (Serviço Social do Comércio).

Os cinco equipamentos destacados no quadro, que foram os mais citados são: ESTRE Paulínia (34), Catavento Cultural (22), Sesc Campinas (22), Horto de Lins (14) e

Jardim Zoobotânico de Franca (14) respectivamente, sendo que em 18 relatos não foram declarados os equipamentos.

Quanto à função exercida pelos relatores, os dados obtidos foram os seguintes:

Quadro 6: Funções dos relatores.

Função exercida durante a participação do projeto	1º semestre	2º semestre	Total
Professor	118	123	243
Professor Coordenador	45	32	77
Estudante	4	3	7
Diretor	4	3	7
Vice- diretor	0	3	3
Não identificado	0	8	8
Total	184	173	357

A maioria dos relatos foi realizada por professores (243), houve também um número significativo de relatos realizados por professores coordenadores (77). A participação de estudantes (7), diretores (7) e vice- diretores (3), diante do total, mostrou-se reduzida, em especial a dos estudantes, considerando a proporcionalidade de sua presença nas instituições escolares no comparativo com as demais funções citadas.

Esses dados apontam para a compreensão de que o espaço do relato é reservado aos funcionários da educação diretamente ligados ao aspecto pedagógico, de modo que a posição dos estudantes encontra-se mediada pelo discurso dos professores, e possivelmente o discurso dos professores e estudantes estejam também, representados em relatos dos coordenadores, vice diretores e diretores.

Quanto às qualificações do projeto relatadas a partir das experiências ocorridas em 2013, agrupamos as ideias por semelhança e identificamos as seguintes categorias:

Quadro 7: Qualificações do projeto.

Qualificações	1º semestre	2º semestre	Total
“Os alunos divertiram-se” (gostaram muito, ficaram fascinados, gerou encantamento dos alunos)	71	47	118
“Houve aprendizado” (aprenderam pela experiência, visita educativa, agregou conhecimento, conhecimento de forma lúdica, formação acadêmica e cidadã)	53	39	92
“Monitoria competente e recepção acolhedora” (despertaram o interesse dos alunos, foram muito agradáveis, houve muita organização)	42	32	74
“Contato com o meio ambiente” (bela paisagem, aproximação com a natureza, conscientização ecológica, atividade ao ar livre, ampliação de conhecimento de mundo)	12	20	32
“Oportunidade de acesso aos estudantes” (experiência inédita, experiência única, enriquecedora, acesso ao espaço cultural, vivência de novas experiências)	25	14	39
“Complementação e enriquecimento do currículo escolar” (revisão de conceitos teórico apresentados em aula, ampliação de conceitos teóricos, espaços culturais: ferramentas importantes para o ensino, contribui com a formação)	43	34	77
“Mudança na postura dos alunos” (mudança na opinião sobre as obras artísticas, ampliação do conhecimento cultural, educação pelo olhar)	9	11	20
“Acesso a registros históricos” (apropriação da história local e regional, conhecimento do entorno) e ampliação cultural de temas específicos (artísticos, ambientais), sensibilização do “olhar” e conhecimento de mundo e de si próprio.	14	9	23
“Motivação pós viagem” (feira de ciências, exposição)	22	4	26
“Integração” (aluno-aluno, alunos-professor, alunos- monitores, alunos e professores-equipamento)	29	1	30
“Tranquilidade” (viagem tranquila sem trânsito, boa organização, estrutura adequada: lanche, ônibus...)	5	2	7
“Ampliação do repertório didático e metodológico do professor”, “acrescentou à qualidade das aulas”.	4	1	5
Apenas relato, sem posicionamento.	41	7	48
Agradecimentos	9	4	13
Total	379	225	604

*foram destacadas as cinco maiores incidências.

Na maioria dos registros foram apontadas mais de uma característica positiva do projeto Lugares de Aprender. Essas características estão associadas à receptividade dos estudantes em relação ao projeto, à relevância das visitas para a formação dos estudantes e qualificação do professor, à infra- estrutura e organização do projeto. Ainda nessa categoria foram incluídos os registros descritivos e sem posicionamento explícito sobre a experiência vivenciada, e também, os agradecimentos aos responsáveis pela realização da visita. As qualificações do quadro representam a síntese dos aspectos positivos identificados nos discursos, e estão em ordem decrescente relacionadas à: diversão (118), aprendizagem (92), complementação curricular (77), monitoria competente (74), aos relatos descritivos (48) e oportunidade de acesso (39), seguidas por outras menos citadas.

Quanto às críticas ao projeto, presentes nos relatos, obtivemos os dados a seguir:

Quadro 8: Críticas ao projeto.

Críticas	1º semestre	2º semestre	Total
Tempo insuficiente	5	12	17
Poucas visitas/ ampliação no atendimento	16	9	25
Imprevistos (queda de energia, muitos visitantes no equipamento)	1	1	2
Condições climáticas desfavoráveis	2	3	5
Ausência de muitos alunos	0	1	1
Instrutor não preparado	1	0	1
Total	25	26	51

Num comparativo com as qualificações, inclusive em termos quantitativos, chamou-nos a atenção a limitação de dados referentes a possíveis críticas ao projeto.

Considerando um total de 357 relatos, foram apenas aproximadamente 15% (51) dos relatos que apontaram críticas ao projeto. Além dos dados numéricos, outra questão relevante refere-se à forma como as críticas foram inseridas no discurso: ora de maneira bastante sutil e modalizada, ora atribuída à terceira pessoa do discurso. Ex: “Ficaram impressionados com o que viram. Que pena que o tempo de duração tenha sido pouco” (Profª Inês, Suzano, 19 junho, 2013); “Relato dos meus pequenos do 7º ano é que a visita poderia se estender porque foi pouco tempo para tanta coisa interessante e culturalmente muito rica” (Profª coord. Mary Cristina, SP Sul 3, 28 junho 2013).

Sintetizando os dados obtidos na análise documental dos registros de experiência ocorridos em 2013, expostos no site oficial em janeiro de 2014, temos as cinco posições numericamente mais expressivas:

Quadro 9: Síntese da análise documental.

Diretorias	Equipamentos	Funções	Qualificação	Crítica
Sumaré (48)	ESTRE Paulínia (34)	Professor (243)	Diversão (118)	Poucas visitas e solicitação de ampliação (25)
Birigui (24)	Sesc Campinas (22) e Catavento (22)	Prof. Coordenador (77)	Aprendizagem (92)	Tempo insuficiente (17)
São Joaquim da Barra (17)	Não declarado (18)	Não identificado (8)	Complementação curricular (77)	Condições climáticas desfavoráveis (5)
SP Leste 4 (15)	Jd. Zoobotânico de Franca (14) Horto de Lins (14)	Estudante (7) e Diretor (7)	Monitoria competente (74)	Imprevistos (2)
Pirassununga/ Registro (14)	Museu de Ciências, Joias da Natureza (13)	Vice- diretor (3)	Relatos descritivos (48)	Ausência dos alunos (1) Monitor não preparado (1)

Diante dessas informações, algumas questões emergem:

- Quanto à expressividade de algumas diretorias em detrimento de outras;
- Quanto à quantidade e distribuição das visitas aos equipamentos culturais de diferentes características;
- Quanto ao entendimento de “Cultura” na seleção dos equipamentos culturais a serem visitados;
- Quanto à possibilidade de expressão dos participantes em relação a suas experiências neste projeto, considerando as mediações discursivas e os espaços sociais onde os discursos ocorrem.

Em continuidade a esse estudo realizamos a pesquisa de campo, de modo a investigar questões ocultas e ainda não esclarecidas entre os dados documentais, portanto usamos indicativos dessa primeira aproximação ao programa, para nossa orientação nessa nova fase da pesquisa. Nessa etapa selecionamos o grupo de sujeitos para investigação empírica do projeto Lugares de aprender: a escola sai da escola.

O universo investigado na pesquisa de campo são os participantes do projeto “Lugares de aprender: a escola sai da escola”, da secretaria de educação do Estado de São Paulo. Por ser um projeto que depende da adesão das escolas para a sua participação, o número total de escolas participantes pode variar, no entanto esse universo está distribuído entre

91 diretorias de ensino que compõem o sistema estadual de educação de São Paulo, nos 645 municípios paulistas.

A seleção da amostra desse estudo foi escolhida visando a diversidade de contextos atendidos pelo programa, ou seja, escolas e equipamentos culturais com localizações distintas e grupos formados por sujeitos que ocupavam diferentes funções em relação ao programa.

Visando obter um panorama amplo do funcionamento deste projeto tanto em relação à contextualização geográfica diversificada, quanto às relações de poder existentes entre os participantes, optamos por compor nossa amostra com representantes envolvidos nas diversas esferas hierárquicas do programa Cultura é Currículo, inseridos em realidades diversas no estado de São Paulo.

Consideramos ainda, os dados obtidos na análise documental, e tratando-se da seleção da amostra a ser investigada na pesquisa de campo, priorizamos diretorias com pouca ou expressividade nula no site oficial, de modo a “desocultar” questões não manifestadas, pois conforme Mattos (2010), as amostras nos estudos qualitativos, geralmente não podem ser pré-especificadas, porque se alteram no decorrer da evolução do trabalho de campo. Sobre sua seleção baseada na teoria, consideramos a escolha dos contextos, os aspectos ligados à acessibilidade e aos recursos disponíveis, além dos critérios de saturação e redundância.

A amostra definida buscou a proporcionalidade entre os envolvidos no projeto e a representatividade de diferentes grupos (DENZIN, 2006), sendo realizada uma entrevista com gestores escolares, quatro entrevistas com coordenadores pedagógicos, quatro entrevistas com professores, três entrevistas com professores coordenadores de Núcleo Pedagógico – PCNPs, e quatro entrevistas com educadores não formais de equipamentos culturais.

Foram ainda aplicados 143 questionários a estudantes e, um questionário aos responsáveis pela elaboração e execução desse projeto na Fundação de Desenvolvimento da Educação – FDE. Os números inicialmente pensados, sofreram variações devido às dificuldades de acesso e resistência à participação manifestada por alguns dos sujeitos da amostra. No entanto, a cada nova entrevista, pudemos ampliar o conhecimento sobre o programa investigado à medida que uma fala abria possibilidades de reflexão e reelaboração de questionamentos para o próximo participante, até constataremos saturação nas respostas. Cabe esclarecer que “saturação significa que, à medida que vá vivenciando casos similares, o investigador adquire confiança empírica de que não mais se encontram dados adicionais que possam contribuir para o desenvolvimento de propriedades e categorias (GODOI, MATTOS, 2010, p. 309).

O contato com os monitores dos equipamentos culturais ocorreu em última etapa da realização das entrevistas, após serem ouvidos os profissionais diretamente ligados à educação formal, o que possibilitou mais clareza sobre as visitas e questões associadas à mediação dos conteúdos culturais.

Os questionários a serem respondidos pelos estudantes foram entregues aos professores e coordenadores pedagógicos após terem sido entrevistados, para aplicação com os estudantes das escolas nas quais atuavam, porém alguns não se coloram disponíveis, sendo entregue a quatro profissionais atuantes em diferentes escolas, quarenta questionários a serem preenchidos por uma turma que houvesse participado de alguma visita pelo projeto Lugares de Aprender, em 2013.

Dos cento e sessenta questionários entregues, retornaram cento e doze questionários preenchidos por estudantes das escolas estaduais participantes do projeto.

Dessa forma nossa amostra foi composta pelos seguintes sujeitos representantes de diferentes grupos sociais que têm participação na efetivação do programa:

Quadro 10: Amostra dos sujeitos e técnicas metodológicas.

Quantidade de entrevista/questionários	Cidade	Sujeitos consultados	Técnicas metodológicas
4	Diadema, Mauá/ São Paulo, Mogi das Cruzes	Professores	Questionário (pré teste)/ entrevista
4	Campinas, Itaquaquecetuba, Mogi das Cruzes e São Paulo	Professores coordenadores	Entrevista
143	Campinas, Itaquaquecetuba, Mogi das Cruzes e São Paulo.	Estudantes	Questionários
1	Itaquaquecetuba	Diretor/ Vice diretor *	Entrevista
3	Não autorizado	PCNPs/supervisora*	Entrevista
5	Campinas, Franco da Rocha São Paulo, Paulínia.	Educadores não formais	Entrevista
1	São Paulo	FDE	Questionário

*essa entrevista foi realizada em dupla.

A escolha desses participantes ocorreu essencialmente devido a dois fatores: relevância na pesquisa e possibilidade de acesso por mediação de terceiros.

Quanto às cidades de origem dos participantes, foi priorizado os locais com pouca ou nenhuma expressividade em relação aos registros de experiências no site oficial, justamente com a intenção de ouvir discursos não expostos oficialmente.

Visando uma aproximação com os sujeitos participantes do projeto, e priorizando grupos que não demonstraram quase expressividade no site oficial, inicialmente, tendo em vista a facilidade de contato e um número grande de participantes, foram enviados questionários para diversos professores desconhecidos, atuantes na rede estadual de educação.

No entanto, com o andamento do processo verificou-se a dificuldade de localização e acesso aos profissionais participantes do projeto. Pois muitos professores indagados desconheciam o projeto, e ainda vários não se mostraram a vontade para participar da pesquisa.

Diante dessa dificuldade de obtenção de uma amostra significativa para aplicação de questionários, e ainda, cientes das limitações das informações contidas nos questionários respondidos por alguns professores, num pré-teste, optamos por alterar a técnica utilizada, e partimos para a realização de entrevistas em busca do detalhamento nas informações obtidas e a interação direta com o participante, de modo a ampliar as possibilidades investigativas à medida que eram acrescidas a cada entrevistado, novas informações e perspectivas.

Inicialmente foram realizados contatos por telefone ou pessoalmente em diferentes instituições de ensino com a intenção de obter-se a entrevista de participantes do programa, no entanto nessa condição de desconhecidos, os contatos não se efetivaram, ora por recusa direta, ora por omissão de respostas, e desencontros contínuos no processo de definição de datas e horários. Recorremos então a indicação de amigos, parentes, contatos pessoais que pudessem funcionar como facilitadores de abertura ao pesquisador ao espaço onde se encontram os sujeitos, o que, logicamente, não o livra da necessidade de preparação das condições de entrada no cenário social e aproximação dos participantes (GODOI, MATTOS, 2010).

Os sujeitos da pesquisa foram contatados por meio da mediação de terceiros que fizeram a apresentação do pesquisador aos participantes obtendo consentimento e aceitação dos mesmos. Dessa forma, utilizamos para o acesso aos entrevistados a técnica denominada de “bola de neve”, ou seja, pelas redes sociais naturais, amigos, parentes, contatos pessoais e conhecidos colaboraram na apresentação dos sujeitos participantes, que antes do convite da pesquisa, haviam sido contatados por canais naturais onde os sujeitos desenvolvem suas atividades (MATTOS, 2010).

As entrevistas foram aplicadas pela pesquisadora pessoalmente ou por telefone, sendo que nas entrevistas realizadas pessoalmente, foi realizada observação direta tanto das escolas como do seu entorno, e dessa mesma maneira ocorreram também as entrevistas e observações com os educadores não formais dos equipamentos culturais, respectivamente.

As entrevistas foram realizadas com a apresentação prévia de um roteiro composto por questões abertas, visando à obtenção de elementos qualitativos nas respostas, mas mantendo o foco e a objetividade na entrevista.

O roteiro apresentado foi baseado na seguinte estrutura:

1º Bloco de questões: Perfil do entrevistado

Essas questões pretendem identificar as características profissionais do entrevistado.

2º Bloco: Participação no projeto

Essas questões pretendem investigar a relação estabelecida entre o entrevistado e o projeto, questionando sobre ações específicas, e solicitando a apresentação de pontos positivos e negativos, a partir do posicionamento individual.

3º Bloco: Concepção de cultura

Essas questões pretendem identificar a concepção de cultura do entrevistado e a relação do que entende por “cultura”, ao projeto.

4º Bloco: Posicionamento crítico

Estas questões visam obter um posicionamento crítico do entrevistado diante de sua experiência com o projeto.

5º Bloco: Termo de autorização

Trata-se de um modelo em que o entrevistado autoriza o uso e divulgação de seu discurso para fins de pesquisa acadêmica.

Essa estrutura de roteiro de entrevista foi utilizado para os seguintes grupos participantes: professores, professores coordenadores, diretores e vice-diretores, PCNPs e educadores não formais, no entanto a cada um desses grupos a partir das respostas obtidas o entrevistador acrescentava novas indagações buscando aprofundamento nos dados, considerando as diferenças na atuação profissional de cada um dos participantes da entrevista. Diferentes de entrevistas baseadas em questões fixas, “na entrevista focalizada, ao contrário, existe um tema ou foco de interesse predeterminado que orienta a conversação e atua como parâmetro na seleção dos entrevistados” (GODOI, MATTOS, 2010, p. 305).

Esse modelo de roteiro apenas não foi usado no questionário dirigido aos estudantes e aos responsáveis pelo programa na Fundação de Desenvolvimento da

Educação(FDE), pois esses grupos por ocuparem as extremidades da hierarquia observada na execução desse programa exigiam questionamentos específicos. “Evidentemente, combinações de técnicas são permitidas visando a melhor qualidade da investigação” (MARTINS, 2007, p.84).

Concomitante à realização das entrevistas e questionários, solicitamos por meio eletrônico acesso às informações do programa à equipe responsável por projetos especiais na FDE, pois “Nos casos de investigações orientadas por estratégias não convencionais, como, por exemplo, Estudo de Caso, Pesquisa-Ação, a coleta de dados poderá ser desenvolvida concomitantemente com outras etapas da pesquisa” (MARTINS, 2007, p. 83).

Ao que se refere ao topo da hierarquia, indagamos a equipe responsável pelo planejamento, execução e avaliação do programa, questões amplas de aspectos tanto quantitativos visando compreendermos a capacidades de atendimento desse programa como política pública, como aspectos qualitativos relacionados trâmites e orientações sobre a execução do programa em diferentes contextos no estado de São Paulo.

Em outra extremidade, consultamos os estudantes, razão de existir desse programa, informações sobre seu cotidiano, sobre suas oportunidades, conhecimento e opinião sobre o programa, com a intenção de verificar se essa iniciativa atende à necessidade da população a qual ela é dirigida, e como o público alvo dessa política pública reconhece e avalia esse projeto em seu cotidiano.

A consulta aos estudantes foi realizada utilizando-se a técnica de aplicação de questionário com perguntas abertas, cuja intenção foi consultar um grupo quantitativamente expressivo de participantes. Ao observar a dificuldade que alguns professores demonstraram quanto ao reconhecimento do projeto e sua associação à visita realizada em período de trabalho, optamos por não especificar o assunto tratado nos questionários dos estudantes a apenas o projeto Lugares de Aprender: a Escola sai da Escola, mas investigar o perfil desses estudantes e sua realidade cultural, visando a obtenção de dados quanto ao impacto desse projeto no contexto onde ele ocorre.

O roteiro de perguntas feitas aos estudantes foi o seguinte:

Parte 1- Contexto cultural dos estudantes

- 1) O que você faz em seu tempo livre?
- 2) Você costuma ir a museus, teatros? Por quê?

Parte 2 – Participação no projeto.

- 3) Onde foi a visita pelo programa Cultura é Currículo que você fez?
- 4) Você conhecia o lugar visitado? Se sim, com quem visitou antes?

Parte 3 – Posição crítica quanto ao projeto.

- 5) Dê sua opinião sobre a visita.
- 6) Alguns estudantes preferem não ir. Por quê?

Foram distribuídos 200 questionários em cinco escolas estaduais que haviam participado do projeto e aplicação desses questionários foi realizada por uma professora ou professora coordenadora de cada escola. Em relação aos estudantes, a técnica do questionário foi escolhida por sua abrangência numérica e representatividade da amostra desse grupo de participantes, considerando a viabilidade da pesquisa

No que se refere ao contato com a equipe da FDE a obtenção dos dados ocorreu pela técnica de aplicação de questionário com questões abertas, por não ter sido apresentada outra possibilidade de contato e obtenção dessas informações.

Em posse das entrevistas e questionários realizamos a transcrição, a tabulação e a análise dos conteúdos das entrevistas sob uma abordagem qualitativa (GIL, 2008), categorizando as respostas para posteriormente realizar as discussões à luz do embasamento teórico.

A análise de conteúdo de Bardin (2010), utilizada na análise dos dados das entrevistas visou a discussão democrática sobre o tema, amparada nos discursos dos diversos envolvidos, inclusive os diferentes autores consultados para a construção do embasamento teórico que muito contribuíram no alcance dos objetivos propostos pelo trabalho. Buscamos ainda, analisar a situação de interação por inteiro como objeto de análise, pois o resultado da entrevista é definida como o grau no qual o achado é independente das circunstâncias em que a pesquisa aconteceu (GODOI, MATTOS, 2010).

Nos quadros abaixo organizamos informações sobre os sujeitos da pesquisa, o perfil desse participante e as condições em que o discurso ocorreu.

Esclarecemos que os nomes aqui citados são fictícios, para manter em sigilo os nomes dos verdadeiros autores, pois não pretendemos nesse estudo discutir sujeitos e instituições em sua particularidade, mas compreender o programa nas várias esferas hierárquicas e diferentes contextos, entendendo sua validação como política educativa e cultural.

Quanto ao contexto do discurso, devido a diversidade de posturas e interações que presenciamos durante o processo de contato, aproximação, realização das entrevistas e autorização para uso das mesmas, entendemos como sendo relevante a contextualização sobre a emissão do discurso dos participantes.

Para compreendermos os dados obtidos nas entrevistas de forma mais ampla e contextualizada, apresentamos o perfil dos entrevistados e as condições em que foram proferidos os discursos. Estas informações estão organizadas em quadros na seguinte ordem: professores, professores coordenadores e gestores, PCNPs, educadores não formais e estudantes.

Quadro 11: Professores e o contexto dos discursos

Prof.. (a)	Perfil	Contexto do discurso
Rosa	Professora de Geografia concursada na rede estadual desde 2008. Acumula cargo de professora no Estado com outro cargo na rede municipal de São Paulo.	Foi contatada por telefone e aceitou realizar a entrevista por conhecer a pesquisadora. Devido à escassez de tempo foi entrevistada no fim de semana na casa de um parente, onde se encontrou com a pesquisadora.
Lisa	Professora de Arte concursada na rede estadual desde 2008. Acumula cargo de professora no Estado e em uma rede municipal.	Aceitou colaborar com a entrevista após ser apresentada por um amigo da pesquisadora que a conhecia. Devido à limitação de tempo foi entrevistada no fim de semana durante o intervalo das atividades religiosas que realiza.
Aldo	Professor de sociologia concursado na rede estadual há 5 anos. Atua nessa escola há 2 anos e é estudante de pós graduação, stricto sensu (mestrado).	Foi indicado por um amigo comum e realizou a entrevista num espaço público na cidade.
Deise	Professora de geografia concursada na rede estadual há 12 anos. Teve contato com o programa há 8 anos quando atuava em São Paulo, em seguida passou a atuar em outra escola em outro município, onde está atualmente.	Atendeu prontamente à solicitação de entrevista após indicação de uma terceira pessoa. A entrevista foi realizada por telefone após apresentação e alguns esclarecimentos do pesquisador sobre a mesma.

Quadro12: Professores coordenadores, diretora e vice-diretora e contexto.

Prof. coordenador, diretora e vice.	Perfil	Contexto do discurso
Julio	Professor concursado, atuando como prof. coordenador pedagógico responsável pelo Ensino Fundamental há aproximadamente 4 anos em cargo de confiança.	Aceitou receber-me para uma conversa por intermédio de uma terceira pessoa em quem tem confiança, manifestou desejo de anonimato e enfatizou que na sua condição de funcionário público não poderia dar entrevista, aceitou a gravação, mas proferiu o discurso com muito cuidado no uso das palavras. Conversamos no período vespertino, em sua sala sob os olhares de diversos funcionários da escola que circulavam pelo local. Houve interferências externas durante a gravação, pois, estando em horário de trabalho, o coordenador teve que resolver algumas situações cotidianas que ocorrem na escola.
Vania	Professora concursada, atuando como professora coordenadora pedagógico há aproximadamente 4 anos, em cargo de confiança.	A partir do contato de uma terceira pessoa, aceitou receber-me na instituição onde trabalha. Manteve-se tranquila e pronta durante a gravação da entrevista que ocorreu em uma sala onde atuam outros profissionais da escola e que não demonstravam bloqueios em tratar sobre o assunto abordado. A entrevista aconteceu no período da tarde.
Lia	Professora de Arte concursada há 17 anos, atuando como coordenadora pedagógico há 3 anos em cargo de confiança.	A pedido do diretor da escola, profissional que conhecíamos anteriormente, Lia foi autorizada a realizar a entrevista, atendendo nosso pedido. Manteve-se tranquila e bem humorada durante o período em que lá estivemos. Ocupamos uma sala onde ela atua profissionalmente com outras funcionárias. Houve diversas interferências externas durante a gravação devido à dinâmica agitada da escola, no período da tarde. Algumas funcionárias que estavam no mesmo local por iniciativa própria contribuíram manifestando-se durante a entrevista.

Prof. coordenador, diretora e vice.	Perfil	Contexto do discurso
Lucia	Professora de Filosofia concursada, atuando como prof ^a coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II há 8 anos em cargo de confiança.	Atendendo a um pedido de uma professora. Aceitou realizar a entrevista na escola onde trabalha no período noturno. Ao chegar, ela havia impresso alguns modelos de formulários referentes ao programa como forma de contribuição à pesquisa. Apesar de ocuparmos uma sala privativa, ocorreram algumas interferências externas durante a gravação, pois, estando em horário de trabalho, ela foi requisitada a resolver algumas situações cotidianas.
Gilda, vice diretora e Célia, diretora.	Professoras concursadas assumindo os cargos de diretora e Vice- diretora por designação. Gilda ocupou o cargo de coordenadora pedagógica desde 2009 e há aproximadamente um ano está como vice-diretora.	Por ser uma pessoa conhecida da pesquisadora, aceitou prontamente realizar a entrevista e solicitou a companhia de sua vice-diretora. Devido ao período em que visitamos a escola (noturno) a coordenadora profissional que ali atua não se encontrava mais, e segundo Gilda e Célia, seria a pessoa mais indicada a esclarecer quaisquer dúvidas, pois ela é quem tem o contato direto com a efetivação do programa na escola. Conversamos numa sala privativa, a vice-diretora Gilda protagonizou o discurso com a participação de Célia, opinando e complementando.

Quadro13: Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico e contexto.

PCNP e supervisora/ perfil	Contexto do discurso
Ana e Doris: professora de Arte, concursada, assumindo cargo de confiança de PCNP há aproximadamente um ano e supervisora que responde entre outras atribuições pelo funcionamento programa Cultura é Currículo na diretoria de ensino onde trabalha.	Atendendo ao pedido de uma terceira pessoa, a profissional foi solicitada a realizar a entrevista. Apesar de muito educada demonstrou preocupação em relação ao ato da entrevista. Apesar disso, foi muito clara e atenciosa. A entrevista foi realizada numa sala privativa na companhia de outra profissional, que atua como supervisora de ensino e também assume parte da responsabilidade sobre a efetivação do programa nas escolas. Ana enfatizou que a autorização na divulgação do discurso estava atrelada a sua verificação prévia da transcrição realizada. Uma semana após a entrevista foi enviada via correio eletrônico a transcrição de 23 laudas e aguardamos retorno.
Bia: professora concursada assumindo o cargo comissionado de PCNP.	A partir de uma terceira pessoa, obtivemos seu contato telefônico. Em conversa telefônica, nos apresentamos fazendo referência à pessoa que nos indicou e solicitamos a entrevista. Ela foi muito atenciosa e pronta informando seu contato telefônico residencial e pedido que retornássemos o contato numa data posterior, pois naquela semana estava muito atarefada. Enviamos o roteiro da entrevista pelo correio eletrônico que ela nos forneceu e aguardamos seu retorno informando um momento propício para realizarmos a entrevista. Dias depois, enviou-nos uma mensagem eletrônica bastante formal solicitando que procurássemos o núcleo de projetos especiais da FDE para esclarecimentos sobre o programa, pois não poderia nos ajudar.
Sérgio: professor de Filosofia concursado assumindo cargo comissionado de PCNP.	A partir de um contato com o dirigente do município obtido por uma terceira pessoa, entramos em contato telefônico com esta professora que nos informou sobre a impossibilidade de atender a nossa solicitação por não ser mais de responsabilidade do núcleo pedagógico de História esse programa, estando na responsabilidade dos PCNPs de Arte e Filosofia neste município.

Quadro 14: Educadores não formais e contexto.

Educadores não formais	Perfil	Contexto do discurso
Quézia	Atua no museu “Y”* como monitora/ estagiária há aproximadamente um ano, é licenciada em História.	Por intermédio de uma amiga nos encontramos em um barzinho onde foi realizada a entrevista. Ela mostrou-se muito prestativa em esclarecer nossas dúvidas, mantendo a espontaneidade durante os questionamentos.
Leila	Atuou na equipe de Orientação do Museu “X”* há aproximadamente dois anos, é formada em Lazer e Turismo.	Sabendo nossa necessidade em relação às entrevistas, Leila por ser conhecida, mostrou-se pronta a colaborar. A entrevista foi realizada em um barzinho no período noturno.
Gilvan	Atua como monitor na equipe do Parque do Juquery há sete anos, é formado em Educação Física.	Entramos primeiramente em contato com o gestor do parque por email e solicitamos a entrevista. Realizamos a entrevista por telefone com o monitor que se mostrou pronto e solícito. Durante a gravação houve intervenções externas, pois o profissional estava em horário de trabalho. Infelizmente tivemos um problema na gravação da entrevista que foi identificado apenas no momento da transcrição. Devido a este problema conseguimos transcrever apenas a parte inicial da entrevista.
Gil e Diego	Atuam na equipe do educativo do Instituto Estre	Entramos em contato pelo site da instituição e solicitamos uma visita e entrevista com o educativo. Prontamente, recebemos um retorno disponibilizando data e horário. Durante a entrevista, Gil descreveu o funcionamento do equipamento cultural e disponibilizou-se a esclarecer quaisquer dúvidas posteriores. Em momentos pontuais Diego participou dos relatos, acrescentando informações. Após a entrevista nos convidaram a acompanhar um grupo de estudantes participante do projeto em questão para conhecer com mais detalhes o roteiro da visita.

Educadores não formais	Perfil	Contexto do discurso
Debora	Atuou no museu “Y” como estagiária por aproximadamente seis meses.	Entramos primeiramente em contato por telefone, por mediação de uma colega em comum. Esclarecemos os objetivos do trabalho e retornamos em outro momento para a realização da entrevista. A entrevistada contribui com informações obtidas em seu emprego anterior, pois atualmente está atuando em outra instituição cultural que não participa do projeto estudado.

*Não divulgaremos o nome do museu, pois temos apenas a autorização das funcionárias para a divulgação das entrevistas e não o posicionamento oficial dos responsáveis pelos locais em questão.

Devido à impessoalidade do contato por meio da aplicação dos questionários, no quadro dos estudantes realizamos uma breve descrição da instituição de ensino e da cidade onde se localiza, pois assim é possível ter uma visão, mesmo que com poucos elementos, da população atendida por essa instituição e assim inferir sobre o perfil dos estudantes que participaram desta pesquisa.

A obtenção de dados sobre os estudantes ocorreu a partir da aplicação de questionários, em cinco diferentes escolas, situadas nas cidades de São Paulo, Mogi das Cruzes, Itaquaquecetuba e Campinas.

Foram ao todo entregue 200 questionários, quarenta em cada uma das escolas, e devolvidos 143. A aplicação desses questionários foi realizada em período de aula por um (a) professor(a) ou professor(a) coordenador(a) em turmas que haviam participado do projeto Lugares de Aprender: a Escola sai da Escola.

Quadro 15: Estudantes e procedimento metodológico.

Perfil da escola/cidade	Quantidade de questionários	Procedimento
A: Escola situada em um bairro de classe média baixa, da cidade de Mogi das Cruzes, IDESP 2013 9º ano do Ensino Fundamental: 1,52 e 3º ano Ensino Médio 1,67, cidade com aprox. 400 mil habitantes, IDHM alto de 0,783 em 2010.	Foram deixados 40 questionários e devolvidos 29.	Os formulários dos questionários foram entregues à professora coordenadora após a entrevista e solicitado que a aplicação deles fosse realizada por uma turma de estudantes que houvesse participado do programa em 2013. Na semana seguinte encontramos com uma professora da escola que nos entregou os questionários.
B: Escola situada em um bairro de classe média baixa, da cidade de Itaquaquecetuba, IDESP 2013 do 9º ano Ensino Fundamental 2,54 e 3º ano do Ensino Médio 1,6, cidade com aprox. 340 mil habitantes, IDHM alto de 0,714 em 2010.	Foram deixados 40 questionários e devolvidos 31.	Os formulários dos questionários foram entregues após a entrevista e solicitado que a aplicação deles fosse realizada por uma turma de estudantes que houvesse participado do programa em 2013. Após cinco dias, pegamos os questionários com uma funcionária da escola fora do local de trabalho.
C: Escola situada em um bairro de classe baixa, da cidade de Campinas, IDESP* cidade com aprox. 1 milhão de habitantes, IDH considerado muito alto de 0,805 em 2010.	Foram deixados 40 questionários e devolvidos 40.	Os formulários foram entregues a uma professora que não participou das entrevistas e foi orientada a aplicar os questionários em estudantes que tivessem participado do programa Cultura é Currículo em 2013, na escola onde atua. Após uma semana nos encontramos com esta professora que nos entregou os questionários.
D: Escola situada em um bairro de classe baixa, na cidade de São Paulo, IDESP 2013 do 5º ano Ensino Fundamental 0,83, 9º ano Ensino Fundamental 1,57 e 3º ano Ensino Médio 0,83 cidade com aprox. 11 milhões de habitantes, com IDH considerado muito alto de 0,805 em 2010.	Foram deixados 40 questionários e devolvidos 12.	Os formulários dos questionários foram entregues à professora coordenadora após a entrevista e solicitado que a aplicação deles fosse realizada a uma turma de estudantes que houvesse participado do programa em 2013. Apenas um mês depois da entrevista os questionários foram entregues por uma professora.

Perfil da escola/cidade	Quantidade de questionários	Procedimento
E: Escola situada em um bairro de classe baixa, na cidade de São Paulo, IDESP 2013*, cidade com aprox. 11 milhões de habitantes, com IDH considerado muito alto de 0,805 em 2010.	Foram deixados 40 questionários e devolvidos 31.	Os formulários foram entregues a uma professora que não participou das entrevistas. Pedimos que aplicasse os questionários em uma turma de estudantes que tivesse participado do programa Cultura é Currículo em 2013, na escola onde atua. Após uma semana nos encontramos com esta professora que nos entregou os questionários.

*não identificado devido a indisponibilidade na página oficial durante o período eleitoral.

Obs: como parâmetro para análise: IDH médio do estado de SP é de 0,783 e o IDESP médio do estado de SP é 5º ano do E.F.F 4,42, 9ºano do E.F. 2,50, 3ºano E.M. 1,83, conforme Atlas Brasil, 2013 e IDESP, 2013.

Quanto ao perfil dos estudantes que responderam os questionários, eles têm entre 12 a 24 anos, cursam o ensino fundamental II ou ensino médio nos períodos matutino ou noturno. Quanto às atividades que realizam no tempo livre, apresentamos o quadro abaixo com os dados tabulados:

Quadro 16: Atividades realizadas pelos estudantes em tempo livre.

	São Paulo 1	São Paulo 2	Mogi das Cruzes	Itaquaquecetuba	Campinas	TOTAL	%
Vídeo game	1	7	3	6	2	19	8%
Amigos	1	1	3	2	2	9	4%
Jogar bola/ futebol	3	3	3	7	5	21	9%
Esportes (bicicleta, skate, vôlei)	2	1	5	-	4	12	5%
Ler	2	6	2	-	7	17	7%
Passear (shopping, cinema)	-	2	3	1	8	14	6%
Dormir	-	6	-	7	7	20	8,5%
Computador, internet, celular	3	12	16	12	7	50	21%
Música (ouvir e tocar)	1	7	2	-	2	12	5%
Igreja	-	1	-	-	-	1	0,5%
Trabalho (cuidar de parentes)	2	4	2	-	2	10	4%
Estudar	-	5	1	2	5	13	5,5%
TV/ documentários	1	4	10	-	8	23	10%
Brincar/divertir	-	2	-	-	-	2	1%
Dançar	-	1	-	-	-	1	0,5%
Escrever	1	-	-	-	-	1	0,5%
Ficar em casa	1	-	-	-	1	2	1%
Comer	-	-	1	-	-	1	0,5%
Fumar narguilé	-	-	1	-	-	1	0,5%
Nada	-	-	1	-	2	3	1,5%

	São Paulo 1	São Paulo 2	Mogi das Cruzes	Itaquaquecetuba	Campinas	TOTAL	%
Desenhar	-	-	-	-	2	2	1%
Muitas coisas	-	-	-	-	1	1	0,5%
Não respondeu	-	-	-	-	-	-	0,5%
TOTAL	18	63	53	37	65	235	101%*

*diferença atribuída ao arredondamento dos valores.

OBS: O valor total excede o número de questionários aplicados porque alguns participantes apontaram mais de uma opção de atividades.

Quanto à visitação em museus e teatros 74% dos estudantes disseram não visitar esses locais, e apresentaram as seguintes causas:

Quadro 17: Causa da não frequência a museus e teatros.

MOTIVOS	SP1	SP2	MC	Itaq.	Camp.	TOTAL	%
Não tem tempo/ pais sem tempo	4	4	5	4	5	22	16
Não gosta/ não tenho costume	1	6	11	11	6	35	25
Só vou com a escola	-	2	1	-	-	3	2
Só vou quando minha tia leva	-	1	-	-	-	1	0,5
Não tenho paciência	-	1	-	-	-	1	0,5
Prefere assistir TV/ficar em casa	-	2	-	-	-	2	1
Pais não levam/não têm costume	2	-	1	1	-	4	3
Prefiro cinema	1	-	-	-	-	1	0,5
Não tenho dinheiro	-	-	1	2	1	4	3
Falta de oportunidade, de transporte, de informação.	-	-	2	4	7	13	9
Cuido do meu irmão	-	-	-	1	1	2	1
Pais não deixam	-	-	-	2	-	2	1
Na minha cidade não é legal	-	-	-	1	-	1	0,5
Não respondeu	4	15	8	5	20	52	37
Total	12	31	29	31	40	143	100

Logo abaixo apresentamos o contexto do discurso dos responsáveis pelo programa Cultura é Currículo na Fundação de Desenvolvimento da Educação – FDE, no núcleo pedagógico.

Entramos em contato pela primeira vez por meio do fale conosco, canal existente no site oficial do programa. Após aproximadamente duas semanas, por meio desse canal fomos informadas que a solicitação deveria ser formalizada por meio de uma carta ofício da

instituição superior onde a pesquisadora está vinculada. Assim que obtivemos essa carta enviamos para a diretora do núcleo de projetos especiais e aguardamos. No intervalo de aproximadamente um mês e meio, esta mesma carta foi reenviada três vezes via correio eletrônico, na expectativa de um retorno. Nesse período de espera, foi realizada uma solicitação pelo serviço de informação ao cidadão – SIC, via internet, buscando também informações sobre o programa, porém de maneira mais restrita, devido à limitação imposta pelo serviço. Ainda nesse período a pesquisadora foi pessoalmente à sede da FDE, onde se encontra as profissionais responsáveis pelo núcleo de projetos especiais, mas não foi recebida e foi informada que deveria realizar o contato primeiramente pelo Fale Conosco do site, ou agendar um horário via correio eletrônico.

Logo em seguida reenviamos a solicitação com a carta ofício anexa para o mesmo endereço eletrônico que nos foi fornecido por telefone junto ao balcão de informações no andar térreo do edifício onde se localiza a FDE. Passado mais alguns dias, recebemos informações parciais daquelas solicitadas desde o início, por correio eletrônico. Por meio do correio eletrônico enviamos as seguintes perguntas:

1. Quantas e quais foram as escolas que participaram do Projeto “Lugares de Aprender: a escola sai da escola” em 2013?
2. Qual o número total de alunos atendidos pelo Projeto?
3. Qual o critério de seleção para a escolha das escolas e das turmas contempladas?
4. As escolas podem escolher os atrativos a serem visitados ou ele são definidos pela secretaria do projeto?

Nas informações que recebemos constava trechos do texto disponível na página oficial do programa Cultura é Currículo presentes no corpo do *email*, dados quantitativos quanto à evolução do programa de 2008 a 2013, e número total das visitas disponibilizadas às diretorias e aos municípios da capital e grande São Paulo e do interior, em arquivos separados. O texto do *email* apresentava impessoalidade e fragmentação, tendo ausentes as informações do emissor na finalização da mensagem.

Os relatos sobre a participação no programa apresentaram, primeiramente, variações devido à função exercida pelo entrevistado durante sua participação e a situação em que ocorreu o discurso.

Seguindo a organização estrutural do roteiro que propusemos, após a identificação e caracterização dos sujeitos e seus discursos, questionamos as experiências de cada um dos

participantes quanto ao projeto. A seguir, apresentaremos a tabulação desses dados por grupo de participantes, seguido da análise sobre as condições do discurso, para isso manteremos a sequência dos quadros na seguinte ordem: professores, coordenadores pedagógicos e diretor/vice, PCNPs e educadores não formais. Não apresentaremos os relatos em relação aos estudantes, pois a técnica utilizada com esses participantes foi a aplicação de questionários por terceiros, professores ou coordenadores pedagógicos, portanto não dispomos dessas informações.

Quadro 18: Relação entre os professores e o projeto.

Professor(a)	Relato
Rosa	De início manifestou dúvidas sobre sua participação no projeto, por não associar o nome do projeto à visita escolar que havia acompanhado ao Catavento. Em sua experiência detalhou as etapas de preparo, interação com os estudantes do 2º ano do Ensino Médio em 2011, no ônibus aproveitando a paisagem para discutir conteúdos de Geografia, disciplina que leciona, o tempo da visita e o retorno. Demonstrou satisfação com o programa, mas apresentou um discurso crítico apontando dificuldades e limitações quanto ao critério de escolha, número de participantes e o tempo de visitação. Trata-se de um depoimento realizado em curto período de tempo, devido à dinâmica do cotidiano, logo, com poucas escolhas e moderações de palavras.
Lisa	Acompanhou duas turmas diferentes em anos distintos. Foi à Bienal de Arte em 2010 com um grupo de estudantes do 2º ano do ensino médio, e à Casa do Tatuapé em 2011 com uma turma de 6º ano do ensino fundamental. Durante a entrevista apresentou desconhecimento sobre algumas questões referentes ao programa, mas mostrou-se a vontade em apontar dificuldades quanto à limitação de tempo disponível para o preparo dos estudantes antes da visita, sobre a limitação de material disponível aos professores e a necessidade de orientações mais específicas quanto aos pontos relevantes a serem tratados na visitação.
Aldo	Relatou sua participação em 2013 acompanhando uma turma de 2º ano do ensino médio ao MAM e outra do 1º ano do ensino médio para o SESC Pinheiro. Seu relato é bastante crítico sobre o número restrito de vagas que geram a seleção dos estudantes participantes e os critérios ocultos usados na distribuição das vagas para as visitas aos diferentes equipamentos culturais.
Deise	Seu relato apresentou um panorama da fase de implantação do projeto, ao participar das visitas iniciais de avaliação da proposta, para Serra de Santos, Casa das Pedras, Parque Varvito e Nascente do Rio Tietê. E ainda, descreveu sua atual realidade profissional em outra unidade escolar, não participante do programa por opção dos gestores sem o consentimento do grupo de professores, segundo ela. Em seu relato por telefone apesar de demonstrar poucos detalhes sobre o projeto, realizou um “desabafo” sobre as condições profissionais e as dificuldades atuais encontradas pelos docentes nas escolas públicas.

Quadro 19: Relação entre os professores coordenadores pedagógicos e o projeto.

Professor coordenador Pedagógico/ Gestor	Relato
Julio	Relatou sobre sua experiência acompanhando um grupo de estudantes no “Escola em Cena” para o teatro Castro Mendes, e na orientação de professores no preparo para a visita. Devido a posição ocupada na escola pode fornecer detalhes sobre a realização do programa desde sua adesão pela escola à sua avaliação por profissionais atuantes na diretoria de educação. Entre as instituições parceiras visitadas pela escola onde ele atua: ESTRE Paulínia e Bienal de Artes. Mostrou-se apreensivo e pouco à vontade durante a entrevista, sempre atento à movimentação escolar e cauteloso ao proferir o discurso. Apesar de esclarecer todas as questões com muita clareza e prontidão, manteve-se muito racional e moderado no uso das palavras, isentando-se de críticas ao programa.
Vania	Relatou participação no projeto tanto acompanhando estudantes para o Catavento, como na coordenação e orientação dos professores participantes. Forneceu detalhes sobre o trâmite do projeto no sistema de ensino estadual. Entre os destinos visitados pela escola onde atua está o Catavento e a Sala São Paulo. Apesar de realizar o relato em uma sala da unidade escolar junto a outros funcionários, manteve tranquilidade durante a entrevista e pontuou algumas dificuldades encontradas pelas escolas, como as condições da conta da APM para o recebimento de verbas, a ausência de estudantes no dia da visita e a distribuição das vagas às visitas.
Lia	Sua experiência com o projeto refere-se à orientação dos professores e estudantes, pois relatou não ter participado das visitas durante sua atuação como professora de Arte. Entre as visitas realizadas pela escola estão Museu Futebol, SESC Belenzinho e o Beco do Pinto. Iniciou a entrevista um pouco receosa, mas no decorrer da interação demonstrou espontaneidade, inclusive incluindo na gravação a participação de outras professoras da escola que assistiam a entrevista e manifestaram-se discorrendo sobre suas participações no projeto.

Professor coordenador Pedagógico/ Gestor	Relato
Lucia	Descreveu sucintamente sua participação na implantação do programa quando professores e coordenadores de diferentes escolas e diretorias foram convidados a participar de visitas e foi para a Casa Modernista, Catavento e Pinacoteca, de forma a avaliar essa estratégia de ensino proposta. Devido aos vários anos que participa desse programa foi capaz de fornecer vários esclarecimentos sobre os trâmites burocráticos em nível escola e diretoria de ensino. A escola onde atua participou de visitas ao SESC Itaquera, Museu da Língua Portuguesa e Casa Modernista, acompanhando uma turma de estudantes ao Catavento. Mostrou-se atenciosa fornecendo cópias de formulários usados nos trâmites burocráticos do programa. Apesar de o relato ocorrer no período noturno quando supostamente já se passou um dia todo trabalhado, realizou a entrevista com tranquilidade e clareza. Apenas no final apresentou certa inquietação devido ao horário avançado e a necessidade de finalizar as atividades escolares naquele dia. Em sua análise crítica apresentou argumentos sobre detalhes do mesmo valor liberado para a contratação de ônibus e lanche de escolas com realidades distintas.
Gilda/ Célia (diretora e vice-diretora)	Ambas não haviam acompanhado turmas de estudantes, e sua participação no programa referia-se ao conhecimento e realização dos seus trâmites burocráticos, além do contato com relatos de estudantes e professores em relação às visitas. Entre as visitas realizadas pelos estudantes dessa escola estão o Museu do Futebol, Museu da Língua Portuguesa, Museu de Ciências e Catavento. Foram muito prontas em nos atender também no período noturno, e no decorrer da entrevista procuraram sanar todos os questionamentos, porém fizeram referência seguidas vezes à coordenadora pedagógica devido a sua maior aproximação com a realização do programa. <i>“-(...) talvez a Fernanda depois possa passar quais são as instituições para visita, enfim, que eles realizaram”</i> (Gilda). <i>“Isso dá pra perceber... Vai ser mais rico pra você, quando você encontrar com a Fernanda, porque, como ela tá acompanhando esse últimos anos, então ela consegue colher isso”</i> (Gilda). Apontaram as dificuldades enfrentadas em relação a limitação de vagas disponibilizadas pelo programa em relação ao grande número de turmas existentes na escola. Além disso, relataram falhas ocorridas na indicação de visitas inadequadas à faixa etária indicada, num discurso moderado, mas crítico.

Quadro 20: Relação entre os PCNPs e o projeto.

PCNP – Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico e supervisora	Relato
Ana e Doris	A PCNP forneceu em seu relato informações sobre a distribuição das vagas vindas de FDE e encaminhadas às escolas. Esclareceu questões sobre como é feita essa distribuição em nível de diretoria de ensino e como ocorre a orientação das unidades escolares em relação ao programa. Sobre as parcerias com os equipamentos culturais, a quantidade e frequência na distribuição das vagas manifestou incerteza no discurso atribuído ao seu período de atuação recente (um ano) nessa função e ainda à centralidade das informações mantidas com a FDE. Realizou a entrevista acompanhada da supervisora que a contatou, foi muito clara e objetiva no relato, demonstrando uma fala ponderada. Apontou a limitação de vagas como uma crítica ao programa, mas logo em seguida, justificou a ausência de culpa da FDE e também dos equipamentos. Exaltou a iniciativa e o processo de aperfeiçoamento do programa. Enfatizou sua exigência quanto à verificação da transcrição do seu discurso para possíveis correções de equívocos durante essa etapa, como condição para autorização de uso. Após receber o texto transcrito questionou trechos da transcrição e realizou alterações. Algumas semanas depois enviou o arquivo da transcrição alterado e solicitou que fosse informada sobre os trechos utilizados.
Bia	Seu relato foi sintético, pois ela assumiu esse cargo há aproximadamente um ano e não pode colaborar com dados mais antigos sobre o programa devido ao desconhecimento. Conseguimos o contato de Vera por meio de uma colega de trabalho que atua na mesma instituição que ela. Após várias tentativas sem êxito na realização da entrevista devido aos desencontros de horários e indisponibilidade de atendimento por estar realizando visitas e orientações técnicas, conversamos por telefone e ciente do roteiro da entrevista enviado anteriormente por correio eletrônico, Vera foi breve e objetiva na entrevista, mostrando-se pronta e prestativa.
Sérgio	Esse profissional atua há vários anos na diretoria de ensino e assumiu outros cargos antes de ser PCNP. Participou das visitas de implantação do programa e possui uma visão detalhada sobre o programa. Por estar realizando outras atividades em seu expediente de trabalho, foi breve e objetivo em seu discurso, mas mostrou-se disponível a esclarecer possíveis dúvidas futuramente. Seu contato foi obtido por intermédio da mesma profissional que indicou Bia. A entrevista foi realizada por telefone, aproveitando a oportunidade de encontrá-lo disponível naquele momento.

Quadro 21: Relação entre os educadores não formais e o projeto.

Educador não formal	Relato
Quézia	Em seu relato explicou sobre o funcionamento do museu “Y”, especificando a oficina onde atua. Sobre o programa Cultura é Currículo não demonstrou muitas especificidades, mantendo seu relato mais genérico em relação às visitas como um todo. Demonstrou espontaneidade e prontidão nas respostas e apontou dificuldades como tempo das visitas, postura dos professores e divergência de posturas de mediação cultural entre os profissionais responsáveis pelo equipamento cultural.
Leila	Relatou sua experiência na equipe de Orientação no museu “X”, porém não pode contribuir com detalhes sobre o programa porque não atuou em contato direto com o grupo de estudantes em visita. No entanto, esclareceu sobre a dinâmica e o funcionamento do museu. Demonstrou tranquilidade durante a entrevista e uma visão otimista em relação ao programa, apontando a relevância social desse programa educativo, tomando como referência sua própria história de vida.
Gilvan	Relatou sobre o funcionamento do parque e o atendimento aos diversos grupos de visitantes. Apontou que os alguns grupos de visitantes vindos pelo programa Cultura é Currículo destoavam dos demais grupos por sua característica urbana exacerbada e desconhecimento de fenômenos naturais. Desconhecia os trâmites burocráticos do processo de parceria entre o equipamento e a secretaria estadual de educação. A entrevista foi realizada por telefone durante o expediente de trabalho. Apesar disso, ele foi pronto aos questionamentos e procurou detalhar as informações à medida que ia se lembrando das experiências vividas. Demonstrou criticidade ao tratar do preparo dos diferentes grupos antes da visita, esclarecendo que essa característica não estava relacionada ao programa ou ao tipo de escola. Acrescentou a relevância do programa ao disponibilizar veículo de locomoção para as visitas, exemplificando que vários grupos escolares deixavam de comparecer a visitas agendadas por não conseguir obter o ônibus, enquanto que os grupos vindos com esse programa nunca haviam falhado.

Educador não formal	Relato
Gil	Fomos recebidos no Instituto Estre após um agendamento prévio por meio do site da instituição. Gil responsável pela equipe do educativo percorreu detalhadamente sobre o funcionamento e características do equipamento. Visitamos os diferentes espaços do roteiro de visita e fomos convidados a acompanhar um grupo de estudantes que estavam participando de uma visita pelo programa Cultura é Currículo. O relato apesar de muito detalhado, manteve-se em nível descritivo sem insinuar críticas ou reflexões para além dos dados apresentados sobre o programa e a empresa, inclusive a discorrer sobre a não aceitação de um número de atendimento proposto pelo instituto à secretaria estadual, que manteve a parceria sem o crescimento no número de atendimentos.
Débora	Em seu relato explicou sobre o funcionamento do museu “Y” e, forneceu informações sobre as relações de trabalho na instituição e as nomenclaturas utilizadas. Sobre o programa Cultura é Currículo explicou sobre as visitas, apontou falhas e observações. Demonstrou tranquilidade e prontidão nas respostas, mesmo nos momentos em que posicionou-se criticamente.

Nas entrevistas realizadas indagamos sobre qual era a relação entre cultura e o projeto Lugares de aprender: a Escola sai da Escola, a partir dos dados coletados realizamos as categorizações abaixo. Mantivemos esses dados organizados nos grupos de professores, coordenadores pedagógicos, PCNPs, educadores não formais e estudantes, respectivamente, para apreender as posições assumidas nos diferentes grupos, considerando as diferentes funções exercidas pelos participantes da pesquisa, no projeto.

Quadro 22: Compreensão de professores sobre a relação da cultura com o projeto.

Participantes: professores
Categoria 1: Ampliação de conhecimento de mundo numa proposta pedagógica
- <i>Olha a primeira turma do primeiro ano foi fazer uma visita ao MAM, apesar de eles acharem bem interessante, aquilo para eles é estranho... a obra de arte para eles é muito estranha, mas tem um efeito positivo assim..., a arte toca neles</i> (Aldo).   (...) <i>porque o intuito era que os professores levassem os alunos a passeios fora da escola, só que tivesse uma proposta, não como eles vão nos parques como HopiHari, Play Center, apenas por diversão, e sem propostas pedagógicas, pudesse mostrar para o aluno que existe um outro universo que é fora de sala aula de aula</i> (Deise).
Categoria 2: Diversificação do currículo escolar
- <i>Eles levaram para vários lugares, para mostrar qual é a infinidade de lugares que nós poderíamos levar os nossos alunos</i> (Deise).

Participantes: professores
Categoria 3: Cada pessoa possui sua cultura e identidade
- <i>Por que de certa forma a gente não tem que ser cem por cento, responsável por eles né, são pessoas, tem a identidade deles, cultura deles né?</i> (Lisa).
Categoria 4: Tentativa de apropriação de conteúdos culturais e elementos da cultura
- <i>Olha, é uma tentativa de apropriação dos conteúdos culturais e não acho que ela basta porque você tem carência de equipamentos culturais de maneira geral, carência de fruição da obra de arte, não só da obra de arte, mas dos elementos da própria cultura e não deixa de ser turismo, apesar que só pode ser caracterizado como turismo se passar uma noite fora né...?</i> (Aldo)
Categoria 5: Acesso à “Cultura”
- <i>Então, esse projeto que a gente entende é pra dar acesso à cultura para esses alunos que não têm acesso a esses equipamentos</i> (Rosa).
(...) <i>porque infelizmente nós estamos ainda numa época aqui que as pessoas não se interessam pela cultura né, tem museus maravilhosos, mas que são pouco frequentados, são mais as pessoas da capital que frequentam né, mais próximos, que têm acesso, então, esse é o ponto ruim, acho que tinha que ter um jeito de expandir o projeto</i> (Lisa).
<i>Então assim, não sei se eu estou errada, mas esse é o ponto que tá relacionado ao turismo, a questão da cultura é... a questão de que tá levando, tá dando acesso a essa cultura mesmo que seja para poucos de forma um tanto que isolada, mas tá levando a cultura, né?</i> (Lisa).
Categoria 6: Cultura faz parte da educação
- <i>Porque a cultura faz parte da Educação, então dentro do espaço escolar, dos muros da escola, às vezes não dá para ter essa visão, saindo da escola né, então né, então acho bastante que tem tudo a ver e acho muito pertinente</i> (Rosa).
Categoria 7: A formação cultural na escola é limitada e restrita
- <i>E o que você percebe é, ao tomar contato com aquilo desperta um novo interesse, portanto é... eu acredito que se houver oportunidade de que se os alunos tomem mais contato com esse universo, saindo desse ambiente, dessa coisa restrita que é a própria escola, eu acho que é fundamental, inclusive para eles retornarem e produzirem coisas interessantes ainda, dentro da própria escola, isso motiva</i> (Aldo).
Categoria 8: A cultura é ensinada e aprendida
(...) <i>a gente observa que não é instigado nas pessoas essa cultura de frequentar ambientes culturais e às vezes eles pensam que é chato, né “Ah, não vou no museu, é muito chato ir ao museu”, “eu não quero ir</i> (Lisa).

As entrevistas com os professores apresentaram diversas relações entre o projeto e a cultura, e de acordo com elementos distintos foram organizadas em oito categorias para a análise. Alertamos que cada profissional demonstrou diversidade de entendimento quanto às relações apresentadas, por isso os mesmos entrevistados foram agrupados em categorias diversas conforme o conteúdo do discurso.

Quadro 23: Compreensão dos coordenadores pedagógicos sobre a relação entre a cultura e o projeto.

Participantes: coordenadores pedagógicos
Categoria 1: Articulação entre o conteúdo visto na escola e os elementos da cultura   <i>- É primeiro, porque eles ficam ansiosos antes de ir, e quando eles voltam né, eles voltam com outro olhar, exemplo: ele foi o ano passado e ele viu tais assuntos lá, aí esse ano ele tá aprendendo sobre o conteúdo que ele viu no passeio e ele tem como tá discutindo com a professora, ele tem argumento: “Olha eu vi o ano passado assim, assim, assim, ah, é verdade professora!” Então eles têm essa reação entendeu, fazem muito essa relação com o passeio e com o conteúdo que eles estão trabalhando, vendo em sala de aula (Lia).</i>   <i>Então quer dizer, há um entrelaçamento entre aquilo que eles veem na sala de aula e aquilo que eles veem e isso sem a professora instigar, o próprio aluno já dá um toque e a professora consegue trabalhar (Julio).</i>
Categoria 2: Formação cultural restrita no ensino escolar   <i>Então acho assim que essa questão cultural, artística traz consigo todo um arcabouço, traz para a escola. A escola automaticamente a partir disso passa a enriquecer (Julio).</i>   <i>A escola, a educação elas falam de cultura, ela traz ...como se diz...ela trabalha a cultura, mas o contato direto, eles não têm dentro de uma escola, talvez não vá assistir um filme (Lúcia).</i>   <i>- Então o espaço tava todo preparado, você tá entrando na boca da pessoa, então tinha uma abertura por dentro do corpo humano, então olha que forma diferente de você aprender, ali fica marcado o aluno que é visual, o aluno que é tátil, que preciso tocar, é uma pena que a escola não consiga proporcionar um espaço, um momento em que eu vou falar do corpo humano e eu vou viajar pelo corpo humano para explicar (...) (Gilda).</i>
Categoria 3: Oportunidade de acesso   <i>- Até mesmo pelo fato de levar o aluno que não conhece, não sabe que existe aquele espaço. Propicia bem isso, democratiza esse acesso (Vania).</i>   <i>- É próximo, mas a maioria, por exemplo, o Castro Mendes (teatro) passou um tempo em reforma, foi fechado, a maioria nunca nem tinha entrado lá, tinha passado na frente, mas nunca nem tinha entrado (Júlio).</i>
Categoria 4: Estratégia pedagógica de sucesso   <i>A gente fez um trabalho preparatório, eles gostaram muito da visita, participação em massa e inclusive esse foi um dos melhores trabalhos que nós tivemos pós visita. Fez todo um trabalho de pesquisa do meio ambiente. Mobilizou todo o período da manhã, eles expuseram cartazes na escola, mandaram um trabalho em power point para a avaliação bimestral baseada na visita (Júlio).</i>

Participantes: coordenadores pedagógicos
Categoria 5: Ampliação no repertório cultural
- <i>A função dele mesmo é promover isso: Educação, Cultura e Turismo. E acho que quem se dispõe a participar das visitas consegue isso, é que muitas vezes o aluno, muitas vezes das áreas mais carentes, ele não tem acesso a esse tipo de visita, vai para o shopping, vai para o cinema, mas às vezes pro museu que é lá na zona sul ele não tem esse tipo de acesso, então pro projeto, ele acaba sendo pra ele uma outra vivência, oportunidade para ele conhecer um outro lugar, uma outra realidade (Vania).</i>
Categoria 6: Concepção popular e erudita de cultura
- <i>Ah sim, só que assim, eles gostam de ir e tal, só que a gente depara com uma realidade triste que infelizmente a nossa cultura, a cultura brasileira, ela não dá muito, muita margem para se interessar por passeios culturais (Lia).</i>
- <i>Porque assim, não que a nossa clientela seja de bairro carente, 100% carente, que é... eles não tenham condição de passear, mas entre uma visita cultural, um passeio cultural e um parque de diversões, um parque aquático, algum lugar assim, ele vai gastar o dinheiro, ele vai pagar um passeio para o parque (...) - Ele não vai ao teatro, ele não vai ao museu, se colocar opção, e se é ele que vai pagar, ele vai escolher o lugar que ele vai. Infelizmente, é assim, a parte cultural fica em segundo plano, mas muitos vão e gostam (Lucia).</i>
<i>É então... É bem direta, até mesmo porque o programa Cultura é Currículo o objetivo maior, né, desse programa é levar a cultura para dentro da escola pública (...) (Lia).</i>

Entre os professores coordenadores pedagógicos o entendimento sobre as relações entre o projeto e a cultura, embora menor que a dos professores, também apresentou diversidade de entendimento e categorização.

Quadro 24: Compreensão dos professores coordenadores de núcleo pedagógico sobre a relação entre a cultura e o projeto.

Participantes: professores coordenadores de núcleo pedagógico – PCNPs
Categoria 1: Mudança de compreensão em relação ao mundo
<i>- Tem isso também, então pra eles é muito gratificante. Eles tem um outro olhar, eles saem da escola, daquele mundo deles com um olhar diferenciado. Voltam também com um olhar diferenciado (Sérgio).</i>
Categoria 2: A educação escolar representa parte da cultura
<i>-Por que a educação em si ela trabalha com a cultura, mas de maneira diferenciada que é dentro da sala de aula. E quando você parte para sair da sala de aula, para fazer esse turismo é onde você leva essas crianças a observar todo o caminho, todo o trajeto, né, reconhecer e conhecer todo esse percurso, além da instituição em si, isso é maravilhoso (Sérgio)</i>
<i>(...) a gente sabe que o aluno aprende, não pode só aprender dentro da sala de aula, ele precisa ter uma visão de mundo, ele precisa ver as coisas acontecerem do lado de fora, a forma como ele vai aplicar tudo lá fora, então a saída da escola, no caso a visitação a um centro cultural ou a uma exposição, ou por exemplo a um centro de tratamento em Salesópolis, então ele está vendo ali, ele está presenciando ali o que ele vê numa figura dentro de um livro (Ana)</i>
Categoria 3: Ampliação do repertório cultural
<i>(...) oportunizar para a criança locais como museu, que a família não levaria (Bia).</i>
<i>- E principalmente porque nós temos regiões aqui muito carentes, são crianças que dificilmente teriam acesso a esse tipo... à cultura dessa forma, dificilmente teriam... (Ana).</i>
Categoria 4: Articulação entre o conteúdo escolar e o mundo fora da escola.
<i>- Então, apresenta para essas crianças um mundo maior que o da escola. Criar vínculo com o conteúdo (Bia)</i>
Categoria 5: Novas opções podem inspirar mudanças de vida
<i>- E muda a vida de muita gente viu? Quando você tem oportunidade, você dá opções. Eu conheço uma aluna que ela estava no ensino médio, depois ela quis estudar História da Arte, estudou, fez na USP, conseguiu passar, fez História da Arte, e ela falava: “Meu sonho é trabalhar em um desses museus”. A última vez que eu tive notícia dela, ela estava como monitora na Pinacoteca (Ana).</i>
Categoria 6: Estratégia pedagógica diversificada
<i>(...) porque é mais uma estratégia, é um instrumento que está sendo fornecido já que de repente aquela série tem alguma dificuldade, é mais um instrumento que está sendo fornecido pra que se possa ser trabalhado e usado para alguma necessidade (...) (Ana).</i>

Os dados presentes nas entrevistas dos (as) PCNPs, apesar de expressarem elementos comuns às entrevistas dos demais grupos apresentados demonstram compreensão mais ampla e distanciada em relação ao projeto, devido a posição ocupada por esses profissionais em relação a participação nesse projeto. São os professores coordenadores de núcleo pedagógico – PCNPs, os responsáveis pela organização e distribuição das vagas de

visitação às instituições culturais, repassadas por profissionais da FDE, às escolas que aderem ao programa Cultura é Currículo, nas diretorias de ensino no Estado de São Paulo.

Quadro 25: Compreensão dos educadores não formais sobre a cultura e o projeto.

Participantes: educadores não formais
Categoria 1: Ampliar a visão de cultura a partir de atividades de lazer
<i>- Eu acho que o lazer tem esse potencial de trazer uma aproximação para formas culturais diferentes das quais elas estão acostumadas, ou aproxima-las a conteúdos diferenciados. Então, ampliar a visão de cultura da criança, porque a visão de cultura às vezes é muito restrita, às vezes a pessoa acha que a visão de Cultura é só a cultura erudita, e quando elas vão no museu do futebol e veem que futebol é cultura e futebol você joga na rua de casa, há essa aproximação do que é cultura, que cultura não é algo distante deles é uma coisa que está próxima e isso é totalmente enriquecedor (Leila).</i>   <i>(...) eu acho muito positivo, de através de uma atividade de lazer e educação você puxar a pessoas para a cultura, e a criança perceber que a cultura é muito mais do que algo erudito, eu acho positivo (Leila).</i>   <i>Como aqui é uma área metropolitana, considerada quase interior, as pessoas já têm contato com a natureza, plantas, bichos. E quando vêm escolas de São Paulo que, como moram em áreas muito urbanizadas, os alunos não têm muito contato com a natureza. Então as características são perceptíveis. Teve um dia que uma criança achava que o leite vinha da caixinha e não sabia que era de uma vaca, então, não faz parte o contato dessas crianças de São Paulo, mas claro que é em algumas regiões... (Gilvan).</i>
Categoria 2: Equipamento cultural como extensão da escola
<i>A Educação não vai existir sem a cultura, não vai se desenvolver plenamente sem a Cultura. Eu acho que o museu é uma extensão da escola, ele deve ser uma extensão da escola, não deve ter muro entre uma coisa e outra. Acho isso muito fundamental, senão você não deixa o mundo próximo do aluno, é muito fácil você ficar dentro da sala de aula, falar de alguma coisa que você viu (Quézia).</i>
Categoria 3: Cultura como modo de vida
<i>Conversei uma vez com um menino que trabalhava lá (museu), tem gente que agacha nas imagens e começa a orar, a rezar ... você vai fazer o quê? Acha que aquilo é uma extensão da igreja, e isso é muito legal! Exatamente está ali para isso (Quézia).</i>
Categoria 4: A educação vista num sentido amplo
<i>E quando você mexe com a educação, a educação não formal, informal, você está ampliando o conhecimento do aluno também (Debora).</i>

As entrevistas realizadas com os (as) educadores (as) não formais apresenta uma redução quanto à diversidade de relações estabelecidas entre o projeto e a cultura, pois esses profissionais trazem aos seus discursos questões mais focadas à educação e às visitas, num

olhar restrito e imediato aos processos observados na instituição onde atuam e tiveram contato com o projeto.

Abaixo apresentamos as relações estabelecidas por estudantes obtidas por meio da aplicação de questionários.

Quadro 26: Compreensão dos estudantes sobre a cultura e o projeto.

Participantes: estudantes
Categoria 1: Acesso a instituições não frequentadas
<i>Gostei de ter visitado com a escola, porque nunca tinha ido antes desse passeio (Jamily 8^a).</i> <i>Eu só vou em museus com a escola (Carlos, 8^a).</i> Porque eu não me interesso muito por museu (não identificado). Só vou quando minha tia me convida, porque meus pais não têm tempo, nem paciência (Ana Carolina, 8 ^a).
Categoria 2: Descoberta de novas sensações
<i>Nunca fui, como eu vou saber se eu gosto? (não identificado).</i> <i>Porque lá tem muitas árvores, é muito longe (não identificado, 8^a)</i> <i>Muito legal, é interessante, o ar é limpo e sem poluição (Felipe 8^a).</i> Um lugar diferente, um lugar que chama a atenção (não identificado).
Categoria 3: Cultura como conhecimento a ser aprendido
<i>Alguns não entendem a cultura e não gostam desse tipo de arte. Não têm conhecimento para apreciar esse tipo de arte (não identificado, 8^a).</i> Alguns estudantes preferem ficar vegetando em casa em vez de investir no futuro. Sinto pena deles (não identificado, 8 ^a).
Categoria 4: Cultura como privilégio de um grupo
<i>Alguns estudantes preferem não ir porque não têm cultura (Kaliny, 8^a).</i>

A partir dos dados coletados obtivemos a posição de cada um dos entrevistados em relação ao projeto investigado.

Quadro 27: Posição dos professores em relação ao projeto.

Posição dos professores sobre o projeto
- <i>Tendo em vista a perspectiva restrita do programa, sim, eu posso dizer que ele é um sucesso, se eu levar em consideração o universo da rede pública, os problemas da rede pública, não, ele não atende, porque ele é um programa que traz a seletividade (...) (Aldo).</i>
- <i>Positivo, acho maravilhoso. Nós temos alunos que são muito carentes (...) (Deise).</i>
<i>Para você ter um sucesso... é parcialmente sucesso, porque ele não vai atender a todo mundo (Rosa).</i>
- <i>Acho que parcialmente, né, por causa do motivo que são poucas turmas, que é parcial (Lisa).</i>

Durante as entrevistas os sujeitos discorreram sobre as diversas características do projeto, entre elas são apontadas abaixo, aquelas de aspecto positivo na visão dos entrevistados/ questionados:

Quadro 28: Aspectos positivos apresentados pelos professores.

Aspectos positivos quanto ao posicionamento dos professores.
Categoria positiva 1: Acesso e democratização dos equipamentos.
- Então, o ponto positivo, é, esse mesmo: o de levar o acesso mesmo pra essa pessoa, que ele não vai sair de casa par ir ao museu, ele não tem tempo, dinheiro, etc, e ele não tem nem a ideia de que pode ser gratuito assim esse passeio (Rosa).   - Então, eu achei muito positivo porque a maioria deles apesar dessa idade era a primeira vez que iam a São Paulo, não era nem ao museu... Então quer dizer que foi, eu acho, bastante gratificante, porque eles viram que também não é tão longe, né, a distância Mogi, São Paulo. E ao museu a maioria nunca tinha ido a nenhum museu, e já são jovens de 16 a 20 anos (Rosa).   Mas todos? – Todos, eles não conheciam, porque a Bienal, né, acontece de dois em dois anos e geralmente muda o local, das exposições, então eles não conheciam. E também não conheciam as obras, porque as obras eram de artistas contemporâneos e tem uma rotatividade muito grande nesse meio e foi assim, o tema foi arte e política em 2010, foi um tema muito interessante, e tinha umas obras bem problematizadas, bem diferentes (...) (Lisa).   - Então eu notei que eles deram bastante valor mesmo pra aquilo que eles estavam vendo porque muitos deles não tem esse acesso, muitos deles não tem acesso a uma peça de teatro, a um museu, então a gente notou que eles gostaram, que eles mostraram muito interesse sim, mas assim, eu não vi se algum comentou que gostaria de voltar com a família né, aí eu não sei, mas eu vi que eles demonstraram muito interesse, né? (Lisa).   - Sim, em muitos casos para os professores também é a primeira ve, a visita, em outros casos não, depende, para lugares comuns ...mas de maneira geral é também novidade para o professor (Aldo).   - Eles nem sabiam que existia. O SESCsabem porque é comum, mas aquele SESC em especial, nem pensar (Aldo).   - Eles levaram para vários lugares, para mostrar qual é a infinidade de lugares que nós poderíamos levar os nossos alunos (Deise).   - Não, esse de Itú, mesmo essa região de varvita, que são formações rochosas, eu nem sabia que existia lá (Deise).

Aspectos positivos quanto ao posicionamento dos professores.
Categoria 2: Estrutura: ônibus, lanche e vagas.
- Então os dois lugares que nós fomos, foi bem organizado, né, se não pega trânsito, então não atrasa, é tranquilo, e das duas vezes que nós fomos não teve esse problema pelo que eu vi, é bem sistematizado, eles colocam certinho as turmas que vão naquele dia e já meio que deixa cronometrado o tempo pra cada turma passar ali na exposição (Lisa).   - Os pontos positivos, partes é a estrutura do projeto, porque ele disponibiliza ônibus, ele disponibiliza locais culturais, às vezes para alunos que não tem a possibilidade de frequentar não só por causa do dinheiro, mas por que a família não vai levar (Lisa).
Categoria 3: Articulação entre os diferentes conteúdos, abordagem interdisciplinar.
(...) porque a seleção...você se junta, detecta onde há deficiência nas competências, habilidades e aí você junta, faz uns passeios para poder trabalhar justamente esses problemas, essas habilidades no passeio, se o passeio não veio elas vão ser trabalhadas, mas se vêm é um reforço, que é uma forma de você correlacionar a aprendizagem exercida na sala de aula com o mundo externo, afinal de contas a Educação fica envolvida o tempo inteiro, mas isso invariavelmente não acontece, ou acontece em alguns lugares só (Aldo).   - A sim, é visível porque no caso de geografia tem uma sala dos planetas, do universo (no Catavento), então eles nunca tinham tido assim aquela visão, né, e aí foi muito legal porque eles quiseram retornar naquele assunto que não fazia parte do currículo no momento, mas a gente retomou. Também na parte do trânsito, da navegação do rio Tietê, da verticalização de São Paulo, do transporte, porque tem esse trânsito tão intenso, porque não tem transportes alternativos para diminuir os carros, então foi bastante interessante (Rosa).
Categoria 4: Ampliação do universo cultural.
(...) e eu pude ver que eles ficaram com um estranhamento grande, né, e eu achei que foi mais válido ainda do que a segunda, a segunda exposição, porque foi um segundo ano, né? (Lisa).   - Eu acho que o ponto positivo passa por essa ideia de você propiciar novos ares pros educandos, você olhar para eles com um a vivência diferente daquele momento, daquele dia, tomar contato com o que não vê normalmente nem com a própria família... (espirro) (Aldo).
Categoria 5: Socialização
- É. Traz a sociabilidade dele com a turma, com a gente, tudo... (Rosa).

Foram ainda, apresentados aspectos negativos em relação ao projeto, descritos nos quadros abaixo:

Quadro 29: Aspectos negativos apresentados pelos professores.

Aspectos negativos quanto ao posicionamento dos professores.
Categoria 1: Indisponibilidade de professores e gestores
<i>-Não faz, ela não nos incentiva, nós nunca fomos numa orientação técnica, ela não manda nós irmos fazer esses cursos rápidos de capacitação, às vezes de horas, 4, 5 horas que seja (Deise).</i>   <i>mas tem muitos professores também que não quer ter esse comprometimento de levar o aluno para fora da sala de aula, da escola (Deise).</i>
Categoria 2: Pouca frequência de saídas.
<i>(...) por que são pouco contemplados com esse tipo de coisa, quando acontece dificilmente eles deixam de ir, nas duas experiências que eu tive não, não teve ausências (Aldo).</i>
Categoria 3: Destinos aleatórios.
<i>(...) então esse é um ponto negativo do projeto e a questão também do pré, da preparação, acho que deixa um pouco a desejar, porque poderia de fato pegar os lugares sugeridos pelos professores e levar mais, ter mais excursões dessas na escola (...)</i> (Lisa).   <i>- Não, na verdade, no começo do ano, a escola recebe uma relação dos passeios disponíveis e a escola faz uma seleção, quais seriam interessantes e quais para a faixa etária, e espera a resposta, invariavelmente essa resposta vem da diretoria de ensino e ela disponibiliza a quantidade de passeios para cada escola, mas a escolha às vezes não influencia, às vezes você escolhe um passeio e você é contemplado com outra coisa (Aldo).</i>
Categoria 4: Tempo limitado para a visita.
<i>- Não, é tudo muito restrito, muito cronometrado, você tem horário para sair, você tem horário para chegar, para voltar, porque justamente você tá lidando com dois problemas, você tem a carga horária do professor naquele período, então ele tem que fazer um passeio dentro desse período da carga horária e a própria carga dos alunos, né, então a gente procura cumprir a carga horária, então a princípio se é de manhã o ônibus tem que sair no máximo sete dez, sete e quinze, então a gente deixa bem alerta os alunos do que vai acontecer, porque justamente a gente tem que cumprir um cronograma porque geralmente nos locais, quando termina de fazer o roteiro já tem outras escolas chegando naquele roteiro, então a coisa é cronometrada (Aldo).</i>   <i>-Agora o negativo foi que como o tempo é pré determinado, e nós pegamos um dia de trânsito e nós chegamos lá já, acho que dez, dez e meia o que aconteceu: nosso ônibus é mandado para sair de lá às onze e meia porque ele tem que retornar, meio dia e vinte ele teria que estar na porta da escola, então por isso não deu tempo de fazer a visita adequadamente e eles tiveram que lancher dentro do ônibus voltando (Rosa).</i>
Categoria 5: Programa seletivo
<i>- Os pontos negativos é que acaba sendo muito direcionado né, e outras salas não tem o privilégio de ir também no projeto. Então era uma coisa que precisava se expandir, então por exemplo, podia ir todas as salas do sexto ano, não apenas uma sala do sexto ano para conhecer aquele lugar, porque aí o que acontece, vai modificando daí tem salas que nunca vão participar do programa, acaba sendo salas isoladas, pessoas</i>

isoladas que participam do projeto (...) (Lisa).

- Então, parcialmente, porque não contempla todos, né? Ela (a opinião) iria ser total se contemplasse todos, a escola inteira (Rosa).

- O primeiro contato que eu tive foi em 2010 e nós fomos até a Bienal. Bienal das artes, é foi um contato legal, eu gostei bastante, foi apenas uma sala, né, porque geralmente, eles pedem para que selecionem um sala ou às vezes eles mandam qual é a série, eles querem a série e a sala, o segundo ano A, por exemplo (Lisa).

- Tendo em vista a perspectiva restrita do programa, sim, eu posso dizer que ele é um sucesso, se eu levar em consideração o universo da rede pública, os problemas da rede pública, não, ele não atende, porque ele é um programa que traz a seletividade, eu tenho cinco classes e 5ºs anos, eu recebo quarenta vagas, daí eu vou ter que contemplar uma, eu vou ter que adotar um critério, e aí os critérios são subjetivos, cada um adota o critério que quer (...) (Aldo).

Categoria 6: Falta de transparência nos critérios de distribuição.

- Mas é um programa paliativo, ele é interessante, no entanto ele já nasce seletivo porque assim, todos os critérios do programa a gente desconhece, a gente desconhece quais os passeios são destinados para a diretoria de ensino, como é feita essa seleção desses destinos, enfim, eles chegam na escola, mas é dispare assim... (Aldo).

Categoria 7: Má divulgação

- Você não tem nenhum material do programa que fale sobre o destino? (...) -Não, não tem (Lisa).

- Não atinge, porque é um programa mal divulgado, corpo discente... os docentes mal conhecem , eu tô falando das minhas experiências. No que trata o programa, o discente então, não faz ideia, então assim, mostrar para eles que existem aqueles equipamentos e ele pode ir independente de ter o passeio da escola ou não é uma função que poderia ser cumprida e ela inexistente. No site mesmo... as crianças mal sabem que existe um site, que existe...tem bastante problemáticas, né? Mas de verdade, eu acho que é um programa razoável, atende uma pequena parcela, mas ele tem uma função social clara sim, justamente por essas questões que eu coloquei, um número muito pequeno de pessoas (Aldo).

Categoria 8: Dificuldade no preparo do estudante.

- E assim, é bem corrido também, acho que chega a ser nem um mês de antecedência que eles avisam, então até avisar os alunos, pegar autorizações dos pais, não tem um tempo assim hábil para uma pesquisa legal, para que os alunos conheçam bem o lugar antecipado, né, o lugar que eles vão visitar (Lisa).

Observamos que devido ao contato direto com a execução do projeto os (as) professores (as) trazem grande diversidade de argumentos críticos em relação a sua realização, mesmo demonstrando posição favorável em relação a ele.

Em seguida apresentamos os quadros com as posições dos coordenadores pedagógicos em relação ao projeto:

Quadro 30: Posição dos professores coordenadores pedagógicos em relação ao projeto.

Posicionamento dos coordenadores pedagógicos quanto ao projeto
<i>- Por mais que os passeios sejam curtos, entender que eles vão fazer a visitação e de repente queria ver outras coisas e não conseguem, eu não vejo é... essa característica como (sucesso) parcial, porque parcial pra mim é metade, metade gostou e metade não gostou, houve imprevistos e foi prejudicado o passeio deles por conta dos imprevistos, enfim, nada disso aconteceu. Então, eu acho que atinge totalmente (Lia).</i>
<i>- Parcialmente, por conta da escassez, se fosse mais, totalmente (Lúcia).</i>
<i>-A essência do projeto realmente ela é um sucesso só que ela acaba não atingindo totalmente esse sucesso em parte pela resistência que o aluno tem de visitar museu, de assistir uma peça de teatro, de visitar esse espaço que ele considera como sendo chato. Então daí acaba não tendo realmente, atingindo plenamente o sucesso (Vania).</i>
<i>(...) ele é um sucesso, um programa muito bom, tanto é que por isso que a gente quer que ele melhore, que contemple todos (...) (Gilda)</i>
<i>-Olha eu acho que é um caminho, é um caminho do sucesso..., então foi dado o pontapé, precisa aprimorar? Precisa rever? Precisa, isso é notório, até por conta da quantidade de salas que ficam sem ter a participação expressiva, mas é um sucesso, porque pro aluno é um avanço muito grande, mas nós estamos no caminho desse sucesso, porque esse sucesso, no meu ver, não sei se você concorda só será pleno quando todos forem contemplados, porque nós visamos uma educação para todos (Célia).</i>
<i>- Parcialmente porque não atende a todos os alunos da escola... (Célia)</i>
<i>- Eu concordo com o sucesso. É o que eu falei, porque não tinha nenhuma crítica a ser feita, só elogios, porque as dúvidas que a gente vai pondo em nossas orientações eles vão tentando trabalhar para ficar melhor, vão aprimorando, então nesse sentido, né. É algo que faz o sucesso dentro do trabalho pedagógico(Júlio).</i>

Os coordenadores pedagógicos apresentaram os seguintes aspectos positivos em relação ao projeto:

Quadro 31: Aspectos positivos apresentados pelos professores coordenadores pedagógicos:

Aspectos positivos quanto ao posicionamento dos professores coordenadores pedagógicos.
Categoria 1: Oportunidade de acesso aos equipamentos culturais.
<i>- É próximo, mas a maioria, por exemplo, o Castro Mendes (teatro) passou um tempo em reforma, foi fechado, a maioria nunca nem tinha entrado lá, tinha passado na frente, mas nunca nem tinha entrado (Júlio).</i>
<i>-O lado positivo é que você consegue tirar o aluno do espaço da escola, propiciar para ele uma atividade cultural. Um ponto negativo é que nem todos os alunos querem. Quando fala que vai visitar um museu, eles não querem (Vania).</i>
<i>- Na maioria das vezes não. Tá? Na maioria das vezes é tudo novidade mesmo, é um ou outro que também não dá pra colocar na porcentagem que já foi naquele passeio, enfim, e falam para gente também. Porque às vezes eles vão e não passam o retorno pra gente, mas assim, pelos que passam o retorno, são pouquíssimos os que já foram com outras pessoas</i>

(Lia).

- Pontos positivos, é a própria condição e oportunidade que o aluno tem de visitar um lugar que ele não iria se não fosse a oportunidade que a escola dá para ele (Lúcia).

Aspectos positivos quanto ao posicionamento dos professores coordenadores pedagógicos.

Categoria 2: Visita sistematizada para toda a turma.

- Aí acaba sendo um trabalho meio que truncado, é diferente de você poder levar a sala toda, você levando a sala toda você pode fazer um trabalho antes, durante e depois e pode envolver não só um professor, vários (Júlio).

Categoria 3: Articulação entre conteúdo escolar e visita.

- Dar essa oportunidade para aluno enriquecer, o acesso, entrelaçar aquilo... interessante, uma visita que foi feita à Bienal, os alunos..., eles identificavam, eu vi isso, numa fala deles com a professora de Arte, retratos, figuras e outra coisa mais que eles veem no caderno do currículo e que eles estavam expostos lá (Júlio).

(...) o programa é bastante positivo e é direto mesmo sabe, é algo que eles aprendem lá, a...a prática, porque de falar sobre a teoria, a teoria eles já sabem, e nesse passeio eles têm o contato com a prática em si, eles estão vendo, então o que eles estão aprendendo na teoria, eles conseguem se familiarizar melhor com o conteúdo (Lia).

Categoria 4: Aprimoramento contínuo do programa

- E isso no programa nós fizemos até uma solicitação, porque a verba que vinha para o lanche, não é que era insuficiente, mas em comparação com a do ônibus... (...) Então, agora na última vez que nós participamos, o semestre passado. O ano passado, segundo semestre, já foi diferente. Veio uma verba, um montante que você poderia usar para ônibus e para lanche. Então deu uma ampliada. Inclusive a prestação de contas você faz, antes, você fazia separado, agora você faz junto (Júlio).

- Isso é importante. Sempre vem a verba para 40 pessoas, o ônibus para 40 pessoas e o lanche para 40 pessoas, e a orientação inicial era, lá no início do projeto, se a classe tivesse 32 alunos, agente não poderia completar. Depois disso aí, a gente foi conversando nas reuniões e eu tenho a impressão que foi mudando. Tanto a questão da verba como essa questão do ônibus. Porque na última edição, por exemplo, é..., veio para o ensino médio da manhã, e nós tínhamos além do ensino médio, duas oitavas séries. No montante total, se você colocasse todo o ensino médio da manhã dava para encaixar também as oitava séries, uma vez que havia essas sobras (Júlio).

Categoria 5: Comunicação eficaz entre escola e diretoria

- Se for... se a gente tiver essa possibilidade, 7ª A foi esse ano, o ano passado, aí vem uma vista para a 8ª série, entre a 7ª A e 7ª B, eu vou lá, tenho uma pasta, esses cronogramas são sempre impressos, eu vou guardando, aí se eu não lembro eu consulto: “- Ah, 7ª A foi o ano passado e 7ª B não foi...” então esse ano a 8ª B vai pra poder contemplar todo mundo. Porque é essa a intenção, que todos tenham a possibilidade de sair da escola e conhecer lugares, visitar lugares culturais, né? (Lúcia).

Aspectos positivos quanto ao posicionamento dos professores coordenadores pedagógicos.
Categoria 6: Participação e interesse de professores de diferentes disciplinas.
- <i>Estimula, porque tem até professores que não são da disciplina, vamos supor, eles querem ir, por que é também uma oportunidade do professor conhecer (...)</i> (Gilda).   <i>Eu não tive essa oportunidade e vejo assim, graças a deus, eu vejo que pelo menos aqui nessa unidade, escola, eles gostam, eles acham super positivo, principalmente os professores de Arte, de História, de Geografia, de Educação Física, não é só pontual em Arte (Lia).</i>   - <i>Assim, são passeios curtos, no período de aula, então há bastante interesse, se fossem excursões durante o dia que saem às 8 horas da manhã e voltam... , não sei se seriam assim, porque aí pegaria outro turno e professor geralmente não tem, então, há bastante interesse (Lúcia).</i>
Categoria 7: Uso social da competência leitora.
<i>(...) a questão da educação, cultura... porque todo o espaço que ele visite tem competência leitora e escritora</i> (Gilda).
Categoria 8: Mudança na postura do estudante
- <i>Uma coisa que eu também vejo de positivo, o professor, ele vai ter uma proximidade maior, então aquele aluno que tem uma postura não tão boa, não tão adequada na sala de aula, numa situação de excursão, numa situação diferente, ele tem uma postura diferente, ele se comporta de forma diferente, o professor interage, se aproxima mais, então brinca com o aluno no ônibus, então, às vezes, aquela relação que tá por um fio, em algumas situações, ela se fortalece (...)</i> (Gilda).
Categoria 9: Divulgação dos equipamentos culturais
- <i>A maioria das vezes sim, a maioria das vezes os professores eles não conhecem (os locais visitados)</i> (Lia)   - <i>Eu ainda não levei a minha filha no Catavento, eu preciso levar...</i> (Gilda).   - <i>O que acontece também que eu já percebi é o professor que acompanha durante a semana aquela turma, no fim de semana ele vai com sua família.</i> (Lúcia).

Nas entrevistas os (as) professores (as) coordenadores (as) pedagógicos (as) apresentaram ainda dados sobre os aspectos negativos observados no projeto:

Quadro 32: Aspectos negativos apresentados pelos professores coordenadores pedagógicos.

Aspectos negativos quanto ao posicionamento dos professores coordenadores pedagógicos.
Categoria 1: Resistência dos estudantes
<i>Não (não pagam) e é tudo dentro do horário de aulas. É dentro do horário de aula, eles não têm gasto nenhum, o ônibus vem, eles recebem lanche... nada, nada, nada. É, e mesmo assim tem a resistência de não querer ir porque...ah... “museu é chato, o teatro é chato” (Vania).</i>   <i>A essência do projeto realmente ela é um sucesso só que ela acaba não atingindo totalmente esse sucesso em parte pela resistência que o aluno tem de visitar museu, de assistir uma peça de teatro, de visitar esse espaço que ele considera como sendo chato. Então daí acaba não tendo realmente, atingindo plenamente o sucesso (Vania).</i>
Categoria 2: Burocracia
<i>- Eu acho que um outro ponto negativo é a burocracia para a prestação de conta que a escola tem, porque é a escola que recebe o dinheiro para locação do ônibus, pra montagem do lanche, e a prestação de conta também é muito complicada. Três orçamentos, nota fiscal do custo do ônibus, do lanche. Também depende do estado da conta da APM a conta tem que ter uma certa regularidade... (Vania).</i>
Categoria 3: Visitas escassas
<i>- E negativos ou construtivos é... mais lugares, porque são muito espaçados (Lúcia).</i>   <i>- Então, o que eu colocaria como crítica é porque é pouco, tem que vir mais, teria que ter mais (...) (Gilda).</i>
Categoria 4: Verba com valor único
<i>(...) bom no começo do projeto, a escola recebeu os guias, são catálogos com os locais e informações sobre o local, né? E quando não tem, por exemplo, no decorrer desses anos, surgiram locais novos, né, então a gente entra na internet, vê a localização, até pra passar para o motorista do ônibus da empresa onde é, essas coisas, assim nós tivemos visitas que ...como são visitas agendadas com horário, São Paulo, trânsito, se perde lá, perde meia hora da visita, essa meia hora ela não é levada pra depois, se minha visita está agendada para 14h e 30 minutos, meia hora meus alunos já perderam de visita...então eu já faço isso. E aí, no google mesmo eu vejo: vamos para a Casa Modernista, o que ele vai ver lá, o que vai ser trabalhado lá, e etc(Lúcia).</i>
Categoria 5: Visitas curtas
<i>(...) pelo menos os três anos que eu estou na parte de coordenação, as pessoas, os professores que vão, falam assim, que os monitores passam assim, muito rápido, muito superficial, e como é um museu que é...está...Maria Fumaça, se entende? Muitos objetos antigos, eles adoram, eles ficam fascinados. - “Olha professora em que é..., que eu vi isso na televisão e tal” e aí eu já vi relatos que professores..., que falou que a excursão é muita rápida (Lia).</i>
Categoria 6: Falhas de encaminhamento
<i>(...) e nós tivemos uma situação que na época foi o coordenador Reginaldo, estava em sala de aula, ele preparou a turminha dele tudo bonitinho, os alunos pequeninhos e ele se encontrou numa situação que o material da exposição era voltado para o ensino médio e ele estava com os pequeninhos, e pra ele explicar pra criança naquele momento que aquela atividade não era para eles, então eles tiveram que mudar o foco, foram para o gramado, né, foi um outro lugar, você lembra onde era? (Gilda pergunta para Célia)</i>   <i>- Não lembro, só sei que eles fizeram um piquenique (Célia).</i>

Aspectos negativos quanto ao posicionamento dos professores coordenadores pedagógicos.
Categoria 7: Dificuldade de participação do estudante trabalhador
<i>- Ah, é assim, geralmente o passeio do noturno ele começa às 18 horas, então a gente tem uma dificuldade porque, aqui a gente só tem EJA e é aluno trabalhador, então a gente não consegue fazer o que a gente faz no ensino fundamental, de pegar uma sala inteira em sí, a gente vai pescando pra ver quem gostaria de estar participando, porque às vezes, muitas vezes, eles querem ir, querem, mas eles não vão porque eles não podem. Entendeu, porque geralmente os passeios acontecem a partir das 18 horas e não às 19h que é o horário da entrada deles, pelo menos a nossa escola é essa realidade (Lia).</i>

Nas entrevistas realizadas com os (as) professores (as) coordenadores (as), apesar da diversidade de argumentos críticos, algumas questões apresentadas são delegadas a dificuldades que extrapolam a organização do projeto, e as críticas parecem mais direcionadas às instâncias competentes.

Apresentamos abaixo o posicionamento dos Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico em relação ao projeto:

Quadro 33: Posição dos PCNPs em relação ao projeto.

Posicionamento dos PCNPs quanto ao projeto
<i>- E as escolas que estão aderindo elas querem porque o programa é bom, mas aí o número de vagas é pequeno (Sérgio).</i>
<i>- Eu, nos anos que eu tenho na Educação, eu acho que é o programa mais completo (Ana).</i>
<i>- Esse projeto é único, antigamente as excursões eram feitas cobrando dos alunos e esse projeto veio com o intuito de disponibilizar para todos (Bia).</i>

Em seus discursos os (as) PCNPs argumentaram suas posições apoiados em diversos argumentos. A seguir apresentamos aqueles apresentados sob o aspecto positivo pelos entrevistados:

Quadro 34: Aspectos positivos apresentados pelos PCNPs.

Aspectos positivos quanto ao posicionamento dos PCNPs.
Categoria 1: Acontecer durante o horário escolar
<i>- Ser no período de aula do aluno, ser no período do professor, então, eu acredito que melhor que isso seria a questão das instituições disponibilizarem mais (Ana).</i>
Categoria 2: Preocupação administrativa constante
<i>- Então existe esse processo, e o que eu percebo é uma preocupação muito grande de estar acertando, eles estão sempre... eles pedem avaliação, eles ligam para gente, uma informação, alguma coisa (Ana).</i>
Categoria 3: Ampliação de vagas e adesões ao projeto
<i>- Olha, ele aumentou bastante, principalmente a quantidade de vagas que são oferecidas pelas instituições nas diretorias de ensino. Inclusive também a adesão das escolas também aumentou bastante (Sérgio).</i>

Nas entrevistas com os (as) PCNPs foram apresentadas diversas características em relação ao projeto, mas como argumentos positivos diante das posições apresentadas em relação ao projeto, no fim da entrevista, os argumentos positivos não foram novamente elencados, por talvez entenderem-se óbvios, para evitar um discurso prolixo ou para reduzir o tempo da entrevista.

Foram também apresentados alguns aspectos negativos em relação ao projeto:

Quadro 35: Aspectos negativos apresentados pelos PCNPs.

Aspectos negativos quanto ao posicionamento dos PCNPs.
Categoria 1: Quantidade insuficiente
- <i>O ponto negativo ainda é a quantidade. Por mais que tenha aumentado as instituições e a quantidade de vagas, ainda o número é muito pequeno, é muito reduzido</i> (Sérgio)   - <i>Ampliar o número de visitas, talvez seja um pouco utópico, por exemplo: temos escolas com sete salas de ensino médio... fica difícil de contemplar todas as salas. Mas o número de vagas é só o que limita</i> (Bia).   - (...) eu acredito que melhor que isso seria a questão das instituições disponibilizarem mais, mas isso não depende do processo em si (...) A única coisa eu volto a frisar, seria as instituições ajudarem nesse sentido. Porque como fala, não é da alçada da equipe, da FDE (Ana).   - <i>Tem algumas escolas que elas pedem para atribuir para todas as séries, ou pelo menos, se a gente pega o oitavo ano, para todos os oitavos anos para que não fique um sem ir, para não ficar uma coisa desagradável na escola, então esse é o ponto negativo</i> (Sérgio).
Categoria 2: Ausência de algumas linguagens artísticas
- <i>No geral, não existem locais com espetáculos de dança, mais especificamente</i> (Bia).
Categoria 3: A visão pedagógica depende de negociações políticas
- <i>Indiquei o teatro municipal, mas aí já entra no mérito das negociações e políticas</i> (Bia).

Exceto a questão da quantidade insuficiente de vagas que representa uma crítica recorrente ao projeto, os (as) PCNPs não apresentaram diversidade de aspectos negativos quanto a realização do projeto, mantendo uma posição mais afastada em relação à execução do projeto. Entre os aspectos negativos as categorias 2 e 3 fazem referência a instâncias de negociações políticas que ultrapassam as possibilidades de planejamento e organização técnica do projeto.

Posteriormente nós realizamos entrevistas com educadores não formais de diferentes equipamentos culturais inseridos no Estado de São Paulo. Indagados sobre o projeto Lugares de aprender: a escola sai da escola, eles posicionaram-se da seguinte forma:

Quadro 36: Posição dos educadores não formais sobre o projeto.

Posicionamento dos educadores não formais sobre o projeto
- Então, acho que assim, eu vejo mais pontos positivos, a questão é trabalhar melhor algumas questões, começar prever mais os imprevistos, porque os imprevistos são mais corriqueiros que se imagina (Leila).
- É superpositivo (...) (Quézia).
- A gente ofereceu 390 vagas e aí eles liberaram 260. Assim, a gente teve um aperto nessa questão do público e no perfil que a gente atende, mas por outro lado a gente continua nessa parceria que está sendo super legal trabalhar com os alunos dessa rede (...) (Gil)
- Quando você leva esses alunos para lugares diferentes, mesmo com todos os problemas que se tem, acho que é um programa que é importante, que tem beneficiado muitos estudantes, porque alguns só conseguem fazer esse tipo de passeio, ter esse tipo de experiência com cultura, com arte, a partir desse programa (Debora).

Os educadores não formais representam um grupo bastante heterogêneo em relação aos demais, pois atuam em instituições diferenciadas, sob condições de trabalho distintas. Abaixo relacionamos os aspectos positivos em relação ao projeto, apresentados por esse grupo:

Quadro37: Aspectos positivos apresentados pelos educadores não formais.

Aspectos positivos quanto ao posicionamento dos educadores não formais.
Categoria 1: Aprendizagem dinâmica e interativa
- É super positivo. Porque ele tá ali para isso, ele não está mais dentro de uma sala de aula para ficar sentado ouvindo, tem que participar da coisa, senão não vai fluir, senão a visita dele não vai fazer muito sentido, e às vezes eu falo isso de uma forma mais educada para o professor: “Deixa, deixa ele mexer” só não pode dispersar do grupo (Quézia).
Categoria 2: Complementação de aprendizagem
- Pontos positivos, acho que é, o inverso dessa questão, dos alunos estar vendo na prática o que ele está vendo na sala de aula, eu digo por mim na área de História mesmo, o professor vai falar sobre a Revolução Industrial, ele vai falar lá no Palácio das indústrias que é o ápice, que é o ícone que temos aqui em São Paulo (...) (Quézia).
-É um aprofundamento, de um conhecimento que ficou vago de certa maneira ... (Quézia).
Categoria 3: Estrutura do projeto
-Um ponto importante é: eles ganham o lanche e o transporte. O lancheem geral todos trazem mesmo, porém, o transporte sempre foi uma grande dificuldade das escolas para virem ao parque. Vários são os casos de escolas que agendam e depois cancelam a visita por não ter transporte (Gilvan).
- E uma forma de você disponibilizar ônibus, disponibilizar lanche também ajuda, porque a criança quer participar às vezes naquele dia, às vezes, até tem a possibilidade, a mãe pode pagar (...), eu já vi acontecer isso, quando eu era mais nova, tinha crianças muito pobres que estudavam comigo, e é uma vivência que eu sei, eu estudei sempre em rede pública e eu vi isso muito perto de mim, de colegas não conseguirem ir na excursão porque não tinham cinco reais para pagar um ônibus, ou cinco reais para pagar o lanche e a mãe não ia deixar a criança o dia inteiro em uma excursão, então eu acho que essa questão de viabilizar uma visita é totalmente positiva (Leila).

Os dados obtidos nas entrevistas dos educadores (as) não formais quanto ao aspecto positivo do programa são diretos e pontuais, muitos apoiam-se nas próprias experiências de vida para argumentar sobre o projeto.

Logo abaixo apresentamos os aspectos negativos do projeto apontados pelos educadores não formais:

Quadro 38: Aspectos negativos apresentados pelos educadores não formais.

Aspectos negativos quanto ao posicionamento dos educadores não formais.
Categoria 1: Despreparo e falta de envolvimento do professor
<i>- E muitas vezes o professor não pede e daí no meio do caminho o monitor percebe que eles ainda não tiveram certos conteúdos, eu percebo isso em História, eu começo a falar: “Vocês já tiveram navegações?”, pela idade deles, no currículo escolar já era para ter tido,” Ah não eles não viram isso”, “ A gente não conseguiu falar disso ainda”, “Ah...eles não se lembram (Quézia).</i>
Categoria 2: Tempo reduzido para a visita
<i>Aproveitando sua pergunta sobre a diferenciação do Cultura é Currículo para os passeios normais é que dentro desse programa, pode-se ficar no máximo 2 horas na visita e o nosso roteiro é de 4 horas! Dessa forma, é tudo cortado pela metade... então isso prejudica um pouco o passeio. Em 3 horas daria para trabalhar legal, mas só podem ficar 2 horas. A nossa palestra q é de 50 minutos, temos que fazê-la em 25 minutos. A trilha q é realizada é 1 hora e pouco, temos que fazê-la em 45 minutos então acabamos escolhendo trilhas mais curtas e acabam perdendo um pouco por essas questões. Então, essa é uma grande diferença que é com relação ao tempo. Pois em geral, as escolas chegam tarde e saem cedo (Gilvan).</i>

Quanto às críticas, as entrevistas com os educadores não explicitaram muitos aspectos negativos sobre o projeto, mantendo-se em questões imediatas.

Consultados por meio de perguntas abertas em questionários, foi solicitada aos estudantes sua opinião em relação a saída escolar realizada por meio do projeto Lugares de Aprender: a Escola sai da Escola, e eles posicionaram-se da seguinte forma:

Quadro 39: Posição dos estudantes em relação ao projeto.

	São Paulo 1	São Paulo 2	Mogi das Cruzes	Itaquaquecetuba	Campinas	TOTAL	%
Legal/ gostei muito/ é bom para aprender.	10	24	16	9	3	62	43%
Divertido, interativo.	-	1	-	1	-	2	1,5%
Mudança na paisagem (ar limpo, sem poluição)	-	1	-	-	-	1	0,7%
Tempo limitado, muito rápido.	-	1	-	1	-	2	1,5%
Não fui.	-	1	1	11	2	15	10%
Interessante, diferente, chamou minha atenção.	2	-	4	1	3	10	7%
	São Paulo 1	São Paulo 2	Mogi das Cruzes	Itaquaquecetuba	Campinas	TOTAL	%
Ruim, o motorista se perdeu.	-	-	1	-	-	1	0,7%
Não sei.	-	-	1	-	-	1	0,7%
Teatro abafado.	-	-	1	1	-	2	1,5%
Não gosto.	-	-	-	-	1	1	0,7%
Não respondeu.		3	5	7	31	46	32%
TOTAL	12	31	29	31	40	143	99,3%*

*diferença atribuída ao arredondamento das casas decimais.

Os dados tabulados dos questionários demonstram uma posição positiva de aproximadamente 51,5% dos estudantes em relação à visita realizada.

Foram ainda apontados aspectos negativos quanto à visita, como: tempo limitado (1,5%), problemas operacionais devido à dificuldade do motorista (0,7), e condições do equipamento cultural visitado (1,5). Entre o grupo dos estudantes a informação que 10% não haviam participado da visita aponta para a distribuição desigual dessas oportunidades, ou ainda, para a resistência dos estudantes em participar dessas atividades.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

- Tensões
- Omissões
- Resistência
- “Desocultamento”

A partir do embasamento teórico, da análise documental e da tabulação dos dados obtidos tanto na aplicação dos questionários como na realização das entrevistas, propomos a discussão dos resultados até então obtidos.

As entrevistas tiveram como ponto de partida as indagações surgidas da análise documental que utilizou os registros de experiência do *site* oficial.

Apesar das entrevistas serem baseadas em roteiros, a cada novo depoimento, outros elementos foram somando-se à construção do cenário da pesquisa e apontando para novos caminhos e percepções sobre o entendimento e a efetivação do programa Cultura é Currículo, projeto Lugares de Aprender: a escola sai da escola.

Além disso, por serem ouvidos sujeitos que tiveram contato com o projeto, ocupantes de diferentes posições sociais e hierárquicas no sistema educacional, bem como atuantes em diferentes instituições culturais, nas diversas cidades do Estado de São Paulo, os discursos lidos repetidas vezes e analisados apresentaram diferentes relações entre si.

Por se tratar de um estudo embasado na abordagem teórica dos estudos culturais, consideramos necessária uma opção metodológica de investigação que envolvesse uma amostra composta por diferentes grupos participantes desse programa, além da utilização de técnicas diversas de obtenção de dados, capazes de demonstrar distintas condições de produção do discurso dos participantes e dessa forma identificar questões de relevante contribuição para o alcance do objetivo desse estudo.

Diante disso, propomos que essa discussão seja organizada a partir das categorias: **tensão, omissão, resistência e desocultamento**. Dessa forma pretendemos promover a articulação entre os diferentes discursos e suas respectivas condições de produção sob a ótica dos estudos culturais.

Preocupados em facilitar a compreensão do leitor quanto à identificação do sujeito responsável pelo discurso exibido optamos por acrescentar a função ao nome do participante, dessa forma pretendemos facilitar possíveis inferências do leitor em relação ao sujeito que profere o discurso, o contexto de produção desse discurso e o excerto apresentado.

Tensão

A categoria inicial dessa discussão é tensão, compreendida como um estado ou relação que envolve pressão de diferentes formas e em diferentes direções e sentidos.

Tensão 1: Demanda e oferta

A tensão relacionada à demanda e à oferta foi a mais explícita nas investigações. Tanto verbalizada por profissionais da educação que têm contato direto com o programa, como por seus executores intermediários e os planejadores, por meio de dados numéricos oficiais.

Conforme o quadro de evolução quantitativa do projeto, fornecido por responsáveis pelo programa Cultura é Currículo na FDE, por *email*, houve um aumento significativo tanto em relação às instituições parceiras, quanto no número de municípios, escolas e estudantes atendidos, conforme podemos observar:

Quadro 40: Evolução do programa Cultura é Currículo – Lugares de Aprender: a Escola sai da Escola.

PARTICIPANTES/ ANO	2008	2009	2010	2011	2012	2013 (previsão)
Alunos visitantes	160.720	258.974	562.760	706.920	852.600	927.760
Instituições parceiras	26	102	137	155	166	168
Municípios	10	243	315	390	512	562
Escolas	668	2615	2896	3266	3849	4155

Fonte: Informações obtidas da FDE, por correio eletrônico em maio de 2014.

Essa evolução demonstra que o projeto tem expandido em diferentes aspectos no Estado. Quando analisamos o crescimento dos números em relação à evolução do programa nos municípios, inicialmente entre 2008 a 2009, houve um grande aumento que corresponde ao momento inicial de implantação na capital e a difusão em seguida aos demais municípios. Verificamos que nos anos seguintes houve continuidade do crescimento dessa expansão, o que geograficamente representa a inclusão no programa de municípios geograficamente mais distantes da capital, em 2013 os dados demonstram o atendimento de 87% do total de 645 municípios do Estado de São Paulo (IBGE de 2012). Nota-se, que o programa apesar de manter-se em movimento de expansão, entre 2012 e 2013 teve relativa redução nesse aumento, no que se refere à participação dos municípios.

Também no quadro de evolução observamos o crescimento dos dados referentes às instituições parceiras do programa. Esse crescimento está associado à ampliação e

diversidade dos conteúdos culturais a serem visitados. Diferente do crescimento demonstrado em relação à participação dos municípios, o crescimento dos dados quanto à realização de parcerias vem desacelerando desde o início, o que parece representar uma barreira à continuidade de expansão do programa.

Quanto aos dados referentes às escolas participantes, embora apontem para a manutenção de crescimento, desde o início do programa, ele ocorre de forma irregular, com aceleração expressiva entre 2008 a 2009 e oscilação nos anos seguintes.

Também expressa irregularidade de crescimento os dados referentes ao aumento de alunos visitantes. Sendo, assim como em relação às escolas, o maior aumento entre 2008 e 2009 no início de implantação do programa, com a desaceleração de crescimento mais acentuada entre 2012 e 2013.

Apesar da evolução de dados quanto à participação de escolas e estudantes, observamos que o aumento na distribuição do número de vagas por escola não teve muito avanço, pois o crescimento de vagas relacionado com o aumento de instituições parceiras ao programa, não avançou em relação ao crescimento da demanda.

Se calcularmos a proporção entre instituições parceiras por escola participante, verificamos que no início, em 2008, essa variável era de aproximadamente 0,0389 instituições/escolas e que em 2013 passa a ser de 0,0404 instituições/escolas, ou seja, a proporção entre instituições parceiras e escolas participantes manteve-se constante.

Quanto à proporção de alunos em relação às escolas atendidas, numericamente em 2008 esse valor é de 240,59 alunos/escola e em 2013 passa para 223,28 alunos/escola. Ou seja, apesar da expansão do programa por aumento de adesão das escolas estaduais, há redução na proporção de oferta de vagas nas escolas participantes.

Além disso, considerando o número total de estudantes na rede estadual de ensino público no Estado de São Paulo, com aproximadamente 4.035.893 matrículas, em 2012, (INEP, 2012), o total de 852.600 visitas em 2012, representa ainda uma parcela limitada de estudantes participantes do programa, aproximadamente 21% do total.

A partir desse panorama estatístico quanto à oferta e demanda de vagas do programa, apresentamos por meio dos trechos das entrevistas realizadas, como esses dados refletem na realidade do ensino público estadual de São Paulo.

O número de vagas em relação à demanda foi o item mais evidenciado em todos os discursos dos participantes diretamente ligados à escola. Envolve a tensão entre o direito constitucional à cultura, ao lazer e a educação de qualidade para todos e as limitações de

recursos existentes nesta política governamental, inclusive relacionada à oferta de espaços culturais estruturados e disponíveis a visitas escolares.

Observamos que o projeto teve início com a característica de seletividade, ou seja, em nenhum momento conseguiu atender a todos os estudantes das escolas participantes. Inclusive isso foi verificado na realização da pesquisa de campo devido à dificuldade de localização de professores participantes do programa, ora por não terem participado, ora por desconhecerem o programa

A dificuldade... o que é ruim? Numa escola como essa que você tem só no período da tarde 22 salas de aula, fora o período da manhã, de repente, você tem uma atividade pra um sexto ano e aí, você tem que criar um critério de saber qual sexto ano que você vai enviar, né, e você fica aguardando, nem sempre no mesmo ano vem uma mesma temática, né, uma outra excursão pra você tá levando os demais alunos. Então é benéfico pro grupo que vai, porque ele se apropria de uma aprendizagem diferente da que ele tem dentro da escola, mas aí, você não consegue contemplar todo mundo com isso (CP Gilda).

- Então poderia ser, mas eu acredito que não é, pelo fato de não abranger né, todas as escolas, todas as crianças, os pontos principais são esses que eu falei, tem crianças que não foram e nunca irão participar desse projeto, então acaba não sendo um sucesso por conta disso, né, porque existe possibilidade de ampliação do projeto, tenho certeza que há, né? (Profª Lisa).

Essa seletividade permanece apesar do crescimento no número das instituições parceiras, pois a oferta continua insuficiente ao atendimento da demanda de escolas.

- Cada caso é um caso. Neste caso vou pegar a minha realidade, o passeio contempla uma parte dos alunos e daí já gera um problema: quem mandar? E vem para uma série específica e aí você acaba criando um critério, ou esse critério já vem pronto da própria diretoria, coordenação ou o grupo de professores entra num consenso e cria seu critério para saber quem vai levar, as duas experiências que eu tive do ano passado o critério foi meritocrático, então, pegamos aqueles alunos de 1º e 2º anos, aqueles alunos que tinham desempenho melhor e esses alunos então foram contemplados e levados para os passeios, mas também tem um problema, número 2, geralmente os passeios que vêm são para atender o público que estuda de manhã ou a tarde, o horário noturno é pouco contemplado com esse tipo de programa, justamente em função do horário (Prof. Aldo).

- Olha, ele aumentou bastante, principalmente a quantidade de vagas que são oferecidas pelas instituições nas diretorias de ensino. Inclusive também a adesão das escolas também aumentou bastante. E aqui a gente faz realmente por adesão, a gente não impõe nada pra ninguém (PCNP Sérgio).

O aumento das adesões das escolas em relação ao programa pode ser atribuído inicialmente ao interesse espontâneo em relação ao programa, ou ainda, à indução resultante da política de monitoramento e alcance de metas, ao reconhecimento da importância dessa estratégia pedagógica ou ainda, à proibição quanto à realização de outros passeios escolares que acarretem em custos para os estudantes.

- É optativo, porém como a nossa escola, ela está em baixo IDESP, é uma escola que é prioritária... (...)- Então, a nossa escola está em baixa e não é só a nossa, aqui no caso 70% das escolas dessa região... (...)- Não que não é obrigatório... é e não

é...você tá entendendo? (...) -É uma sugestão, mas aquela sugestão assim: porque vocês não vão, sendo que vocês estão precisando? Deu pra entender? Então tudo quanto é programa a gente tem que aderir (CP Lia).

Associado a essa tensão, há questões complementares que o número de vagas limitado gera nas diretorias de ensino quanto à dificuldade na distribuição, resultando a criação de prioridades, como: escolas que estejam desenvolvendo projetos, escolas prioritárias devido aos baixos índices de aproveitamento, ordem de adesão, entre outros, para justificar as escolhas.

(...) a gente procura se inteirar dos projetos que as escolas desenvolvem, então quando eu sei que uma escola, por exemplo, tem umas duas ou três escolas que têm o projeto água, que desenvolvem, que reforçaria mais ainda mais o projeto delas a visita da nascente do Tietê em Salesópolis, então eu sei que vai ser de uma forma abordada melhor, então eu até direciono (...) (PCNP Ana).

- É, isso mesmo. A gente elege algumas prioridades, porque as escolas prioritárias estão a frente, as escolas que entregam o termo de adesão também, aí pelo interesse da escola, então a gente vai tentando elencar as prioridades (...) pela diretoria e pela intenção que a escola teve de participar ou não (PCNP Sérgio).

- Sim, é feita por ano letivo. Por exemplo: museu do futebol. Eu não posso mandar ensino médio, só pode 8º e 9º ano, se não me engano. (PCNP Vera).

- Sim, além disso, cada escola pode realizar até seis visitas no ano (PCNP Vera).

- Agora a distribuição das vagas, todas as escolas devem e merecem ser contempladas, então seria uma exclusão se de repente eu chegasse aqui e dissesse: “- Olha, essa escola não precisa e essa precisa”, na verdade todas as escolas precisam, ou melhor, todos os alunos e todos os jovens são merecedores de ter essa oportunidade, então a gente procura ter um bom senso no sentido de distribuir de forma que contemple a todos (PCNP Ana).

A preocupação em atender o maior número de escolas revela também a falta de proporcionalidade na distribuição de vagas, pois as escolas têm tamanhos e números de turmas muito diferentes, mas o número de vagas distribuídas não parte desse princípio.

- Nós temos escolas com quase três mil alunos e consegue contemplar apenas duzentos alunos ao ano, então é muito pouco né? Você jogou a sementinha, você plantou a sementinha e aí, né? E na hora de colher os frutos você não consegue dar os frutos para todas as crianças (...) E é aquela velha história, se o fruto for gostoso e saboroso as pessoas querem mais (PCNP Sérgio).

(...) e infelizmente, por exemplo, uma escola que tem cinco 6ºs anos, pela quantidade eu consigo, no máximo, dependendo da quantidade que vem, disponibilizar duas visitas, então aí que é o problema, é o problema para a escola, é a quantidade (PCNP Ana).

A tensão entre a demanda e a oferta é sentida fortemente nas escolas quando professores e professores coordenadores precisam definir critérios de escolha da turma, apesar das vagas já apresentarem destino parcialmente definido pelos (as) PCNPs que fazem a

distribuição das vagas às escolas, definindo as séries ou anos escolares que participarão das visitas, atendendo também aos critérios das instituições parceiras.

- O motivo é que na verdade a gente tem que escolher, ...há um consenso..., a coordenadora nos comunica e geralmente são escolhidos, são contemplados os melhores alunos até porque eles vão aproveitar mais o passeio, são mais interessados, não, entre aspas, não vão dar confusão, brigas, etc(Profª Rosa).

(...) é uma judiação, algumas salas de fora, acaba acontecendo, mas quem consegue ir quando chega pros demais, eles falam: “- Quando vai ser a nossa vez?”, principalmente os pequeninhos, “ -Olha, e a nossa?”, “ - Vai ser onde?”. E às vezes, você não tem resposta naquele momento” (CP Gilda).

- Não que as outras vão perder por ser boas, não é esse o objetivo, mas que eles tenham esse olhar para as turmas, para que se utilizem, dessa oportunidade para uma estratégia de trabalho mesmo, visando a educação, não é assim,: “- Olha, a sala que tiver menos notas vermelhas é que vai ganhar o passeio”. (...) Não é um prêmio (PCNP Ana).

Os critérios na escolha das turmas podem apenas ampliar ou reduzir as possibilidades de aproveitamento pedagógico a partir da visita, mas a insuficiência de vagas, independente dos critérios de escolha das turmas revela prejuízos aos não escolhidos.

- Aí a escola recebe a informação, aí começa o preparo da turma, aí essa turma, por que vai nesse boletim que informa a visita, vai a série e o período, por exemplo: 6º ano da manhã por exemplo, agora se eu tenho três 6ºs anos, a escola, o coordenador e os professores em ATPC, eles vão decidir qual o 6º que vai. Então a orientação é a seguinte, aqui da diretoria de ensino, é que não seja presente, não seja prêmio para nenhum aluno, então não é o 6º ano que se projeta como melhores alunos, o objetivo do Cultura é Currículo não é premiar, o objetivo do Cultura é Currículo é servir como estratégia dentro do ensino e aprendizagem do aluno, a gente até pede que realmente trabalhe a sala que estiver com maior dificuldade pra que eles tenham mais um elemento para ser trabalhado, né?(PCNP Ana).

(...) assim, parece que aqueles outros é... cento e tantos que ficaram para lá são piores, entendeu, é sempre esse discurso e isso os alunos falam, é coisa de aluno, não sou eu que tô falando “ ah, você levou os escolhidos”, os bonitinhos e não sei o quê e não quis me levar, né, e parece que é isso mesmo, né, parece que você fez uma seleção, então aquele é o melhor ele é o escolhido e o resto é lixo, o resto vai ficar aqui na escola e vai ter aula, porque ainda tem isso né, acontece em horário de aula, você pega o grupo, leva o grupo pra fazer as atividades externas e o outro tá lá se sentindo excluído, fica efetivamente excluído, por mais que você pense em atividades naquele momento pra tentar cobrir, fazer o efeito multiplicador e aqueles que foram para o passeio trazerem coisas e reproduzir, dentro da escola, o ato de ir para o portão, subir no ônibus e sair não tem como recuperar, não tem como repor este ato é o ato importante que você vai na porta da sua escola, e hoje você não vai na sua escola, então você entra num ônibus com os seus amigos, parceiros e tal, não sei o quê, sabe que tem regras, você vai para outro lugar e volta. Este ato, o passeio é importante? Sim! mas este ato de sair é diferente (Prof. Aldo).

O número limitado necessita de critérios de escolha, gera mal estar entre os estudantes e gera comparação entre as escolas.

- Então, é o que a gente desconhece assim, o que eu posso dizer de minha experiência é: a gente solicita vinte passeios no ano e recebe quatro, cinco, seis e aí você tem escolas que recebem todos, então é um critério equivocado (...) (Prof. Aldo).

Ainda relacionado à tensão causada pela grande demanda em relação à oferta limitada de vagas, observamos a ausência de acompanhamento dos estudantes participantes e não participantes do programa de maneira sistematizada, o que torna ainda mais incerta a possibilidade de uma distribuição rotativa de vagas e a contemplação dos excluídos a médio prazo.

- Se você pensar período da tarde, de 22 salas nós temos 6 salas que são 6ºs anos, se vier a excursão para uma sala, você tem uma média de 35 alunos, ele vai ter uma proporção para aquela turma, mas o que vai ser feito para os outros? Será que ele vai ser contemplado no próximo mês e no próximo, pode ser que lá no segundo semestre venha para um outro espaço, mas de repente, naquele momento ele tá precisando daquela visita, você tá me entendendo? (CP Gilda).

Cada unidade ela registra ali as séries que elas enviam, aí já é o controle de cada unidade escolar mesmo (PCNP Ana).

Então, as informações dela eu não recebi, não recebi informação nenhuma (PCNP Ana).

Como esse registro fica a critério dos profissionais que atuam nas escolas, devido a mobilidade de recursos humanos esse histórico fica comprometido e essa dificuldade se agrava.

Quando a gente fala em matéria de escola, acaba girando em torno do profissional, efetivo na escola e do registro (PCNP Ana).

Por isso é que a gente fala tanto do registro, porque com o registro o outro pode recuperar e consultar de alguma maneira (Super. Dóris).

Porque se você tem uma equipe que é constante, é mais fácil (PCNP Ana).

Até os próprios professores já falam: “- Essa turma já foi, melhor levar a outra” (Super. Dóris).

-Como eu já estou há três anos observando aqui, eu sei que o ano passado esses alunos na oitava série participaram (CP Lia).

Houve redução no número de visitas no instituto Estre Paulínia, informado em entrevista pelo educador Gil, alegando redução de custo.

- Por conta de custo. A gente ofereceu 390 vagas e aí eles liberaram 260 (Ed. Gil).

Nas instituições parceiras onde ocorreram as entrevistas, o atendimento ocorre em vários dias da semana e em diferentes períodos, alguns equipamentos atendem à noite. Esses equipamentos parceiros tem a maior parte da agenda, durante a semana, ocupada por este projeto, o que revela a dificuldade de expansão do número de vagas contando com um aumento de atendimento dessas instituições que já fazem parte da parceria atual.

- Só segunda feira que não tem por conta do sistema da FDE, mas terça, quarta, quinta e sexta tem duas de manhã e duas à tarde e quarta e quinta tem duas à noite também (Ed. Gil).

-Se eu não me engano, a maioria das visitas que acontecem semanalmente no museu "X", aproximadamente 70%, são para essas escolas, as escolas estaduais. (...) A gente recebe o roteiro diariamente, e a maioria dessas escolas eram por esse programa (Ed. Debora).

Tensão 2: Designações e atribuições de sentidos e significados distintos.

Durante as entrevistas foi verificado o uso de diferentes designações referindo-se a ideias semelhantes, demonstrando que sinônimos assumem conotações distintas em diferentes territórios. Os termos *excursão*, *visitas*, *visita cultural*, *turismo* e *passeio* exemplificam a variação encontrada, quando os diversos participantes referem-se à ação promovida pelo projeto Lugares de Aprender: a escola sai da escola.

*- É permitido,...a gente encaixa né, eles ganham também o lanche nessa **excursão**, né (Profª Lisa).*

*-Costumo sair para vários lugares além de ir para **excursão**(Estudante).*

*- Como eu tinha falado, o ponto principal do **turismo** é o deslocamento mesmo de dar acesso para os alunos, para frequentar lugares diferentes que talvez eles não teriam a possibilidade de frequentar (Profª Lisa).*

*- Porque eles gostam de diversão e não gostam de ir nesses **passeios** (...) (Estudante)*

*(...) o intuito era que os professores levassem os alunos a **passeios** fora da escola, só que tivesse uma proposta, não como eles vão nos parques como HopiHari, Play Center, apenas por diversão, e sem propostas pedagógicas, pudesse mostrar para o aluno que existe um outro universo que é fora de sala aula de aula (Profª Deise).*

O uso dos termos *passeio*, *excursão* ou *turismo* é comumente presente nos discursos de estudantes e professores, e menos no discurso dos demais participantes diretamente relacionados ao sistema de ensino público estadual. Embora alguns profissionais menos sintonizados com as questões pedagógicas escolares, também façam uso desses termos.

- Isso dá pra perceber. ... Vai ser mais rico pra você, quando você encontrar com a Fernanda (coordenadora), porque, como ela tá acompanhando esses últimos anos, então ela consegue colher isso (...) (VD Gilda).

*- Oh, os **passeios** geralmente são feitos em pontos turísticos de São Paulo, quer dizer, que isso já é fato, eles vão conhecer locais que pessoas de outros países vêm conhecer (...) (VD Gilda).*

Entre os profissionais diretamente relacionados à gerência do projeto, é expressa a inadequação quanto ao uso de termos relacionados à diversão e ao lazer.

*- Partiu da secretaria da educação, e esse projeto é todo atrelado ao currículo e são visitas em que o termo "**passeio**" é abolido porque toda "**visita**" você atrela a questão do currículo oficial. Por isso o nome: "Cultura é Currículo" onde visa contemplar e expandir o currículo fora dos muros da escola (PCNP Bia).*

- Mas assim, para nós que entendemos mais um pouco, não é uma **excursão**, é uma **visita cultural**(CP Lúcia).

- Eu coloco bem isso: “- Gente, não é um **passeio**, é uma **visita cultural**(...)”(PCNP Ana).

A argumentação sobre o uso de alguns termos em detrimento a outros, refere-se à necessidade de expressar a articulação direta dessa atividade pedagógica ao currículo escolar.

- Tanto é que, por exemplo, antigamente as escolas faziam as excursões, como eles chamavam, “Vamos visitar tal museu”, não, hoje existe já, o estado já proporciona essas visitas que estão atreladas ao currículo, que estão atreladas a todo esse processo, já para a escola já ter essa oportunidade dentro do próprio currículo, que é a proposta do Cultura é Currículo, a cultura articulada com o currículo (...) (PCNP Ana).

Apesar disso, mesmo esses profissionais que têm clareza das diretrizes do projeto, têm dificuldade em desconsiderar esses termos em seus discursos.

*(...) e nunca foram assim.. “**passear**” vamos falar dessa forma, no centro de São Paulo (PCNP Sérgio)*

*(...) este mês nós tivemos 41 **passeios, visitas**, então eu não sei por que não 45 ou 50 ou 30? (PCNP Ana).*

Além da referência não intencional desses termos em seus discursos, os mesmos profissionais demonstram clareza de entendimento quanto a relação direta dessa ação pedagógica ao lazer e socialização dos estudantes. .

*- Eles não têm um lugar de **lazer** aqui, então para eles isso é muito, muito importante (Super. Dóris).*

(...) a proposta é justamente esse vínculo da cultura com o currículo, lugares que você vai visitar, é um lazer, é um passeio, e ao mesmo tempo tem esse foco da aprendizagem, não é somente ir por diversão ou somente ir para aprender, essa comunhão entre a cultura e o currículo, então a frase: Lugares de Aprender, não sei da onde foi criada, “A escola sai da escola”, porque lá ele vai estar tendo uma aula diferenciada, tanto é que o aluno faz essa visita dentro do seu horário de aula, ele não estuda de manhã e vai fazer essa visita a tarde, é no próprio horário, aquele horário que ele deveria estar na sala de aula, ele não está, mas ele está no museu, no centro cultural, também tendo uma aula (...) (PCNP Ana).

Sobre o entendimento de turismo, termo que também aparece nos discursos, há divergências sobre sua compreensão pela Organização Mundial do Turismo e no entendimento teórico acadêmico que se mostra mais amplo, evidenciando o turismo como um fenômeno social e cultural.

O conceito do turismo atribuído pelo OMT visa a definição desse fenômeno com objetivo de controle associado ao aspecto econômico. Dessa forma, surgem normatizações sobre essa atividade, para que empresas possam oferecer esses serviços a partir de uma configuração que atenda às exigências dos consumidores. Entre as normatizações da atividade

turística, a obrigatoriedade do guia de viagens é um item relevante quando há o deslocamento de grupos para visitaço a destinos tursticos.

No entanto, nesse projeto alm de seu no reconhecimento como turismo na nomenclatura oficial, sua realizao no conta com profissionais especializados rea do turismo durante o deslocamento. Este papel sugerido que seja feito pelos professores acompanhantes, mesmo que estes no tenham a formao tcnica de guia ou ao menos tenham feito a visitao anteriormente.

(...) e a o professor, normalmente, n, o professor que acompanha vai sendo um cicerone do passeio, n ele j vai falando: “– Aqui estamos chegando em So Paulo, aqui o estdio, aqui o Anhembi, aqui acontece o carnaval”, ento o percurso j uma aula, ento bastante interessante (PCNP Ana).

A ento, em Geografia ns pegamos um dia tinha trnsito, a j d pra discutir durante. A gente j discutiu poluio, meio ambiente, poluio do rio Tiet, porque o rio Tiet no navegvel, ento a gente j aproveita (...)Ento, no nibus no tem ngum, somos ns que fazemos j a preparao o que vai ser, no lugar tudo monitorado (Prof Rosa)

A preocupao com o uso das palavras pode revelar cobranas e presses quanto justificativa de realizao de determinadas atividades em perodos de “trabalho” escolar, alm dessa exigncia e nfase no reconhecimento do aspecto educativo, h a presso quanto produtividade no processo de escolarizao formal.

A substituio da nomenclatura que designava cargos no sistema de educao estadual por outros aponta alteraes ideolgicas quanto concepo de escola e de educao.

A alterao da nomenclatura “srie” para “ano” escolar marcam a alterao do perodo de oito para nove anos, a durao do Ensino Fundamental.

Ns samos da srie pra nos fixarmos no ano. Ento, ns temos escolas que ainda se encontram, na relao deles, o oitavo ano e ainda tem a oitava srie. Ento, aos poucos, gradualmente, est saindo o termo: srie... (...) Porque ano seria uma nomenclatura atual, seria um ciclo de nove anos, contando o primeiro ano, que antes era pr-escola, certo, ento a pr-escola antigamente era considerado prezinho, a pr-escola e depois comeava a contar: 1 srie, 2 srie, 3 srie, 4 srie at 8 srie, nessa nova nomenclatura ns contamos como sendo primeiro ano o antigo prezinho (...) Quando a gente distribui as vagas, a gente tem que sempre estar bastante atento, o que a instituio est disponibilizando? (PCNP Ana).

Tambm as matrizes curriculares tm passado por alteraes:

- No, um por unidade que d aula naquela srie, porque o currculo do ensino mdio ele novo, at dois anos atrs no tinha aula de Arte no 3 ano do ensino mdio, ento no tinha na matriz, ento entrou na matriz a disciplina de Arte, no tinha no currculo como nas outras sries. Ento foi elaborada essa proposta de currculo, o ano passado ns tivemos orientao tcnica em So Paulo, sobre essa proposta e j comeamos a implantar, esse ano ele tem que implantar efetivamente (PCNP Ana).

Ainda no territrio da educao formal o uso de diferentes termos em relao aos profissionais ligados administrao, ilustra a presena do modelo gerencialista nas escolas.

- *E é válido para o ano todo. E daí vai da iniciativa do **corpo gestor** da escola* (CP Júlio).

- *Sim, mas depende do **corpo gestor*** (PCNP Bia).

Nesse exemplo também é possível constatar que a capilaridade de alcance das mudanças implantadas é mais lenta e encontra mais resistência na base do sistema, ao penetrar em culturas locais.

- Então, **os diretores** não querem confiar os alunos que saiam conosco, né? Porque eles ainda não nos conhecem, não sabem ainda qual é o nosso potencial, se vai dar certo (Profª Deise).

Tais usos de diferentes designações não é exclusividade do sistema escolar, também nos espaços de educação não formal identificamos o uso diversificado dos seguintes termos: monitores, educadores e mediadores.

(pesquisador) - *Os... são chamados **monitores** ou **educadores**, os que tem o contato direto? - Os **educadores** ambientais* (Ed. Gil).

Além da diversidade estar relacionada à ampliação de sentido atribuída às funções exercidas por esses profissionais em diferentes espaços relacionados à educação não formal, há ainda, a utilização desses termos referindo-se às condições hierárquicas ocupadas nesses locais.

- *Não necessariamente, existem museus que o **monitor** ou **mediador** ele é formado e é contratado pelo museu e o estagiário só auxilia as visitas (...) Ah, tá, daí no caso eles optam pelo termo **monitor** e não **educador**.(...) Isso, quando é estagiário, **monitor**, quando é formado, **educador**. Também, ultimamente eles têm usado bastante o termo **mediador**. Mas ainda existem muitos lugares que falam **monitor*** (Ed. Debora).

Alguns museus como possuem equipes responsáveis pelo preparo da programação educativa, e são designados de “educativos”, sendo os profissionais que o compõe, os educadores.

Tensão 3: Sobre as etapas previstas no projeto.

Apesar do projeto estabelecer três etapas, ouvindo depoimentos de professores e educadores não formais foram identificadas tensões relacionadas ao entendimento quanto a etapa preparatória à visita, além de identificarmos dificuldades quanto a sua realização.

Quando na turma contemplada está sendo desenvolvido um projeto sobre um tema relacionado à visita, essa ação pedagógica potencializa as atividades escolares desenvolvidas, permitindo articulação, ampliação, aprofundamento e reflexão dos conteúdos já abordados.

- Eu falo para os coordenadores que se alguém estiver fazendo algum projeto e que alguma visita vai colaborar para o conteúdo aplicado, nós vamos encaminhar. Por exemplo: está trabalhando o meio ambiente, portanto vamos fazer uma visita ao parque da Cantareira, uma visita ao CIENTEC, tem os museus... enfim! Mas não é uma rotina fechada (PCNP Bia).

O “preparo” dos estudantes para a visita abrange expectativas distintas entre os profissionais de educação formal e não formal. Esse preparo tem início com a orientação dos professores coordenadores em orientação técnica nas diretorias de ensino.

- Nós chamamos os coordenadores aqui no núcleo e quando entrega as vagas, a gente orienta para o coordenador para onde que vai e o que deve fazer com os alunos: antes, durante e depois. É assim: o antes está ocorrendo até que razoável, não está tão ruim, o durante, lá, é tranquilo, e agora o depois é que fica um pouco a desejar, porque a gente não tem tanto controle assim (PCNP Sérgio).

Na escola em aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), os professores coordenadores orientam os professores quanto a etapa de preparo dos estudantes para a participação no projeto.

- Que o professor trabalhe esses alunos com antecedência, porque já houve lá no início, situações de você levar o aluno e o aluno: “- O que que é isso? Para onde eu tô indo? Pra fazer o quê?”. Então eles cobram para que se trabalhe com esses alunos e posteriormente à visita você registre no site, a gente tem toda uma burocracia também pra dar uma devolutiva pra eles também, como foi esse acompanhamento (VD Gilda).

Em sala de aula alguns professores comunicam os estudantes sobre o projeto e estabelecem relações entre os conteúdos da disciplina que lecionam e os conteúdos culturais do equipamento a ser visitado.

- Então, a gente explica na hora que vai passar a autorização e nós explicamos que eles vão visitar o museu em São Paulo e que vai ser uma oportunidade de cultura, que é importante a participação para eles terem conhecimento, daí contamos o que era aquele prédio do Catavento (...) (Profª Rosa).

Constatamos nos discursos diversas dificuldades verificadas na realização da primeira etapa do projeto. A limitação dos materiais interfere no preparo do estudante, pois dificulta a elaboração de aulas dos professores sobre esse assunto. Apesar da orientação oficial sugerir o uso de informações presentes no *site* ou do material impresso distribuído no início do programa, constata-se que há desatualização dessas fontes em relação às parcerias realizadas posteriormente.

Esse material foi entregue no início do programa, tanto os cadernos pro professor que é o caderno em que o professor tem sugestões que ele pode utilizar para abordar os temas, as diretrizes, tem os DVDs que também tem um pouquinho sobre

cada instituição, então se, por exemplo, eu costumo dizer que o Cultura é Currículo tem o antes, o durante e o depois (PCNP Ana).

Os vídeos exibidos no site do programa podem representar uma alternativa de apresentação dos destinos aos estudantes, mas são insuficientes para promover a articulação entre os conteúdos escolares e os conteúdos culturais a serem visitados.

(...) então no site da Cultura é Currículo é onde está todo o material, então se é o "Escola em Cena", ali já tem o release daquilo que eles vão assistir, da exposição, ou dança ou teatro daquilo que eles vão assistir, e aí o professor já pode trabalhar em cima disso, se é o "Lugares de Aprender", que são os museus, as oficinas, centro cultural, aí o professor vai entrar no site para buscar as informações sobre a visita que eles vão fazer, o que eles vão encontrar lá, e também trabalhar, desde trabalhar o espaço em si, por exemplo, se eu leva-los lá na Estação Pinacoteca, eles podem ir lá ver o acervo que existe na Estação Pinacoteca que está muito ligado a questão do regime militar, que lá era o antigo DEOPS, então, o professor pode trabalhar desde o local, a região, o que aconteceu naquele espaço, que antes tinha só a estação Júlio Prestes, o que acontecia ali na época, desde da região, quanto a parte histórica mesmo, ou as obras de arte (PCNP Ana).

Foi verificado que grande parte dos professores responsáveis por preparar os estudantes e acompanhá-los na visita não havia visitado o destino antes, alguns nem conheciam os locais, e dependiam de informações obtidas na internet e dos materiais disponibilizados pelo programa. Esse desconhecimento dos equipamentos culturais pelos professores é de conhecimento dos responsáveis pelo gerenciamento do programa.

- Os professores, às vezes não têm a oportunidade de estar constantemente fazendo visitas culturais... (PCNP Ana).

- Porque tem para o aluno, mas seria pertinente se tivesse para o professor, ele conhece, ele com os seus pares para conhecer esse momento de troca também seria muito interessante, né? Promover aos professores também (VD Gilda).

Acompanhar os estudantes representa para muitos professores a oportunidade de acesso a alguns equipamentos culturais que ele mesmo desconhecia.

- É distante, e às vezes pela facilidade de metrô, de acesso, ficam naqueles mais conhecidos, e são diversas as visitas que vêm para nós, é um teatro, um espetáculo de dança, e realmente o professor que acumula, a correria, às vezes no sábado ainda faz um curso... (...) Complementação no domingo, coitado, ele não tem fôlego, e é uma grande oportunidade para o próprio professor se atualizar, estar visitando essas instituições (PCNP Ana).

A professora Deise lembra quando participou em uma das primeiras visitas do projeto em sua fase de implantação, cujos públicos foram profissionais da educação escolar, visando apresentar as possibilidades pedagógicas do projeto.

- Eu fui como passeio, eu não fui como professora, que eu tinha que prestar mais atenção e daí há lugares importantes como é a nascente ..., para mostra para o aluno a importância (...) - Eles gostavam, alguns já tinham ido e também não tinham percebido a imensidade de recursos que nesses lugares pode se trabalhar com o aluno (Profª Deise).

Diante do desconhecimento dos equipamentos culturais pelos professores, é apontada a possibilidade dessa formação cultural em tempo livre, de lazer, incentivada por redução ou isenção no pagamento de entradas.

(...) então por isso que eu acredito que, para o professor não ficar sem, o professor tem oportunidade de ir sim, no momento de lazer dele, com a família dele, porque ele tem livre acesso, e vai suprir essa necessidade(...) (PCNP Ana).

Outra dificuldade refere-se à limitação do tempo de preparo do estudante devido ao agendamento próximo da data em que ocorre a divulgação aos professores da turma que participará do projeto. Um recurso usado é a comunicação por meio de um sistema digital do programa, onde são listados os agendamentos de todas as escolas.

Varia. uns 15, 20 dias, às vezes um mês de antecedência. Porque o professor também tem que trabalhar com o aluno e explicar qual é o local que vai ser visitado, o que eles vão ver lá, trabalhar para que o aluno também não chegue lá sem nenhuma informação, não chegue totalmente cru... (...) Tem, tem uns livros para trabalho prévio. Só que como no projeto foram inseridas outras instituições nem todas estão com o material, então tem que ir no site, procurar no site, e levar a informação para o aluno (CP Vania).

(...) porque às vezes, a visita é no dia 20 de março, nós estamos no mês de março, eu tenho que contratar um ônibus, contratar o lanche... tá muito em cima, então eu posso ter essa possibilidade de no dia 5 de março entrar e minha visita estar lá, vai chegar o ofício pra mim, mas eu já sei. (CP Lúcia).

No projeto a turma de quarenta estudantes é acompanhada por dois professores, sendo geralmente, um deles, da disciplina de Arte.

(...) como o projeto é Cultura é Currículo, ele vem com uma..., um indicativo que seja o professor de Arte, porque são lugares que são contemplados...o museu da Arte, ou a Arte...como se diz... (...) - Não só artes plásticas, mas a parte cultural mesmo: cinema, teatro... (CP Lúcia).

(...) então é formado um grupo, a gente sempre pede pra que tenha ali um professor de Artes sendo um articulador, né, porque assim, apesar da gente ter assim, lá o Catavento, tem CIENTEC, no caso Catavento, CIENTEC a gente pede para o professor de Biologia ou professor de Ciências seja o articulador, então dependendo do local também, a gente vê a exposição e qual vai ser o foco (PCNP Ana).

Nas visitas dois professores preferencialmente de disciplinas enfatizadas nos atrativos serem visitados, acompanham a turma e posteriormente realizam atividades na escola.

- Todas essas informações cabem ao professor de Arte passar, e é o professor de Arte que vai trabalhar com ele depois na sala de aula, né? Adaptar ao currículo, a cultura ao currículo na sala de aula (CP Lúcia).

Essa definição de área disciplinar responsável pelo programa, também ocorre na diretoria de ensino, onde alguns profissionais do núcleo pedagógico, de formação específica,

são responsáveis pelo programa (as áreas encontradas foram: História, Arte, Filosofia e biologia).

A dificuldade no acompanhamento do professor da disciplina diretamente relacionada ao conteúdo cultural do equipamento a ser visitado, também representa dificuldade na realização do projeto.

(...) porque, vamos supor, o professor não tem aula aquele dia, vamos supor que a excursão, o passeio, seja na quarta feira e eu queria muito que o professor de Arte estivesse aqui nesse dia (...) (CP Lia).

- Ele acompanha, mas dificilmente ele interage. Quando é um professor da área que faz a visita, ele interage mais com a gente, com os alunos (Ed. Debora).

O processo educativo é amplo e abrange conteúdos interdisciplinares, no entanto a instituição escolar possui cultura específica quanto a organização do tempo e espaço que trata os fenômenos estudados a partir de processos didáticos geralmente disciplinares, de modo que os professores em sua disciplina promovem o estudo de aspectos específicos da realidade.

A tensão que envolve a realização da preparação prévia na escola, que geralmente fica na responsabilidade de alguns professores isoladamente, também se relaciona com a natureza interdisciplinar desse projeto, que é potencializada em alguns equipamentos visitados.

- É um museu de Ciência então ele vai falar de uma infinidade de coisas. Normalmente os monitores são selecionados conforme as áreas das ciências, então por exemplo, na parte do engenho, eles pegam monitores da Física, alunos da Engenharia, da Química, tem a Astronomia que também pegam o pessoal da Física e da Química, tem o laboratório de Química que pegam o pessoal da Química (Ed. Quézia).

Essa dificuldade também é sentida durante a visita, pois o grupo é acompanhado por dois professores que atuam em disciplinas específicas no ensino formal, e que não necessariamente têm facilidade de estabelecer a articulação entre os diversos conteúdos culturais existentes no equipamento visitado e os conteúdos escolares.

- Então às vezes o professor achava que ia na parte de exatas e acaba indo pra parte de História, não sabe o roteiro que vai ser feito (...) eles ficam fora e daí eles ficam distantes da visita (Ed. Debora).

O despreparo dos estudantes é percebido pelos educadores não formais no início da visita quando é realizado o acolhimento.

Então dá para perceber quando eles trabalham e quando ele vem com esse preparo aqui para o instituto. A gente nessa conversa inicial, percebe quando as turmas já vêm preparadas (Ed. Gil).

Sim, existe um pouco de diferença sim... porém é muito relativo pois vai depender muito do professor que está acompanhando o grupo. Se o professor tem essa ideia de trabalhar o grupo antes, na sala de aula a visita se torna muito melhor, porque

tudo que vai ver aqui no parque ele já vai ter visto na escola. Assim como tem professores que, quando voltam do passeio, já pedem trabalhos (Ed. Gilvan).

O despreparo e o desinteresse do professor também é sentido como fator negativo durante a realização da visita, influenciando no aproveitamento e desempenho da turma.

E isso eu acho que é muito chato, porque faz falta, o próprio aluno percebe que se o professor participasse, não sei explicar como, mas eu consigo perceber que o aluno fica meio solto assim.... ele não sabe porque ele está indo, ele não consegue fazer a conexão das aulas que ele tem no colégio com aquela visita, porque a gente está falando aquilo para ele. Ok, aquilo é uma informação que ele está absorvendo, legal, mas é só naquele espaço, parece, não é uma extensão da sala de aula. E isso é muito chato (Ed. Quêzia).

(...) para que eles se sentissem mais seguros também em interagir com a gente, porque eles também estão no papel de educador naquele momento e não só a gente como monitor fazendo a visita. Acho que eles também poderiam interagir. Se tivesse uma visita técnica, não sei se já acontece, eu não tenho conhecimento, mas se ocorresse esse tipo de visita com os professores, orientação prévia dos professores acho que ampliaria ainda mais esse programa. (...) (Ed. Debora).

Há relatos extremos de educadores não formais, sobre a ausência de informações em relação à visita, tanto por parte dos estudantes quanto por parte dos professores, e ainda, visitas realizadas repetidas vezes pelo mesmo grupo de estudantes.

- Ou então não terem informação prévia, eles vão fazer um passeio, mas eles vão no dia, mas não sabem que vão para o museu "Y". Quando chegam: "Ah nossa, a gente veio aqui!", não sabiam e nem o próprio professor tem muito ideia de onde vai (Ed. Debora).

- Acho que quanto à postura dos participantes, nem tanto, mas a informação que eles têm do lugar é um pouco diferente. Os alunos que vêm de outras escolas, algumas, eles já têm informação sobre o lugar e já tem um direcionamento e já tem algumas coisas que eles querem participar. Quando vem do grupo das escolas estaduais, às vezes eles não têm muita noção de onde "iam", ou ao contrário também acontece, eles já fizeram, sei lá, sete visitas nesse mesmo equipamento, várias visitas no museu "Y", então eles já vêm desgastados (Ed. Debora).

Alguns equipamentos culturais realizam cursos e oficinas de formação para professores. Em museus como o MASP e o MAM, por exemplo, precursores na visitação de estudantes e sob o planejamento de um setor responsável por atividades educativas, há programações anuais voltadas à formação de professores, que ocorrem desarticuladas dos sistemas regulares de ensino, cuja participação depende da disponibilidade e iniciativa do professor.

Os responsáveis por atividades educativas do equipamento Estre, parceiro do projeto Lugares de Aprender: a escola sai da escola, conforme relatado em entrevista, tem realizado parcerias com as diretorias de ensino, ora realizando formações diretamente com os professores, ora com os professores coordenadores, responsáveis por repassar o conteúdo obtido na formação aos professores.

-Primeira etapa é a formação de professores, aonde nós dialogamos com os educadores a respeito dos temas: consumo e geração de resíduos, que são os temas

que nós trabalhamos aqui dentro do instituto. Dentro dessa etapa nós oferecemos mais repertório para que os professores consigam trabalhar com esses temas dentro de sala de aula com os alunos e atividades sugeridas nos cadernos pedagógicos que o instituto Estre desenvolveu (Ed. Gil).

-Então a gente já explicou como funciona as atividades nas oficinas pedagógicas, e a gente espera que os coordenadores consigam passar essas informações (Ed. Gil).

Em relação a essas dificuldades há a diversidade no preparo dos grupos visitantes. No entanto, esse preparo do estudante ocorre de forma mais dirigida quando há articulação entre a escola e o equipamento cultural a ser visitado.

- Os professores podem ir lá, por exemplo, eu estou falando de Física, do professor de Física, eu estou falando com meus alunos sobre... estática. Então, esse roteiro fala sobre Física, então tem como levar em alguma instalação sobre estática (Ed. Quézia).

Alguns equipamentos, como o Aterro Instituto Estre de Paulínia, fornecem materiais de apoio e atividades especificando o conteúdo a ser abordado durante a visita.

- Então isso varia bastante, não é uma coisa que depende só do projeto, porque tem professores que realmente trabalham o tema, pegam o material e faz as atividades propostas, como tem alguns que trabalham o tema mas não realizam as atividades do material. (Ed. Gil).

Quanto à dissonância entre professor e o educador não formal, foi observado que alguns professores entendem a visita como uma estratégia motivadora para o desenvolvimento de atividades posteriores e estudos posteriores.

- Olha, das duas experiências que eu tive na verdade, esse preparo prévio não houve justamente porque o material recebido para o próprio passeio era muito pouco para a gente fazer. Você prepara o aluno no sentido de que você vai sair, você vai ter uma atividade externa diferenciada, né, e também para não tirar aquela questão de surpresa, né, uma motivação de sair, de ter uma aula diferenciada fora da escola (...) (Prof. Aldo).

Enquanto os educadores não formais demonstram a expectativa de mediar a visita, tendo em seu interlocutor um sujeito com apropriação do conhecimento teórico elaborado, para que ao deparar-se com demonstrações concretas, possa manifestar reflexões que avancem em relação às compreensões superficiais.

-Faz, porque eles já vêm com o conhecimento prévio, então dá para você partir de certo ponto, mesmo porque a gente não tem muito tempo para introduzir o tema e realizar as atividades que são propostas para realizar na visita aqui. Então a gente consegue otimizar o que tem aqui e aprofundar um pouco mais no tema e na discussão sobre consumo e resíduos (Ed. Gil).

Sobre o que os educadores não formais consideram como preparo adequado à visita:

- Eu acho que uma conscientização de onde eles vão primeiro, saber previamente que eles vão para o museu "Y" primeiro, saber o roteiro que ele vai fazer lá para que ele possa interagir na semana, com os conteúdos, para que lá aconteça um diálogo, não só a gente jogar informações para eles, que eles já tenham mais ou

menos o que vai acontecer, porque o conteúdo do museu “Y” não muda, é um acervo permanente. Então, eles podem vir com um assunto previamente estudado, para que interaja com o que eles estão aprendendo na escola também. Porque no acolhimento a gente tenta previamente perguntar o que eles estão estudando para que a gente possa interagir com eles, mas se os alunos soubessem o que tem dentro do museu “Y”, eles poderiam interagir melhor, com a mediação (Ed. Debora).

É possível inferir diante do contexto político e as características dessa proposta, que a aceitação de metodologias não tradicionais, como estas, está atrelada à manutenção da produtividade escolar. Trata-se de uma iniciativa que atende à concepção ampla de educação, mas que está inserida num currículo que prioriza o alcance de metas mensuradas a partir de avaliações padronizadas e fluxo de demanda.

Na etapa final prevista no projeto é exigido um registro sobre a visita na página oficial do programa e a organização de um portfólio, que devido às dificuldades do sistema quanto à cobrança, deixa de ser realizado em alguns casos. Esse relatório após ser realizado no *site* do programa Cultura é Currículo, é visualizado por responsáveis pelo programa na FDE e exibidos no próprio *site* em espaço destinado aos relatos de experiência.

- Relatório que professor faz da visitação, como foi recebido, como os alunos foram recebidos, se o monitor foi adequado, tal um relatório (PC Lucia).

Os portfólios são produzidos na escola e encaminhados às diretorias de ensino para a análise e avaliação das PCNPs, quanto as impressões sobre a visita.

- Fica a critério de cada diretoria. No passado, tem anos em que foram cobrados mais portfólios, trabalhando a questão mais positiva de imagem. Como já tem muitas cobranças em cima do pedido, acaba ficando mais burocrático. Mas devemos voltar a solicitações para ter um retorno em termos do que foi realizado (PCNP Bia)

As atividades a serem desenvolvidas com os estudantes nas aulas posteriores à visita ficam na responsabilidade dos professores, podendo ter características interdisciplinares caso haja articulação entre os professores, ou não.

- No primeiro como era eu e o professor de Filosofia, né, e nossos assuntos cruzaram bem nessa exposição, a gente trabalha sim depois, esse “pós” na excursão (Profª Lia).

Apesar da existência das exigências do programa, as dificuldades reais encontradas nas escolas quanto à organização e precarização das condições de trabalho alteram as imposições iniciais adequando-as às realidades locais.

- Não, não, é mais pra gente trabalhar mesmo em aula, e aproveitarmos dentro de nossa disciplina, não tem nenhuma cobrança... não nenhuma cobrança, eu nem sei se eu fui informada de que eu... talvez tivesse sido..., mas a gente tem uma vida tão corrida, mas eu não me lembro de ter sido informada para dar depoimento no site. Como eu não sou de Arte, talvez esse direcionamento seja mais pertinente ao professor de Arte, né? (Profª Rosa).

Tensão 4: Diferenças entre posturas na educação formal e não formal.

Na escola acontece a educação sistematizada que exige determinada postura de seus participantes. A educação não formal, que acontece em diversos locais, como por exemplo, museus, teatros, parques, estabelece relações diversas entre seus participantes. Não há controle sobre as diferentes relações estabelecidas nesses locais, mas a existência dessas diferenças em relação à escola causa desencontros nas expectativas dos professores e educadores não formais quanto à postura e os limites permitidos nesses espaços.

Sendo esse programa uma possibilidade de interlocução entre a educação formal e não formal, são observadas diferentes maneiras de portar-se nos diferentes espaços onde esse programa efetiva-se. Dessa forma, o estudante acostumado à cultura escolar tem acesso a outros espaços, tempos e formas de interação no processo educativo, que envolvem diferentes graus de liberdade e controle nas diferentes situações de aprendizagem.

Apesar das normas de comportamento existentes na educação sistematizada serem mais enfatizadas não significa que os locais onde ocorre a educação não formal sejam isentos de normas.

Nas instituições culturais onde ocorrem as visitas, apesar das relações estabelecidas e as normas de convívio apresentarem mais flexibilidade, elas existem, e exigem determinadas posturas dos visitantes, ou seja, apesar desses espaços serem interativos e solicitarem a postura ativa dos seus visitantes, também envolvem adequação de comportamento durante a visita.

Essa diferença entre interação participativa e ausência de limites relaciona-se à tensão quanto ao preparo dos estudantes no que se refere aos profissionais da educação formal e educadores não formais.

- Então, o que eu percebo é que esses grupos que chegam até o museu, até mesmo escolas particulares que o professor já trabalhou algum conteúdo e chega no museu, e também da rede pública, seja através desse programa ou de outros programas, eu percebo que grupos que já têm a ideia (...)quando o professor está comprometido com a turma e com a visita e quando ele está a par do conteúdo, a gente percebe que tem um interesse maior do aluno, a visita é sempre mais tranquila (Ed. Leila).

Em primeiro momento, esses espaços educativos não formais parecem contrapor-se à instituição escolar caracterizada por regras explícitas de convívio e normas de comportamento relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem.

- É legal que os professores ficam meio malucos, alguns assim: “ Não, não faz isso! Eu nunca mais te levo pra fazer!”, e a gente acha o máximo. A gente gosta da bagunça do cara se sentir livre, do cara, da criança se sentir livre (Ed. Quézia).

A questão da necessidade de disciplina e obediência às regras da instituição cultural não são faladas claramente, mas aparecem como necessárias à realização da visita, apesar de contrariarem a expectativa de alguns estudantes que almejam um momento de liberdade para extravasar suas vontades.

Porque eles (estudantes) gostam de diversão e não gostam de ir nesses passeios , porque eles não vão poder fazer baderna de sempre (Estudante).

A própria palavra “disciplina” parece ser evitada pelos educadores não formais que enfatizam uma relação mais espontânea dos estudantes.

*- Não, às vezes, as turmas, devido ao museu ser muito interativo, elas interagem bastante, ficam empolgadas com a visita, mas sem o auxílio do professor às vezes é difícil cobrar a **dicip...**, a ... atenção dos alunos, porque a gente não tem essa autoridade, é uma relação diferente da que ele tem com o professor, quando o professor dele está próximo, ele pode garantir algumas coisas, que o aluno não corra, que o aluno não saia, a gente não tem esse tipo de autoridade no ato (Ed. Debora).*

Porém, é atribuída ao professor a responsabilidade quanto à adequação do comportamento do grupo e ao respeito às normas das instituições culturais.

(...) então tem muitos deles que chegam eufóricos, então tem alguns problemas de indisciplina, mas assim essas questões de problema de disciplina também fazem parte porque essa também é uma proposta do museu porque é um museu interativo, mas por outro lado se torna, a visita fica mais tranquila nesse grau de interesse, uma visita mais tranquila, e mais duradoura no museu, é quando os professores estão comprometidos. Porque quando os professores não estão comprometidos, não tem interesse, tanto os grupos espontâneos como os com monitoria com o educador eles acabam se dispersando (Ed. Leila).

(...) Então esse professor que vai já conhece, é aluno dele, e já é um professor que também tem aquele jogo de cintura pra chamar de ladinho: “ – Olha, dá um tempinho”, conversar sem conflitos, eu desconheço nesse ano e pouco que eu estou que tenham tido situações graves... (PCNP Ana).

Essa necessidade de uma autoridade que estabeleça limites e regras de convívio é sentida na ausência do professor.

Agora indisciplina, o que dá mais trabalho assim, o que os monitores mais cansam, muito, é recreio nas férias, mas aí a gente também sempre recebe a orientação dos nossos superiores: “ Olha, eles são, normalmente são crianças que vivem em abrigo ou estão numa situação bem de uma carência grande (Ed. Quézia).

- Eles vêm com um monitor do programa que normalmente eles, não, conheceram aquela semana, então não têm muita autoridade sobre eles, eles não têm aquela intimidade (Ed. Quézia).

Essa tensão é agravada com as dificuldades na realidade de ensino regular público, quanto à rotatividade, escassez, desestímulo e despreparo dos profissionais atuantes.

- Normalmente ele não sabe o que ele está fazendo ali e já peguei grupo que o professor falou: “Ah você fica aí com eles, que eu vou comer um pastel no

mercado, aconteceu, “eu vou ali na 25 de março, tchau!” está tudo perto, ou ele vai dar uma volta ali no museu, e se eu quiser falar abobrinha, eu falo (Ed. Quézia).

Quanto à postura dos estudantes foram relatados que vários estudantes participantes do projeto surpreenderam seus professores por sua mudança de postura durante a atividade.

-E eles estavam muito atentos para o que o monitor estava explicando, foi muito legal mesmo. Eu até me surpreendi, porque o sexto ano que nós levamos era uma turma muito difícil, e eu pensei que chegando lá, eles iriam me dar muito trabalho, mas não foi assim, eles se comportaram super bem, prenderam bem a atenção deles com o curto tempo que tinha né, porque era de uma hora, uma hora e meia, então acabou não ficando vaga, em tempo vago, aproveitou bem o tempo (Profª Lisa).

- Exatamente, e muitas vezes, independe, às vezes, uma sala que é terrível aqui, entra no passeio, eles participam, eles têm uma participação legal, né? (CP Lia).

- Você sabe que jovem é imprevisível às vezes, como aquele que você menos espera e de repente, ele apronta. Sinceramente, a gente conversa muito sobre essas visitas nas instituições e os alunos às vezes nos surpreendem, eu não sei se é só nessa diretoria de ensino, mas a gente conversa muito com os professores, os coordenadores e os alunos que dentro da escola ele é difícil de lidar, ele surpreende a gente numa visita. Justamente porque eles não têm oportunidade, então, a ocorrência que pode acontecer e a gente tem ciência que aconteceu é o aluno se empolgar e ficar muito falante e começar a questionar muito (PCNP Ana).

A ausência de oportunidades de lazer e turismo geram expectativas nos estudantes em relação às visitas que se distanciam do olhar educativo formal.

- Então, os nossos alunos aqui, eles costumam dar muito mais trabalho dentro do que fora, então eles vão numa expectativa, é depende do lugar visitado, é...então, às vezes, alguns voltam meio frustrados como os que ..., não frustrados, mas a expectativa foi maior que o que foi visto. Mas, a maioria, volta comentando, volta interessado, traz bons comentários, gosta do que vê (CP Lúcia).

A socialização promovida durante o passeio pode representar alteração na relação pedagógica escolar.

Quando o aluno está em outro espaço, com esse fortalecimento com o professor, com esse vínculo que ele cria, ele consegue observar competências e habilidades que muitas vezes não é observada na sala de aula, aí muda, o professor passa a ter um outro olhar e compartilha com o aluno: “- Então ele fez isso de positivo”, então isso também é muito importante, não é? (VD Gilda).

A configuração dos equipamentos culturais visitados difere em relação à escola não apenas quanto às relações de convívio e comportamento, mas também em relação à organização do tempo e do espaço.

O colégio vai chegar lá com três roteiros, certo? Com três sessões para fazer no roteiro dele (...) (Ed. Quézia).

Assim como as outras escolas que atendemos, eles passam por um roteiro de educação ambiental. Que possuem algumas etapas, momentos: primeiro há a recepção do grupo, são levados para um centro de visitantes que tem uma palestra que é falado coisas sobre o parque desde histórico, fauna, flora, biomas que são o cerrado e a mata atlântica, que é uma das questões principais que a gente trabalha e finalizamos com os impactos ambientais, que são os problemas e já passamos as orientações para seguirmos para a trilha (...) voltando da trilha tem um lanche que eles fazem em um bosque que fica aqui mesmo e depois a gente faz uma dinâmica para finalizar com um momento lúdico (Ed. Gilvan).

Em relação à organização do tempo e espaço na escola, apesar de estarmos vivendo um momento de transição em que políticas educacionais estabelecem como metas a ampliação do tempo na escola, alguns indícios apontam para poucas alterações na cultura escolar já existente.

Sim temos uma só nessa diretoria, nessas escolas as visitas podem ser agendadas tanto pela manhã como pela tarde, já que os alunos ficam o período todo. Mas os trâmites são idênticos (PCNP Bia).

Uma característica exibida como positiva no projeto é a proximidade do estudante com o conteúdo ensinado.

Então, quando vem bons alunos de áreas urbanizadas e se deparam com algumas plantas se surpreendem dizendo: “nossa, já vi essas plantas em livros e estou tendo a oportunidade vê-la aqui ao vivo”. Então vejo que aqui é uma oportunidade de comprovar que essas coisas existem. Biomas, cerrado, mata atlântica, insetos, tudo isso eles podem comprovar juntamente com o conceito teórico que eles trazem e enriquecem com nossos conteúdos teóricos e práticos que passamos aqui em nossa palestra (Ed.Gilvan).

Não há padronização entre as instituições parceiras, porém, devido às exigências do programa, as visitas não podem exceder o tempo de duração de duas horas e precisam estar localizadas a até 200 quilômetros da escola, pois se trata de uma atividade realizada dentro do horário escolar, as visitas precisam ser acompanhadas por profissionais do equipamento responsáveis pela mediação do conteúdo.

- Sim, é o mesmo tempo. São duas horas para todas as turmas, tanto do projeto quanto as outras (Ed. Gil).

Como o grupo é composto por até quarenta estudantes, durante a visita esse grupo é dividido em dois e cada subgrupo é acompanhado por um professor e um educador não formal. A importância desse profissional responsável pela mediação dos conteúdos culturais durante a visita é observada no comparativo entre grupos de tiveram mediações diferentes

- Como vão quarenta, geralmente senão sempre, quase sempre são divididos em dois grupos de 20, quando não três de 10. De 12, assim, acontece, já aconteceram várias vezes de um grupo voltar com uma visão totalmente diferente do outro grupo por conta da monitoria (CP Lúcia).

No relatório solicitado aos professores no retorno da visita está previsto a avaliação da mediação realizada pelos educadores ou monitores.

- Às vezes até quando acontece algo que não ocorreu muito bem, um monitor que não foi a contento, então, eles passam para mim, e na avaliação mesmo da FDE, lá pergunta como foi, se ocorreu tudo dentro da normalidade, como foi a postura da instituição, do monitor, do atendimento, se atendeu (PCNP Ana).

Tensão 5: Democratização e ausência de transparência

O projeto justifica-se como uma iniciativa que visa proporcionar aos estudantes e professores das escolas públicas estaduais de São Paulo o acesso aos equipamentos culturais.

- Isso a gente tem mesmo, tem crianças assim que nunca foram pra São Paulo, nunca foram, e é assim, o passeio, o vislumbre começa de andar no ônibus, de sair daqui do bairro onde eles moram para ir para São Paulo, nossa! Eles se encantam com a estrada, com a quantidade de carros e aí o professor (...) (PCNP Ana).

- Geralmente é programado para isso mesmo, para atender tanto o aluno como o professor dentro do período que está na escola. Então o ônibus sai às 7h da manhã para chegar lá umas oito e meia, nove horas e retorna às onze e meia para voltar aqui meio dia e meia, uma hora, porque para dar pro professor pegar o período da tarde e o aluno também tem os afazeres (Profª Rosa).

São diversas as barreiras que impedem o acesso como a distância, dificuldade de locomoção, falta de tempo, desconhecimento.

- Quando a gente recebe esse público, a gente percebe que tem o interesse deles de participar e a gente vê o rendimento da turma desse período. Apesar de ser a noite e não ter a mesma visibilidade que tem de dia isso não influencia em nada a participação deles, e toda a parte de interesse sobre o que acontece na visita (...) (Ed. Gil).

- Única. É a gente tem relatos principalmente de EJA (Educação de Jovens e Adultas) que nunca foram ao teatro (...) (PCNP Sérgio).

Sobre as barreiras de acesso aos equipamentos culturais, trataremos como mais detalhes no decorrer da discussão desse trabalho.

Como política pública, o projeto Lugares de aprender: a escola sai da escola, é inédito. Algumas iniciativas municipais semelhantes restringiam sua atuação um número bem mais restrito de instituições.

- Esse projeto é único, antigamente as excursões eram feitas cobrando dos alunos e esse projeto veio com o intuito de disponibilizar para todos (PCNP Bia).

A gratuidades quanto à locomoção, alimentação e entrada nos equipamentos e sua realização em horário escolar são argumentos que reforçam a democratização sugerida por esse programa.

- Ganham o lanche que provavelmente a escola que acaba combinando com as pessoas da cantina, né, aí eles ganham esse lanche, assim não é informado muitas coisas, muitos detalhes, mesmo porque eu acho que muitas vezes eles não tem esse detalhe né, então não é possível passar... (Profª Lisa).

No entanto, há contradições quanto a sua execução. A mais evidente refere-se à discrepância em relação à oferta e demanda, o que analisado como política de educação representa um privilégio à parcela atendida.

Foi constatado que não há proporcionalidade na oferta de recursos em relação ao custo da contratação de transporte a partir de quilometragens distintas entre a escola e o equipamento cultural, sendo definido um valor único.

- Então, uma escola de lá que contrata um ônibus, a maioria das empresas são aqui de Mogi das Cruzes, então tem que se deslocar daqui, ir até Salesópolis para ir até São Paulo, uma visita, vamos supor na Pinacoteca. Essa viagem, ela fica mais cara do que uma viagem que é para minha escola que fica do lado da empresa né? O valor é o mesmo que vem (CP Lúcia).

Há a centralização e a falta de transparência em relação à tomada de decisões.

- Não. Então, a data e o local já vêm direcionado pela diretoria de ensino, por São Paulo. Não sei direito, eu acho que é por São Paulo até...chega, e já destina: tais passeios e tais equipamentos para determinadas séries (Profª Rosa).

-Não, são lugares já indicados. Já vem: “– Você vai para tal lugar (CP Lucia).

Além disso, critérios sobre como é feita a distribuição das vagas nas diversas instâncias envolvidas no programa, não são divulgados.

- Foi em 2009 que eu visitei o Catavento. Não existe possibilidade de escolha, as vagas já vêm para gente. Já vem uma lista. O núcleo pedagógico é que divide. Eles recebem as vagas gerais, eles dividem para as escolas e não tem a possibilidade de escolha. É... o núcleo pedagógico faz parte da diretoria de ensino e eles já dividem as vagas e mandam para as escolas as vagas (CP Vania).

É utilizado um sistema digital de organização e acompanhamento do projeto por profissionais nas diferentes instâncias hierárquicas, porém as decisões são centralizadas.

- O que é restrito é isso, o restante você pode acessar tem os filmes de orientação, tem o material pedagógico que é usado nas escolas, as escolas receberam os cadernos que fazem uma abordagem sobre o tipo de dinâmica que os professores podem desenvolver com os alunos (PCNP Ana).

- O único que é fechado é o sistema SISVIC, que é o sistema que contempla essa parte da distribuição e não é aberto, tem algumas coisas que são abertas pra diretoria de ensino e pra escola, tem algumas coisas que são abertas só o acesso da diretoria de ensino (PCNP Ana).

- É, o critério, eu não sei te dizer, por exemplo, este mês nós tivemos 41 passeios, visitas, então eu não sei por que não 45 ou 50 ou 30?Eu não sei te dizer (PCNP Ana).

A realização das parcerias também não envolve um processo explícito, possível de ser acompanhado pelos diversos participantes do projeto, apenas são apontados alguns critérios objetivos de condições infraestruturais para efetivação da parceria.

- As parcerias acontecem também em nível de FDE então nós não temos acesso à sistemática de contratação, na verdade não é uma contratação, é uma parceria, o que sei, que posso informar para você, é que no começo do ano são feitas as

adesões a nível de instituição, então do mesmo jeito que tem as adesões das escolas no programa, existem as adesões das instituições, então elas preenchem, existe um momento, no início do ano são renovadas essas parcerias, então existe uma documentação que é preenchida e isso a nível de FDE, então eu não tenho acesso a essa documentação (PCNP Ana).

-A gente pode indicar e quem faz todo o contato é o pessoal da FDE. Eles são responsáveis por isso e depois eles só colocam para nós, no site as instituições que vão trabalhar naquele ano, no ano subsequente (PCNP Sérgio).

- O que eu percebo, assim, são locais parceiros bastante, a maioria dos locais, bastante deles são locais públicos, que tem uma parceria ou são estaduais, do governo estadual. Então não há essa possibilidade: “- Não queremos ir para tal lugar” (CP Lucia).

A adesão nem sempre é um processo de escolha democrática na comunidade escolar, e relaciona-se à aceitação ou não dos gestores diante de pressões associadas aos índices escolares. Os professores podem não ser consultados, e muitos desconhecem o programa.

(...) conversamos em ATPC com os professores e devido aos resultados dos outros anos, e ter sido um bom resultado, aí são indicados dois responsáveis na escola pro cadastro (CP Júlio).

-Eu não sei falar, eu tô lá há 8 anos, e eu não sei te falar, o que eu sei de verdade é que todos esses programas que são enviados pra nós pelo governo e secretaria da educação, a escola, ela não adere (Profª Deise).

-Eu acho que a questão é como é adesão, não um projeto obrigatório, é adesão da escola, aí eu acho que varia mesmo, da boa vontade do diretor, também a questão que você tem uma conta pra receber a verba, que esteja regularizada, senão não recebe, não consegue receber, então tem esses fatores também (CP Vania).

A adesão ao programa Cultura é Currículo está condicionada à atribuições burocráticas que envolvem contratação de ônibus e compra de lanche e trâmites bancários.

-Sim, mas depende do corpo gestor. Tem gestores que amam o programa e tem outros que não gostam. Porque tem uma parte burocrática que precisa contratar, fazer orçamentos, contratar ônibus, contratar lanches, mas é só isso. A verba é toda disponibilizada enfim, é muito válido (PCNP Bia).

Você tem a parte burocrática, se você tem algum problema na conta da APM, você não consegue receber a verba, você não consegue, você pode até fazer a adesão só que você não consegue participar do programa (CP Vania).

(...) se existe alguma irregularidade nessa conta então não pode ser usada a verba, e a conta, né, então, por exemplo, se acontecer de ter uma escola com a conta assim, o próprio sistema recusa essa visita, porque eu não vou ter a parte financeira como resolver, então o próprio sistema coloca que a escola está com restrição, então essa vaga volta pra mim e eu redistribuo para uma escola que não tem restrição (...) (PCNP Ana).

Além disso, a realização de passeios e visitas organizados pela própria escola encontra resistência no sistema de ensino, pois dependem de recursos dos estudantes e por isso nem todos podem aderir, sendo consideradas ações pedagógicas excludentes.

O aluno tem que pagar o ônibus, então não é uma coisa assim, eu acho prazerosa e nem é para todos, é para quem pode (Profª Deise).

- Essa é a diferença. A gente continua tendo esse tipo de atividade, mas essa é mais restrita, porque pra você ir você vai ter que contribuir, você vai ter que pagar pra poder financiar todos os custos, né (CP Júlio).

- É porque agora eles não podem mais saírem por conta própria, então a única saída mesmo da escola é através do Cultura é Currículo (PCNP Sérgio).

As características das instituições parceiras do projeto demonstram delimitações quanto à compreensão do conceito de cultura. As instituições parceiras constituem-se em sua maioria de equipamentos culturais tradicionais que envolvem conteúdos artísticos, históricos e ambientais.

- As Instituições já são cadastradas, inclusive esse ano teve a saída de algumas, mas de modo geral, não mudam muito. Então, eles nos mandam um número pode variar, inclusive esse ano caiu bastante (PCNP Bia).

- Foi um convite que foi realizado pra gente participar no projeto Lugares de Aprender. E a partir desse convite, a gente formalizou, apresentamos a instituição, foi aceita dentro desse projeto como uma oportunidade de aprendizado fora da escola (Ed. Gil).

O projeto ao realizar as visitas promove a divulgação dos equipamentos ao grupo envolvido contribui com a democratização de espaços pouco conhecidos e visitados, restritos inicialmente a uma pequena parte da população.

- Eu ainda não levei a minha filha no Catavento, eu preciso levar... (VD Gilda).

Tensão 6: Adequações ao novo público

Com as alterações do público em relação aos aspectos qualitativos e quantitativos, os equipamentos encontram-se ainda em processo de adequação tanto em relação às estruturas de acessibilidade às necessidades especiais, quanto à adequação no recebimento de grupos numerosos, como estacionamento e banheiros.

Em relação à adequação qualitativa, alguns museus precursores já na década de 80 do século passado iniciaram um trabalho de mediação cultural por meio de um setor composto

por educadores responsáveis em pensar e propor estratégias que permitissem aos visitantes o diálogo cultural com as obras expostas.

Ainda em relação à adequação dos espaços culturais ao novo público que passou a acessá-lo, alguns museus, mais recentes passaram a utilizar as novas tecnologias e propor novas possibilidades de interação entre os visitantes e as obras, recorrendo à ludicidade e entretenimento.

Essas iniciativas apesar de agradarem o público infantil e jovem são alvo de críticas vindas de posições mais conservadoras.

De maneira geral, essa adequação do novo público aos equipamentos culturais envolve equipes de educadores capazes de promover a mediação entre o acervo e o público e visitante.

Como consequência a essas alterações alguns equipamentos culturais têm passado por reestruturações, pois além da necessidade de adequações na infra estrutura para o atendimento do aumento da demanda, há a necessidade de alteração quanto à mudança na concepção de arte e cultura, pois a mediação realizada aos antigos visitantes, quando ocorria, não atende às necessidades dos estudantes e da população em geral, que passa a ter acesso a essas instituições.

Muito chato! Muito chato! E inclusive foi fechado por conta disso. Nas minhas aulas de patrimônio, a gente falou muito dele. Era chato! Para a gente que é historiadora, eu sou historiadora, eu acho aquele museu chato, chato, pra que eu vou querer saber o “pijamina do Dom Pedro” tipo, está ali a “cuspideira”, nem foi, é uma réplica de alguém, eles falam que eram de Dom Pedro, e não é? Era chato. Dai você leva a criança no Museu do Futebol, e você acha que ela vai gostar da cuspideira de Dom Pedro ou ir lá chutar no gol? (Ed. Quézia).

- (...) conversando com algumas pessoas de algumas instituições que a gente entra em contato também, para eles também é tudo novo. Eles não estavam acostumados a ter esse tipo de clientela. Então eles tiveram que adaptar, a própria instituição, o próprio local, as instalações de banheiro, monitores, os espaços. Não estavam preparados para receber crianças, receber jovens que questionam, aí tem que falar, e tem aquele fluxo, aquela quantidade (...). A gente tá falando das instituições, mais vagas, e isso e aquilo, mas eles ainda estão em processo, ainda, de se adaptar, o espaço físico com acessibilidade, quantidade de banheiros, ao espaço para fazer um lanche, eles têm essa preocupação. Algumas instituições até já conseguiram um espaço para que possa fazer o lanche, e tem instituições que estão em vias de trânsito, em fluxo de trânsito muito grande, então eles tem dificuldade de estacionar o ônibus para as crianças descenderem, então tudo isso ainda está em processo de adaptação. Treinamento dos monitores, porque eles têm que treinar os monitores, o perfil do monitor, o monitor que atende adultos não é o mesmo, a proposta é outra (...).” (PCNPAna).

Em vários equipamentos há a necessidade de adequação para atendimento de grandes grupos, pois antes as visitas eram feitas por pequenos grupos esporadicamente.

- Existem alguns critérios que devem ser obedecidos tais como locais de estacionamento. Tanto por parte das instituições como por parte da secretaria. Tanto para a instituição como para secretaria possuem o lado vantajoso dessa parceria (PCNP Bia).

O receptivo do equipamento cultural passa a ter demandas por espaços para o lanche dos estudantes, pois antes seus antigos visitantes costumavam a recorrer aos “cafés *gourmets*”, que atendiam a sua função e agregavam *status* aos frequentadores.

-A ideia é fazer o lanche aqui, mas muitas vezes é feito no ônibus para aproveitar mais o conteúdo que é passado na visita (Ed. Gilvan).

As especificidades quanto ao atendimento inclusivo às limitações sensoriais ou intelectuais e infraestruturas relacionadas à dificuldade de locomoção que têm sido desafios impostos à instituição escolar passam a fazer parte da realidade dos equipamentos culturais a medida passam pela democratização.

- Você vê, não exatamente da segurança, mas acessibilidade, então por exemplo, já aconteceu, tem uma série um aluno que é cadeirante, tem alunos que não querem ir, a gente conversa e tal, mas o próprio aluno não se vê em condições, mas a gente incentiva, a gente faz questão, tem o cuidador que acompanha, ou alguém da família se quiser pode acompanhar e existe esse contato com a instituição, sempre existe essa troca de informações (...) (PCNP Ana).

- Durante a visitação, daí é a instituição que está recebendo. Por isso precisa disponibilizar monitores, tem um número máximo por monitor, justamente para evitar. Daí já é a instituição, nós estamos no espaço dela e ela tem que estar preparada para receber (PCNP Ana).

Alguns espaços culturais visando o aumento no número de visitas passou a promover mudanças de organização e funcionamento, gerando possibilidade de acesso aos diferentes grupos sociais, um exemplo constatado refere-se à expansão do horário de funcionamento para visitas de estudantes do período noturno.

- Foi uma iniciativa que a gente teve nessa parceria, e a gente pensou: por que não ampliar para esse público também, e a partir disso a gente fez toda uma logística para atingir esse público, porque a gente gostaria que tivesse de segunda a sexta a noite, como tem durante o dia também (Ed. Gil).

A democratização de acesso aos espaços culturais abrange a vinda de estudantes da periferia para equipamentos culturais centrais e também, o deslocamento de estudantes moradores de centros urbanos para reservas ambientais.

(...) em 2012 começaram a trazer alunos da cidade de São Paulo, ai esses alunos realmente não conheciam o parque mesmo, e pudemos perceber uma diferença dos alunos do entorno é dos alunos de fora que não conheciam o parque (Ed. Gilvan).

Reforça a constatação quanto à necessidade de adequação dos equipamentos culturais tradicionais ao novo público, a preferência de professores e estudantes por museus interativos ligados ao entretenimento, em detrimento a museus tradicionais, apesar das restrições do projeto quanto seu entendimento como atividade de lazer e diversão.

- Acham chato (...) não gostam e preferem a tecnologia (Estudante).

Sobre a visita a museus:

- Não gosto muito, porque não gosto muito de silêncio (...) alguns são entediantes (Estudante).

- É uma ideia americana isso, de o museu: “É seu, olha você pode tocar nas coisa”, e o museu, não é para você ter tédio lá dentro, isso é muito legal pra mim, porque eu nunca pensei que eu quisesse trabalhar num museu algum dia.

A presença das inovações tecnológicas e a diversidade de atrativos associados ao entretenimento atraem o interesse de estudantes e profissionais da educação.

(...) tem o MAM e o Catavento, o Catavento que é um projeto muito legal, muito interessante, que ia agregar muito na escola da periferia que tem pouco acesso, ele vai pra uma escola mais central de um nível sócio econômico melhor e tal, mas sei o que ..., e aí manda para crianças da periferia um museu “X”, o museu da eletricidade, ok, ele tem uma função, mas num determinado momento, esses passeios “Catavento”, passeios mais vinculados a não só a cultura, mas também o indivíduo tem que chegar às escolas, e o que a gente percebe é que de maneira geral (...) (Prof. Aldo).

- O Catavento eles amam! (CP Célia).

- Por exemplo: todas as escolas querem mandar seus alunos para o Catavento, então o ano passado deu certinho (...) (PCNP Ana).

Esse aspecto relacionado à diversão nas visitas foi constatado como uma das principais qualidades do projeto tanto por estudantes como por professores, tanto nas entrevistas e questionários como nos depoimentos do *site*. Essa atratividade promovida por alguns equipamentos culturais contribuem com a mudança de visão dos estudantes em relação aos espaços culturais que não despertavam interesse a esse público.

- Sim, com certeza, porque ele cria aquela ideia, ele vai destruir aquela barreira, porque o nome vai continuar o mesmo: o museu, mas vai destruir aquela barreira: “O museu é chato, não é para mim, é pra gente que entende de Arte, não é para mim”. E aí, a partir do momento em que ele começa: “Aquele museu não é chato, eu entendo quando eu vou lá, mas é museu também”, pode ser que “eu goste de outro, eu queira conhecer outro”, que ele se interesse que tenha aquela curiosidade (Ed. Quézia).

Tanto os equipamentos culturais interativos como os menos dotados de tecnologia interativa têm buscado oferecer aos seus visitantes um trabalho adequado de mediação, promovido por equipes responsáveis em pensar ações educativas nesses locais.

(...) já com a outra turma que eram alunos do 2º e alguns do 3º ano a experiência foi diferenciada, uma porque a própria monitoria já tinha uma proposta diferenciada e uma porque os alunos também se propuseram a desenvolver essa

atividade, a gente desenvolveu a atividade no local, depois fez produção de texto, foi uma coisa que repercutiu durante algum tempo dentro da escola esse passeio (Prof. Aldo).

- Quanto à capacitação, houve uma transição da equipe de orientação. Ela fazia parte de um núcleo que era ligado à infra estrutura do museu e passou a fazer parte do núcleo educativo. Então agora, isso foi mais ou menos em setembro, eu não tenho certeza da data, mas foi setembro, então é recente, e a proposta do educativo é fazer uma capacitação com os orientadores (...) (Ed. Leila).

Esse trabalho de mediação depende da compreensão e diálogo com o novo público, considerando as diferentes maneiras de compreensão sobre a cultura.

- E eu fui contratada para participar de uma sessão que chama Jogos e Poder, e é só sobre História, que é a minha área, só que aí o tempo foi passando e aí a minha chefe percebeu, não sei se eu converso muito bem com a garotada, um pouquinho mais velha, falou mais sua cara você ir para o roteiro 12, eu estou precisando de monitores no Alertas, aí ela me explicou o que era, que era para bater um papo com o pessoal sobre drogas e tal e a gente é livre ali dentro, o diretor não curte muito esse discurso, se ele ouvir é capaz dele me mandar embora. Mas a minha chefia, as minhas duas chefes, como elas são também da minha área e da Pedagogia, elas curtem muito esse tipo de conversa: “a gente não vai diabolizar a droga, a gente vai descriminalizar pra criança, para o adolescente entender e daí ele ter a opção de não usar, não experimentar (Ed. Quézia).

Tensão 7: Barreiras de acesso aos equipamentos culturais.

As barreiras para acesso aos equipamentos culturais podem ser físicas, sociais, econômicas, geográficas, culturais e subjetivas.

Esse projeto ao buscar a democratização dos espaços culturais apresenta propostas de superação de algumas barreiras. Acontecendo durante o período de aula dos estudantes e em horário de trabalho do professor possibilita a participação de seu público alvo.

- Assim, são passeios curtos, no período de aula, então há bastante interesse, se fossem excursões durante o dia que saem às 8 horas da manhã e voltam... , não sei se seriam assim, porque aí pegaria outro turno e professor geralmente não tem, então, há bastante interesse (CP Lucia).

No entanto, devido há elementos externos ao programa e à própria escola, algumas barreiras persistem. Entre elas inclui-se a dificuldade de estudantes trabalhadores noturnos em adequar-se ao horário das visitas, que apesar de acontecerem no período de aula, envolvem locomoção entre a escola de origem e o destino, em um período do dia de intenso fluxo de trânsito que propicia atrasos dos estudantes, mas impossibilita a espera prolongada na saída do ônibus da escola, tendo em vista à o tempo limitado disponível para a visita no equipamento e os possíveis atrasos no deslocamento devido ao horário de fluxo intenso no trânsito.

- Ah, é assim, geralmente o passeio do noturno ele começa às 18 horas, então a gente tem uma dificuldade porque, aqui a gente só tem EJA e é aluno trabalhador, então a gente não consegue fazer o que a gente faz no ensino fundamental, de pegar uma sala inteira em sí, a gente vai pescando pra ver quem gostaria de estar participando, porque às vezes, muitas vezes, eles querem ir, querem, mas eles não vão porque eles não podem (PC Lia).

Há ainda, os estudantes menores que a família não autoriza por preocupação com a segurança.

-Uma média de uns cinco por sala sempre, ou o pai não deixou ou eles não querem ir, então acho que é pela falta do conhecimento mesmo em sí, porque as pessoas tem o hábito..., de não cultivar hábitos culturais das pessoas né, a gente observa que não é instigado nas pessoas essa cultura de frequentar ambientes culturais e às vezes eles pensam que é chato, né “ Ah, não vou no museu , é muito chato ir ao museu”, “ eu não quero ir (Profª Lisa).

(...) então quando esse aluno vai ao museu ele volta maravilhado, porque ele não vai só ver o gol e a bola, ele vai aprender, ver a questão histórica, ele vai conhecer um pouquinho porque esse brasileiro, esse aluno é tão apaixonado por futebol e aí vem aquele interesse de conhecer um pouquinho nessa situação, o esporte, na situação da Língua Portuguesa, conhecer um pouquinho aquilo que ele tá indo visitar, então tira aquela coisa “quadradinha”, o Museu do Futebol... o Museu da Língua Portuguesa... então desmistifica um pouquinho o pensamento do aluno, e a gente sabe que se ele tiver que ir para o museu ou para um outro passeio, num outro momento, ele vai escolher o passeio, e na escola ele tem a oportunidade de aprender, né? (VD Gilda).

As barreiras geográficas dificultam o acesso, pois exigem que os indivíduos desloquem-se dos lugares onde moram e exercem suas atividades diárias, o que demanda custo e tempo.

- Oficialmente, é isso, mas a gente entende que é uma atividade de deslocamento, portanto, quando você trata do mapa do indivíduo, o mapa de contexto, e você pensa que aquele indivíduo passa a maior parte de sua vida circulando num raio de poucos quilômetros de sua casa, né, portanto, indo nos mesmos lugares, circulando nos mesmos lugares, 10, 20, 30 anos, essa é uma oportunidade dele se apropriar não só da cultura de maneira geral, né, como se apropriar da própria cidade, dos equipamentos e tal (Prof.Aldo).

Essas barreiras de acesso aos equipamentos culturais são resultantes da distribuição irregular destes equipamentos, de estruturas físicas adequadas à visitação, nas cidades em geral, pois há concentração desses equipamentos nas regiões centrais e nos centros metropolitanos, como a cidade de São Paulo e o escasseamento nas periferias das cidades e nas cidades periféricas.

Para melhor observarmos essa distribuição irregular, apresentamos abaixo um mapa com os equipamentos culturais parceiros do programa Cultura é Currículo no ano de 2013.

Mapa 1: Distribuição dos equipamentos culturais parceiros do programa no Estado de São Paulo.

Fonte: autoria própria.

Diante dessa má distribuição seguem os relatos dos participantes:

- Na minha cidade tem, mas não é legal (Estudante).

- Fui apenas uma vez no museu, porque fica longe (Estudante).

(...) nós estamos numa escola central, no nosso caso a acessibilidade, estamos ao lado do trem, a maioria tem boas condições financeiras, tem carro, mas pensando numa escola mais periférica, nem todo mundo tem esse tipo de acesso, então quando vem uma situação, um momento como esse de aprendizagem pra ele é muito rico ...(...) (VD Gilda).

Diante da configuração das cidades, a parcela da população que está mais próxima aos grandes centros metropolitanos tem mais facilidade de acesso à diversidade de bens culturais em detrimento a população da periferia e do interior, tendo em vista o aspecto da proximidade geográfica.

- Eles perguntaram, daí, nós vimos que tem o metrô perto, e aí eles falaram: “Nossa se a gente vier de trem dá pra descer no Brás e fazer baldeação e descer na Dom Pedro e da pra vir a pé”, e muitos queriam voltar com o irmão e com a mãe de trem (Profª Rosa).

Quanto à democratização dos bens culturais verificamos ainda que há ausência de equipamentos, apropriados à visita de estudantes, que dialoguem com movimentos de resistência cultural que representem linguagens alternativas aos cânones universais condições de vida local.

Se as obras artísticas de grande reconhecimento estão expostas nos grandes centros urbanos, em estruturas apropriadas, pois nesses locais elas obtêm repercussão e destaque, é no espaço da periferia que as manifestações culturais de resistência e contra-hegemônicas proliferam, porém devido à ausência de condições estruturais e divulgação, estas são desconsideradas como possibilidades de visitação nos padrões desse projeto, especificamente, e pouco acessadas pela população de maneira geral.

No interior do estado, as opções de equipamentos culturais estão mais relacionadas aos aspectos históricos locais ou ambientais, como parques, hortos, estações de tratamento, memoriais, entre outros.

Não, porque nós não recebemos, porque a gente não vem aqui pra São Paulo, a gente fica na região,(...) porque no interior não tem tantas instituições assim, não tem parque para eles poderem usufruir, né, e ela falou: “- Eu tenho uma escola que fica a 120 quilômetros daqui (PCNP Ana).

Dessa forma, observamos que os bens culturais encontram entraves quanto a sua democratização, pois constatamos a limitação de diversidade cultural no atendimento de escolas distantes das regiões metropolitanas onde se concentram os equipamentos culturais.

Outro ponto relacionado à democratização cultural refere-se à natureza política de produção dos bens culturais expostos nas instituições parceiras do programa. Esses locais dificilmente terão como atrativo, conteúdos produzidos por grupos vulneráveis e periféricos com características críticas de oposição ao sistema, exceto em exposições sobre temas específicos, organizadas por produtores técnicos destituindo da cultura sua ação política no sentido crítico.

Essa ausência do diferente, da “outra face”, em relação à formação cultural, pode interferir na capacidade crítica frente aos padrões instituídos e ainda gerar ausência de reconhecimento cultural identitário em relação aos bens acessados.

Apesar das limitações apresentadas, este projeto representa uma iniciativa para a formação de público aos espaços culturais da cidade e um avanço na democratização desses locais.

A ruptura com os cânones dependem também de uma política cultural de divulgação de espaços e manifestações alternativas para toda a sociedade, e ainda da garantia de recursos e reconhecimento às diferentes produções culturais de representem a sociedade em sua diversidade.

As barreiras culturais dificultam a compreensão e o acesso a determinados conhecimentos e manifestações, devido à ausência de instrumentalização adequada que permita a mediação entre visitante e obra.

Essas barreiras são responsáveis pelo afastamento e a falta de interesse em relação a algumas formas de expressão. Por isso os museus atuais têm recorrido aos processos de mediação realizados por educadores no atendimento da população.

- Ele não vai ao teatro, ele não vai ao museu, se colocar opção, e se é ele que vai pagar, ele vai escolher o lugar que ele vai. Infelizmente, é assim, a parte cultural fica em segundo plano, mas muitos vão e gostam (CP Lúcia).

- Isso, e vamos supor, se a gente faz uma excursão aqui para o SESC, pro clube, a gente consegue lotar 3, 4 ônibus, se é pro HopiHari, nossa! Quando era Play Center, meu deus, o zoológico nem se fala, né, mas se a gente for colocar uma excursão assim, eles vão porque é gratuita, mas se a gente for falar, vamos fazer uma excursão para a Pinacoteca do estado, vamos supor né? (CP Lia).

- Porque assim, não que a nossa clientela seja de bairro carente, 100% carente, não que eles não tenham condição de passear, mas entre uma visita cultural, um passeio cultural e um parque de diversões, um parque aquático, algum lugar assim, ele vai gastar o dinheiro, ele vai pagar um passeio para o parque (CP Lúcia).

Também as barreiras sociais foram apresentadas por estudantes ao dificultar seu acesso a equipamentos culturais como museus e teatros.

- (...) tenho que cuidar do meu irmão (Estudante).

- Minha mãe não deixa eu sair sozinha (Estudante).

(...) é...tem pais que incentivam, que levam, mas são pouquíssimos (PC Lia).

As barreiras culturais são amplas e vão além da compreensão das obras; elas envolvem o conhecimento dos espaços culturais, a clareza quanto à sua importância na formação humana e ainda as formas de interação com diferentes bens culturais de diferentes formas.

Dessa forma o projeto de visita partindo da instituição escolar tem como mediador cultural em primeiro plano, o professor que representa um modelo de referência e também uma fonte de informações e orientações sistematizadas, que se ampliam quando os estudantes envolvem-se com o conteúdo mediado e constroem ativamente seu conhecimento, envolvendo inclusive familiares e comunidades em suas novas descobertas.

São barreiras encontradas para a participação do programa Cultura é Currículo, especificamente no projeto “Lugares de Aprender: a escola sai da escola”, os entraves burocráticos:

- O único pré requisito é que a APM deve estar em dia. Já que toda a verba é depositada em uma única conta de APM e se a APM não estiver em dia ela não consegue participar (PCNP Bia).

A desigualdade na distribuição geográfica dos equipamentos culturais das cidades também representa uma barreira à democratização do acesso aos equipamentos culturais. Várias instituições escolares localizam-se em regiões distantes que ultrapassam os 200

quilômetros de deslocamento previstos no projeto e além disso, mesmo aquelas que estão inseridas nos limites desse perímetro de deslocamento previsto, podem enfrentar dificuldade de deslocamento nos centros urbanos, associadas ao grande tráfego de veículos, aos imprevistos climáticos entre outros.

-Vamos dizer que o grupo às vezes atrase uma hora, já aconteceu isso, então o que acaba acontecendo: eles não têm a visita mediada. Então, ele está agendado para uma visita mediada, mas o que os educadores acabam fazendo é só uma introdução, eles vão receber o grupo, mas aí eles acabam fazendo o percurso sem a mediação, isso foge da ideia inicial do programa, tinha que se pensar junto com os museus uma alternativa que fosse para isso, muitas vezes não tem possibilidade até, porque o grupo está agendado para as quatro da tarde (...) (Ed. Leila).

Tensão 8: A divulgação.

Nos questionários aplicados aos estudantes, quando indagados sobre o que fazem em seu tempo livre, 21% disse usar o computador, celular e internet, 10% respondeu que assistia TV e 7% realizavam leituras.

Apesar de grande parte da população, e especificamente, dos estudantes e professores, terem acesso às informações veiculadas nas diversas mídias, vários equipamentos culturais são desconhecidos pela população. Ao referir-se ao projeto a vicediretora Gilda em relação ao acesso dos professores às instituições parceiras, ela afirma:

- Estimula, porque tem até professores que não são da disciplina, vamos supor, eles querem ir, por que é também uma oportunidade do professor conhecer (VD Gilda).

Sobre as oportunidades de visitação proporcionadas por esse projeto, tem sido recorrentes nos discursos a informação sobre o desconhecimento dos equipamentos visitados, de maneira geral.

A partir desses dados constatamos que o projeto representa uma limitada iniciativa de divulgação, diante inclusive do universo do sistema de ensino, mas que se efetiva em locais diversos, mobilizando grupos a ter um primeiro contato presencial com equipamentos culturais que antes desconheciam, e tornando-os potenciais divulgadores desses equipamentos que visitaram. A divulgação desses equipamentos seria ampliada se os equipamentos visitados, por um pequeno grupo contemplado, fossem divulgados de forma mais específica, na escola, ampliando às possibilidades de serem visitado fora do período escolar.

- Confesso que como “professora em sala de aula” eu desconhecia. E foi a partir do momento que vim para cá (diretoria de ensino) é que vi o tamanho e a proporção do programa. Mas na escola em que eu trabalhava, não havia divulgação e tive conhecimento somente após a minha saída de lá (PCNP Bia).

- Então muitos alunos que foram de escolas estaduais e até de lugares longe do museu “Y”, eles voltaram com as famílias aos sábados que é gratuito (Ed. Debora).

A expressividade de manifestações quanto ao desconhecimento desses equipamentos por professores e estudantes denuncia uma política cultural excludente e insuficiente, e a limitação dos veículos de comunicação na divulgação desse tipo de informação.

No entanto, fatos pontuais quanto aos incidentes e problemas no sistema de educação são amplamente divulgados com objetivos especulativos.

Ao se referir à visita realizada com sua turma ao teatro, o coordenador pedagógico procura deixar claro a não participação de seu grupo no incidente ocorrido em uma das visitas do programa ao teatro, noticiado no jornal da cidade:

- Inclusive naquela ocasião, depois a gente viu uma notícia no correio popular, no jornal da cidade, teve escola, foi posterior a gente, que deu **um certo probleminha** lá durante o espetáculo (CP Júlio).

A postura dos veículos de comunicação voltados à exposição imediata e parcial dos fatos interfere na posição profissional de diversos sujeitos envolvidos na execução de políticas sociais, nesse caso, das políticas educacionais, contribuindo com o excesso de precaução, insegurança e desconfiança nas relações profissionais, como reação preventiva a possíveis atribuições de culpa a profissionais individualmente, por erros que ultrapassam o controle profissional individualizado, mas representam possibilidades especulativas de divulgação para diversos veículos de comunicação.

Reportagem: Pianista é hostilizado por alunos da rede pública de Campinas.

Jornal Correio Popular

Campinas, 30 mai.2013.

No entanto, após o mal estar causado pela notícia e a atribuição de culpa a sujeitos isolados, nenhuma alteração ocorre no funcionamento do sistema. O que resulta é mal estar

entre os envolvidos nas denúncias, fortalecimento de visões pré concebidas e ausência de esclarecimentos.

Tensão 9: Limitações do programa diante das dificuldades no ensino público estadual de São Paulo.

A educação formal apresenta problemas que estão diretamente relacionados com a sociedade, pois a escola é uma instituição criada pelo homem em sociedade.

Vários problemas como as precariedades nas condições de trabalho, políticas educacionais contraditórias e desvalorização profissional interferem diretamente nas ações pedagógicas propostas na escola.

As políticas educacionais induzidas pelo modelo administrativo gerencialista partem de metas pré-estabelecidas e monitoram o desempenho dos profissionais visando seu alcance. Os índices utilizados para a mensuração da qualidade da educação escolar passam a ser utilizados na identificação comparativa e competitiva entre as escolas.

-O IDEB, me baseio no índice, no índice das escolas mais centrais, das melhores escolas, as escolas periféricas, às vezes, o índice não é o melhor, mas você não entende, é essa questão, não há, não tem, não tem clareza no processo, é esse o problema, o critério não é claro, então qual é o critério para você distribuir os passeios nas escolas (Prof. Aldo).

A adesão induzida a programas externos à comunidade escolar pode gerar a falta de identidade e recusa nos profissionais a essas ações pedagógicas “prontas”, planejadas por poucos e executadas por muitos.

- Têm vários outros projetos que dependem da adesão, tem o Mais Educação (...) (PCNP Ana).

Até mesmo, a questão de acesso à verba de manutenção da própria escola, está atrelada, tá tudo atrelado (CP Vania).

A participação e o envolvimento com o projeto associam-se diretamente ao conhecimento quanto a sua importância e à transparência na sua implantação e administração.

Executar projetos desconhecidos e pontuais causam insatisfação e o esvaziamento de significado da ação pedagógica, compreendida de maneira fragmentada. Assim as diferentes maneiras como o projeto é encaminhado nas escolas representam as possibilidades reais de execução das políticas educacionais que se adequam às limitações, peculiaridades e problemáticas locais.

Em decorrência das dificuldades existentes no sistema de ensino público atual os profissionais atuantes demonstram baixa satisfação o que gera aumento na mobilidade dos recursos humanos.

Sei que isso daí ficou mais a critério dos professores que eram, não digo efetivos da escola, mas que estavam ali há mais tempo, como nós que não somos efetivos, muitas vezes ficamos indo um ano numa escola, outro ano na outra, meio que a gente fica no descrédito (Profª Deise).

A mobilidade ocorre em consequência do alto número de profissionais efetivos que pedem exoneração e são substituídos, por existência de vínculos empregatícios contratuais e também por diversos afastamentos envolvendo motivos de saúde. Com a grande rotatividade de funcionários há necessidade de formação e apoio contínuo à equipe.

(...) às vezes a gente tem professor ingressante, então a gente precisa dar esse amparo para ele de formação, de atualização (PCNP Ana).

Todo final de ano é reconduzido (...) É como o meu cargo de PCNP que também é assim, eu estou como PCNP, mas eu sou professora de Arte e Pedagoga, o meu cargo efetivo é de professora de Arte (PCNP Ana).

Nos cargos de professor coordenador e professor coordenador de núcleo pedagógico há um edital de seleção entre os professores. A cada ano o profissional passa por uma avaliação da equipe onde atua que decide sobre sua continuidade na função ou o retorno à sala de aula, gerando também mobilidade na equipe.

Se o trabalho dele for a contento ele vai sendo reconduzido (Super. Dóris).

Em várias instituições escolares, não há grupo docente fixo o que amplia a dificuldade na execução das atividades, pois o processo educativo pressupõe o conhecimento da realidade onde se atua e o estabelecimento de relações e vínculos com a comunidade escolar na construção de identidade própria. Essa situação é agravada em escolas mais distantes e de difícil acesso.

- Ichi, quando nós entramos no estado a nossa maior dificuldade é essa né? (...) - Não conseguimos, temos que pegar aula onde tem para nós, é o nosso serviço, e acabamos indo muito mais longe que esperamos (Profª Deise).

- Toda essa questão dos bairros que nós temos aqui, enchente tal, às vezes tem escola que não tem internet, telefone também não tá conseguindo, então, eu sempre posto via caixinha, um boletim informando pra eles que eles têm aquela visita, e peço pra eles, o diretor ou o coordenador, vir na diretoria de ensino assinar a planilha pra mim, então quer dizer, se pecar a gente tá pecando por excesso de informação (PCNP Renata).

No discurso oficial de busca pela qualidade da educação pública há contradições entre as exigências profissionais e as condições oferecidas aos profissionais da educação nesse contexto.

Há uma pressão para que o professor mantenha-se em sala de aula, atuando longos períodos diretamente com os estudantes, no entanto concomitante a isso, há a necessidade por capacitação, formação aprofundada e atualização cultural.

(...) a proposta hoje é não tirar o professor da sala de aula, então eu já tenho que tirar ele para fazer a formação dele aqui na diretoria de ensino, já é complicado, eu só posso tirar o professor da escola, no caso de cada disciplina, Arte, eu só posso tirar ele seis vezes durante o ano (PCNP Ana).

Ilustrando tal afirmação podemos fazer um paralelo em relação às exigências observadas para a execução desse projeto em relação ao desempenho do professor.

Para o sucesso da atividade pressupõe-se que o professor represente um formador cultural que assuma o papel de guia de viagem, com conhecimento cultural capaz de realizar formação articulada entre os conteúdos culturais e escolares, e ainda durante a execução da atividade, represente uma autoridade responsável por manter grupos diversificados de estudantes sob controle e em segurança em locais diversos.

Contraditoriamente, esse profissional não conhece e nem esteve antes no local visitado, geralmente possui formação acadêmica deficitária, trabalha em diversos períodos, conta com poucos momentos de lazer, recebe salários baixos, atua em salas lotadas e desinteressadas e conta com escasso material pedagógico de apoio e formações em trabalho.

- E a maioria desses professores trabalha em dois períodos?" (...) "- Trabalham até três, a maioria" (Profª Deise).

- Professor mediador é o professor que media conflitos, que agora todas as escolas estaduais têm (CP Lia).

- Fora isso, ainda pra reforçar, porque nós temos escolas aqui na nossa região que tem uma problemática terrível de roubo de fio, de internet... (PCNP Ana).

A sobrecarga de trabalho não se limita aos professores, entre os demais profissionais envolvidos com o projeto, foi observada também essa dificuldade

- Você tem toda a sua demanda de sua disciplina e fora os programas que a sua disciplina acaba absorvendo, por exemplo: esse, o Cultura é Currículo é de Arte, mas eles sempre recomendam que tenha alguém da área das Ciências da Natureza e do Ciclo I, o Fundamental do Ciclo I das séries iniciais. Aí fica Biologia comigo porque eu estou desde o início e do ciclo I nós não temos ninguém aderindo (PCNP Sérgio).

- Aumentou a demanda, aumentaram as escolas, nós ficamos aqui um período grande sem o PCNP de Arte, e eu fiquei responsável sozinho pelo Cultura é Currículo, é uma sobrecarga (PCNP Sérgio).

O excesso de tarefas dos gestores dificulta inclusive o monitoramento e o controle dos profissionais a ele relacionados.

- É. No início a gente fazia portfólio, fazia uma apresentação, mas por causa da demanda mesmo do trabalho, a gente acabou não fazendo mais (PCNP Sérgio).

Essas são algumas características apreendidas à partir da análise de dados dessa pesquisa que compõem a realidade do Ensino Público Estadual de São Paulo e que representam limitações para a execução do projeto Cultura é Currículo, bem como quaisquer outras iniciativas que dialoguem diretamente com essa realidade.

Tensão 10: Comunicação

Da comunicação entre os diferentes participantes resulta a compreensão sobre o projeto. Observamos que essa comunicação nem sempre é clara e objetiva, mas omissa e fragmentada, o que impossibilita aos diversos participantes o conhecimento e acompanhamento de todo o processo, do planejamento à execução, em sua totalidade, o que permitira a atribuição de sentido e significado a cada uma das suas tarefas executadas.

As falhas na comunicação que impossibilitam a democratização do projeto em sua totalidade mantêm sob o controle na tomada de decisões, um pequeno grupo de participantes, que delega aos demais as atividades operacionais, situação esta que se repete no sistema de ensino e na organização da sociedade.

Sobre o período de adesão ao projeto:

- Fazem a adesão mesmo, então tem um período, esse ano a data limite foi dia 28 de fevereiro e você faz a adesão por escrito, o termo de adesão, termo de... adesão e compromisso, porque se você faz a adesão você tem o compromisso de cumprir aquelas visitas, de realmente ir e se durante o ano, por algum motivo, ela for proposta pra escola, mas ela não vai acontecer, você tem que justificar por ofício, qual o motivo de eu não ter organizado aquela turma para ir àquele local (CP Lúcia).

- Mas a adesão pode ocorrer ao longo do ano letivo (PCNP Bia).

- Já foi, aí abriu o período de adesão que está aberto ainda, tá? Uma escola, se ela não aderiu esse mês por alguma problemática que ela tenha, ela pode aderir a qualquer momento (PCNP Ana).

Quanto à espontaneidade da adesão:

- Olha, eu não precisei dar essa orientação porque todas as escolas aderem, então a única coisa é que quando eu faço a orientação técnica e, no começo do ano, eu abordo no planejamento o Cultura é Currículo, eu costumo frisar bastante o Cultura é Currículo como estratégia para a aprendizagem do aluno (PCNP Ana).

- É optativo, porém como a nossa escola, ela está em baixo IDESP, é uma escola que é prioritária... (PC Lia).

- Não que não é obrigatório... é e não é...você tá entendendo? (...) É uma sugestão, mas aquela sugestão assim: porque vocês não vão, sendo que vocês estão precisando? Deu pra entender? Então tudo quanto é programa a gente tem que aderir. (intervenção externa) (PC Lia).

Sobre a distribuição de vagas nas diversas instâncias do projeto:

- Não. Então, a data e o local já vêm direcionado pela diretoria de ensino, por São Paulo. Não sei direito, eu acho que é por São Paulo até. chega , e já destina: tais passeios e tais equipamentos para determinadas séries. Então teve esse ensino fundamental que foi para o MAM, eles foram para a sala São Paulo, então foram, mas isso já vem destinado (Profª Rosa).

- Mas cada diretoria tem uma postura própria e após isso, ainda temos algumas escolas que são prioritárias mas a intenção é premiar todas escolas sem fazer distinção. Mas como são muitas escolas, na maioria não faz esse diálogo, mas eu sempre coloco as que tenho mais proximidade ou que vem solicitar a intenção de visitar determinado lugar, onde consegui contemplar (PCNP Bia).

-O motivo é que na verdade a gente tem que escolher, ...há um consenso..., a coordenadora nos comunica e geralmente são escolhidos, são contemplados os melhores alunos até porque eles vão aproveitar mais o passeio, são mais interessados, não, entre aspas, não vão dar confusão, brigas, etc(Profª Rosa).

Sobre a orientação quanto ao uso da verba para a visita:

- Separado, verbas separadas. Então 100 reais se eu contrato um ônibus de 700reais esses 3000reais, ele vai ser devolvido (CP Lúcia).

- Sobre verba: ela vem como eu falei pra você, ela vem, agora..., no ano passado ela vinha separada, o ônibus e a verba para o lanche, e aí tinha um certo conflito porque a mesma verba independente da diretoria, eu tenho ali e uma escola na divisa com São Paulo, o custo é tudo diferente (...) (PCNP Ana).

- Antes não podia, agora pode se você conseguir um ônibus mais barato, a média era novecentos, mil reais, na verdade era, setecentos, oitocentos, aí como passaram a verba pra mil, os ônibus passaram a cobrar... (PCNP Ana).

-Na verdade são considerados cinco reais de lanche por aluno, então se são 40 alunos que vão... Mas pode usar de uma forma aberta, desde que tenha prestação de contas (PCNP Ana).

Sobre a remarcação da visita:

-Agora, existe a possibilidade de uma remarcação, mas aí eu tenho que entrar em contato com a FDE fazer uma justificativa no dia daquela visita está acontecendo um evento que faça parte do calendário da escola, ou alguma coisa assim, aí é analisado, eles entram em contato com a instituição pra ver se existe essa possibilidade, mas isso é uma coisa raríssima, até a própria coordenadora que orienta a gente, ela fala que é muito difícil ter uma remarcação, é muito difícil mesmo, mas que pode acontecer se a instituição tiver esse espaço, e tem que ser com muita antecedência para instituição se organizar, porque ela tem os monitores, existem os monitores fixos e os monitores contratados para aquele momento (PCNP Ana).

Sobre os roteiros da visita:

- Não, aí a orientação que a gente passa para a escola, é que a escola entre em contato com o museu "Y", apesar que existe a equipe educacional do museu "Y" que também se preocupa em entrar em contato com a escola, ou um ou outro, quem se antecipa, então, fazem o contato entre si e ali eles planejam a visitação. Ou a equipe educacional já direciona, para a escola, ou a escola às vezes, pode até optar: "- Olha, eu gostaria que fosse tal módulo" (PCNP Ana).

- A escola vai dizer, olha, no momento que fizemos a reserva para o museu "Y", vai passar por essa, essa e essa sessão. Vai ser esse o roteiro. Tanto que o professor

chega ali e fica bravo: “ Mas eu falei para os meus alunos que eu viria ver...”. E a gente fala: “Desculpa, a gente não pode mudar”, às vezes dá pra encaixar quando não tem muita demanda, mas é muito difícil (Ed.Quézia).

Sobre o relatório da visita exibido no site:

-É escrita, aliás, é.... deve ser pelo site. É que a coordenadora chamou, aí ela fez as perguntas lá, ela selecionou e enviou (Profª Lisa).

Omissão

Nessa categoria pretendemos expor e dar foco àquilo que não foi dito seja por descuido, esquecimento ou negligência, mas que pode representar elementos relevantes nessa discussão.

Nos diversos contatos que estabelecemos com os diversos participantes do projeto, algumas características foram ressaltadas nos profissionais da educação formal, principalmente, em relação àqueles que ocupam posições gerenciais e passam por avaliações anuais para manterem-se na posição que ocupam.

Esses profissionais com maior ou menor intensidade apesar de apresentados por pessoas conhecidas mantiveram durante as entrevistas ora discursos breves, imparciais ou evasivos, ora apresentavam comportamento desconfiado e exigente quanto à garantia de controle sobre a relação estabelecida na entrevista, e o uso das entrevistas gravadas.

- Você pode utilizar sim, com a ressalva que eu pedi para você, para que você mande para mim, para que eu possa ler e fazer algum acerto, alguma informação que às vezes na conversa pode..., então não tem problema nenhum desde que você passe para nós, depois que você transcrever, para que a gente possa dar uma lida, e se tiver alguma coisa que a gente tiver que acertar, que a gente possa fazer isso (PCNP Ana).

Houve ainda posturas surpreendentes que se recusaram ao contato, após uma primeira apresentação amigável e generosa, não oferecendo explicações mais detalhadas.

Recorrendo ao panorama político administrativo exposto na etapa teórica desse estudo, interpretamos essas situações a partir de medidas administrativas resultantes de políticas de controle e monitoria.

- Olha, é difícil você sabe por que, a própria equipe que é responsável pelo Cultura é Currículo, eles tem uma vigilância constante sobre melhorar (PCNP Ana).

Essa cultura administrativa age no modo como as pessoas relacionam-se, umas com as outras e com sua própria atividade de trabalho, priorizando a preocupação com

resultados e metas e mantendo inexpressividade crítica profissional, tanto devido ao enfraquecimento quanto ao compromisso político, como para poupar-se de prejuízos que uma postura não padronizada pode acarretar.

- Então, não tenho crítica, o que tenho a dizer são elogios por parte da organização. Eu percebo que está em processo de aprimoramento ainda (CP Júlio).

- E às vezes como eu que não concordo, eu questiono, saio como a professora mal vista, é o que acontece no estado (...) - Lá nos consideramos como um bando de ovelhas, somos adestrados, subimos para sala de aula, descemos no intervalo, retornamos para sala e vamos embora para nossa casa (...) - Dentro da sala de aula nós podemos fazer a nossa diferença (...) - Isso, é de cada professor. Se ele mesmo não tiver esse comprometimento com a Educação as aulas deles vão ser cansativas, enfadonhas, aquilo que o aluno não vê interesse em aprender, porque não tem nada ali interessante, e a maioria infelizmente gosta que seja desta forma, se acostumaram com isto (Profª Deise).

Além disso, notamos que o discurso emitido por um profissional no seu local de trabalho é formatado dentro de um leque de possibilidades limitadas pelo controle e pressões, que se potencializam se for solicitado por seu superior.

Ao realizarmos entrevistas com profissionais distante do local de trabalho, ou ainda à distância, por telefone, percebe-se que o discurso ocorre mais espontâneo e menos tenso.

Dessa forma, um profissional da educação que em sua formação mantém compromissos ideológicos distintos dos institucionais onde vende sua força de trabalho, no cotidiano, em sua condição de trabalhador, tende a manifestar resistência driblando imposições, omitindo-se, sendo inoperante, e por vezes, esgotando-se e adoecendo física e psicologicamente.

A limitação crítica nos relatos do site oficial demonstrou-se desproporcional ao número de registros, além disso, os apontamentos indiretos, sugestivos, ou o discurso em terceira pessoa apontavam para uma dificuldade ou restrição na do relator liberdade expressar-se.

A omissão crítica, apesar de “alimentar” o sistema e atender aos anseios das autoridades e responsáveis diretos, também garante a continuidade de participação dos envolvidos nesse “jogo” de poder, tendo em vista que não se trata de uma política de distribuição igualitária, mas pontual, limitada a uma parcela da população.

Omitir-se não necessariamente representa buscar a neutralidade ou não posicionar-se. Omitir-se pode representar uma possível forma de resistência, às vezes, única. É uma maneira de manter-se no “jogo”, apesar de se estar em posição destoante à posição hegemônica estabelecida nas relações de poder.

A partir dessa mesma explicação, é possível inferir sobre a ausência de respostas às solicitações e questionamentos, as posturas evasivas dos profissionais em cargos não efetivos como professores coordenadores e PCNPs, durante as visitas, característica essa que destoou dos discursos dos professores efetivos que realizaram suas entrevistas fora das instituição onde atuam.

A expressividade crítica no discurso demonstra direta com o vínculo profissional, o local onde o discurso é proferido, o tempo de exercício profissional e com formação acadêmica e política de quem se expressa.

Resistência

Nessa categoria pretendemos apresentar algumas reações de oposição quanto às ideias, propostas e ainda forças hegemônicas que se relacionam ao contexto da pesquisa.

Foi verificado durante a pesquisa manifestações de resistência quanto à participação de algumas escolas devido à recusa da comunidade escolar, ou ao menos parte dessa comunidade, em aderir ao programa.

Até o momento estamos com 65 escolas (do total de 89). Mas a adesão pode ocorrer ao longo do ano letivo (PCNP Bia).

São apontadas algumas hipóteses em relação a esse comportamento, sobretudo questões que se referem a aumento de atribuições na atividade de trabalho.

Eu acredito que ainda seja pelo processo, abertura de processo, verba, problemas com a APM, questão burocrática (PCNP Sérgio).

Apesar das oportunidades reduzidas de visitação, a alguns poucos estudantes que equivalem a uma parcela do todo, compreendido aqui como o sistema de ensino público estadual de São Paulo, representar a crítica mais recorrente ao projeto, há estudantes que se recusam a participar das visitas. Quando questionado sobre o motivo da ausência o estudante rebate:

- Não sei, e se soubesse eu não iria expor (Estudante).

Colocamos como hipóteses a essa reação: a ausência de interesse por desconhecimento dos conteúdos culturais envolvidos, a redução de importância formativa atribuída aos bens culturais veiculados em instituições não escolares ou ainda à falta de

identificação com os conteúdos culturais propostos. Ao se referir ao Museu do Futebol a estudante expõe:

- Alguns alunos que gostam de futebol querem ir, mas as alunas não gostam de futebol (Estudante).

A ausência de clareza quanto a um processo educativo amplo, atribui apenas à escola a legitimidade legal na formação do indivíduo e dessa maneira, às demais instituições culturais é atribuído o entendimento de espaços complementares que veiculam culturas distintas, muitas vezes desarticuladas das realidades imediatas dos estudantes.

(...) mas algumas turmas vem com alguns alunos que às vezes não tem um interesse muito grande (...) (Ed. Diego).

Diante do entendimento da visita, pelos estudantes, como sendo mais uma tarefa escolar a ser cumprida, ao serem indagados quanto aos motivos de sua ausência ora alegam questões cotidianas, ora demonstram um enfretamento diante da recusa quanto à participação na atividade proposta. Enfatizamos que essa resistência refere-se a casos pontuais, porque a maioria demonstra motivação e grande expectativa diante de oportunidades pouco frequentes de saídas escolares.

Mas por exemplo, principalmente as escolas mais periféricas, eu já recebi crianças do Capão, muito mais interessadas do que crianças de rede particular, então o interesse assim é muito relativo, ela só não tem interesse quando não tem oportunidade (...) (Ed. Leila).

Se as posturas acima demonstram reação às normas do sistema educacional, focadas na organização e funcionamento do projeto Lugares de aprender: a escola sai da escola, há também iniciativas de resistência à política cultural excludente do contexto tratado. São pequenos grupos autônomos que acompanhados dos professores em tempo livre acessam bens culturais existentes em regiões privilegiadas geograficamente na cidade.

- Costumo sim, vamos com a professora Marta fora do horário da escola, a museus e etc (Estudante).

Desocultamento

Recorremos ao neologismo “*desocultamento*” em alusão contrária ao vocábulo “ocultamento”, que significa escondido, desconhecido, disfarçado. Nessa categoria de análise pretendemos revelar discursos e visões até então não abordadas e desconsideradas, com essa intenção optamos por essa designação em tal categoria.

O distanciamento desses espaços culturais disponibilizados nas visitas à realidade dos estudantes causa um estranhamento que é expresso em alguns discursos.

- *Porque não gostam dessa cultura, devem achar antiquado* (Estudante).

- *Os jovens não gostam muito de ir em lugares assim* (museus) (Estudante).

A compreensão de determinadas produções culturais como “Cultura”, conforme Williams (2011) e as manifestações locais como produções sem valor e reconhecimento, atendem ao modelo hegemônico que visa à manutenção da ordem e reforça as pré concepções estereotipadas, presentes no discurso popular, como: “ museu é lugar de coisa velha”, “futebol é coisa para homem”, “lugar de estudar é na escola”, “lugar de aluno e professor é na sala de aula”. Essa compreensão equivocada da realidade contribui para a manutenção das relações sociais e de poder estabelecidas na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recuperando a questão inicial proposta nesse estudo - Em que condições a inserção do projeto **“Lugares de Aprender: a escola sai da escola”** contribui com a **democratização cultural na formação dos estudantes?** – nessa etapa final teceremos algumas considerações a respeito.

Os elementos utilizados nesse momento final foram obtidos nas diversas etapas do processo de pesquisa que partiu da investigação teórica sobre os estudos culturais e sua caracterização. Mais do que descrever um movimento intelectual e político situado na Inglaterra no século XX, a investigação sobre a cultura quanto a sua significação social e política tem a partir do reconhecimento dos estudos culturais, como campo teórico, a possibilidade acadêmica de estudos sobre as diversas produções humanas em períodos e espaços distintos, numa vertente de produção cultural, distinta dos cânones evidenciados.

Superando os modelos culturais determinados por um pequeno grupo, essa abordagem ao reconhecer a diversidade cultural na literatura, permitiu o avanço de produções teóricas que passaram a divulgar a cultura como produção humana manifesta nos específicos modos de vida, de uma sociedade desigual que passou a ser reconhecida também nos discursos daqueles que até então eram ocultados ou desconsiderados.

A análise teórica sobre os estudos culturais mais do que fornecer elementos específicos que dialogassem nessa pesquisa permitiu a condução desse estudo por caminhos culturalmente mais alargados e numa perspectiva ampla, histórica e dialética sobre cultura.

“Caminhando” ao encontro da questão central proposta nessa pesquisa, adentramos ao território da educação com o olhar influenciado pelos estudos culturais. Dessa forma, resgatamos historicamente a construção do direito à educação evidenciando passagens históricas, sutis e pouco enfatizadas nas diversas produções teóricas sobre a história da educação e legislação educacional, com a intenção de estabelecer contrapontos às colocações “naturalizadas” no cotidiano.

Tratar de questões contemporâneas representa um desafio tendo em vista a fluidez do que está acontecendo, a transitoriedade das constatações, a dialética nas relações e a inserção do pesquisador na sociedade em que vive.

Ao recuperarmos a historicidade do direito à educação traçando uma linha evolutiva até os dias atuais, foi possível a verificação da interface entre a conquista dos direitos sociais e a intencionalidade econômica e política presente na relação de poder estabelecida entre os diversos grupos da sociedade.

A construção da cultura escolar no decorrer da história, atendendo aos interesses hegemônicos, demonstra configurações próprias de tempos, espaços, conteúdos e vocabulários que ao se constituírem como delimitações de um território legitimado representam barreiras quanto ao reconhecimento e à compreensão ampla sobre educação.

A variedade de relações formais, informais e não formais que conjuntamente definem o processo educativo permeiam as ações pedagógicas no trabalho escolar e as atividades de lazer que compõem o cotidiano de crianças e jovens. Atendendo às metas propostas no Plano Nacional de Educação, ao ampliarmos as jornadas escolares, sob o discurso pautado no aumento da qualidade da educação pública, crianças e jovens estarão em período integral sob o controle institucional, orientados formalmente. Consequentemente, a redução do tempo disponível limitará a socialização com outros grupos e o contato com outras culturas, influenciando na construção da identidade desse estudante, que antes é um cidadão e um ser humano.

Diante da compreensão restrita da educação pelas políticas públicas, que centralizam a instituição escolar em suas ações, nos aproximamos do foco desse estudo que mantém articulação entre as ações pedagógicas escolares e o turismo, e dessa forma amplia as possibilidades culturais na formação dos estudantes.

O primeiro contato que tivemos como o programa Cultura é Currículo foi a partir de fontes teóricas, basicamente documentais. Ao optarmos pela aproximação e aprofundamento da pesquisa, delimitamos nosso estudo ao projeto Lugares de aprender: a escola sai da escola, e ao realizarmos o levantamento documental dos relatos de experiência constatamos limitações e lacunas sobre a ocorrência das visitas o que nos impulsionou a uma aproximação maior com os participantes do projeto.

Cientes das diferentes relações estabelecidas pelos diversos grupos participantes, selecionamos uma amostra capaz de representar diferentes grupos e interesses. O processo de realização da pesquisa de campo trouxe à tona questões que ilustravam e articulavam-se aos estudos teóricos. Após ouvirmos diversos discursos emitidos sob condições distintas ou ainda, silenciados, no decorrer do processo, expandimos nossa compreensão sobre o projeto de modo a poder retomar a problematização inicial.

Ao nos referirmos às condições que influenciam a contribuição do projeto Lugares de aprender: a escola sai da escola, na democratização da cultura do público citado, a partir dos estudos realizado identificamos uma variedade de categorias que representam conjuntamente essas condições:

- Demanda e oferta;
- Designações e atribuições de significados;
- Etapas do projeto;
- Diferenças entre a educação formal e não formal;
- Ausência de transparência nas decisões;
- Adequação dos equipamentos culturais ao novo público;
- Barreiras de acesso aos equipamentos culturais;
- Divulgação especulativa dos meios de comunicação;
- Dificuldades no ensino público;
- Desencontros na comunicação;
- Fragilidade profissional e vigilância institucional como inibidores da expressividade crítica;
- Resistência à participação;
- Presença de elementos culturais do modelo hegemônico no discurso dos participantes.

Essas categorias foram evidenciadas a partir dos diversos discursos, dos teóricos consultados, das autoridades por meio de documentos, dos participantes como um todo nas entrevistas, questionários, periódicos e observação em geral.

Nessa diversidade de posições e compreensões quando ao projeto, foram verificadas confluências, tensões, omissões e resistências nas posições apresentadas pelos participantes.

Entre as confluências destacamos a aceitação e qualificação do projeto presente na maioria dos discursos, sendo mais enfatizada entre aqueles mais próximos ao grupo proponente, na posição de “gerentes” do projeto e sob uma abordagem mais crítica entre os demais profissionais em situações discursivas menos intimidatórias.

As diversas tensões verificadas abrangiam as diferenças de condições e desigualdade entre os participantes em relação à realização do projeto numa situação ideal. Esse distanciamento entre o ideal ou oficial e o real oferecem uma variedade de elementos que representam barreiras no alcance dos objetivos democráticos propostos.

Ao tratarmos das omissões reconhecemos as principais dificuldades existentes para a democratização cultural promovida por esse projeto, ao impossibilitar a manifestação crítica dos participantes. A omissão de um discurso impede o reconhecimento das dificuldades e impossibilita a tentativa de solucioná-lo, dessa forma, essa categoria demonstra a fragilidade da relação democrática existente, que não é uma característica específica do projeto, mas da política administrativa vigente onde ele está inserido.

A posição de resistência demonstrada por alguns participantes retoma as discussões teóricas sobre o posicionamento reflexivo e apreensão subjetiva dos indivíduos diante da realidade. Nessa categoria posições isoladas manifestaram-se em fluxo contrário ou alternativo à posição hegemônica.

Finalizamos, com a categoria de “*desocultamento*”, e nela apontamos elementos que emergiram no processo dessa pesquisa, não estando presentes em posições ou dados isolados, mas em sua articulação como conjunto.

A preocupação com a produtividade característica da sociedade capitalista reduz a possibilidade de socialização entre os indivíduos que não constroem relações identitárias entre si e desconhecem-se mesmo estando próximos geograficamente.

A fragmentação do conhecimento dificulta a compreensão do todo, aliada ao enfraquecimento das relações sociais e ao desconhecimento histórico no processo de construção da sociedade, contribuem para a ausência de posicionamento crítico em relação à realidade e o enfraquecimento político devido à falta de organização representativa da população.

A limitação na diversidade cultural pelo controle do tempo e espaço institucionalizados e o estabelecimento de padrões de educação pautados em critérios restritos dificultam o desenvolvimento humano aspecto individual e coletivo, minimizando suas potencialidades como produtores culturais e não apenas consumidores.

A partir dessas reflexões entendemos que o projeto Lugares de aprender: a escola sai da escola, contribui com a democratização da cultura na formação escolar de maneira pontual, seletiva, fragmentada e limitada, em relação à formação dos estudantes das escolas públicas estaduais de São Paulo. Porém, essas limitações não estão diretamente associadas a essa iniciativa pedagógica, que em essência permitiria o enriquecimento cultural amplo de seus participantes, mas atribui-se às dificuldades e limitações impostas pela organização, às vezes não tão organizada, do sistema de ensino, pela insuficiência quantitativa de vagas oferecidas e pela desigualdade de acesso e má distribuição dos equipamentos culturais na cidade.

Diante das diversas dificuldades apontamos aqui algumas sugestões que mesmo não representando soluções aos problemas mais amplos, podem minimizar as tensões e dificuldades apontadas:

- Ampliação de oportunidades de formação cultural ao professor, possibilitando-o a conhecer o local antes da visita e instrumentalizando-o na função de guiar um grupo para visitação;
- Ampliar as parcerias com a inserção de equipamentos culturais ligados à vida política, social e artística como: câmara dos deputados, hospitais, asilos, bibliotecas, universidades, entendendo cultura como modo de vida;
- Exposição dos critérios de distribuição das vagas no site oficial para possibilitar acompanhamento da população a partir de uma administração mais transparente;
- Proposta de visitação escolar partindo do entorno da instituição e ampliando as dimensões geográficas no decorrer dos anos de escolaridade, articulados ao currículo formal;
- Manifestações culturais e espaços periféricos, como: parques, oficinas, indústrias.
- Solicitar recursos públicos para a organização desses espaços incentivando a valorização da cultura local e impulsionando o potencial turístico e a economia;
- Pensar roteiros na cidade organizados a partir de conteúdos articulados, como os roteiros nos centros históricos das cidades, resgatando o processo de desenvolvimento local e fortalecimentos da identidade coletiva da comunidade.

Acreditamos que apesar das diversas limitações apontadas, essa iniciativa representa uma das poucas possibilidades de ações pedagógicas que apontam para o desenvolvimento humano numa compreensão ampla de educação, possibilitando acesso a espaços culturais desconhecidos por seus participantes e iniciando um diálogo sistematizado entre instituições educacionais e culturais no âmbito das políticas públicas, o que faz dele uma proposta desafiadora.

REFERÊNCIAS

ABRÚCIO, F. L. **Três agendas, seus resultados e um desafio: balanço recente da administração pública federal brasileira**. Desigualdade e diversidade – dossiê especial. 2011.

ADRIÃO, Thereza; CAMARGO, Rubens Barbosa de. **A gestão democrática na Constituição Federal de 1988**. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Thereza (org.) *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB*. São Paulo: Xamã, 2007.

ANDRIOLO, A.; FAUSTINO, E. Educação, turismo e cultura: a experiência de estudantes paulistas em Uruçunga. In: RODRIGUES, A.B. (org.). **Turismo: desenvolvimento local**. São Paulo: Hubicitec, 1999.

ANSARAH, Marília Gomes dos Reis. Turismo e segmentação de mercado: novos segmentos. In: TRIGO, Luiz Gonzaga Godoi (org.) **Análises regionais e globais do turismo brasileiro**. São Paulo: Roca, 2005.

BALL, Stephen J. MAINARDES, Jeferson (org.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v.35, n126, set/dez. 2005.

BARBOSA, Ana Mae. Educação em Museus: termos que revelam preconceito. In: AQUINO, André (org.). **Diálogos entre arte e público**– Caderno de textos. Recife/PE: Fundação de Cultura da Cidade de Recife, 2008.

BARROSO, João. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. *Educ. e Soc.*, Campinas, SP: 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal, 2010

BARRETO, Margarida. **Cultura e turismo: discussões contemporâneas**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

BELTRÃO, Otto di. **Turismo: a indústria do século 21**. Osasco: Editora Novo Século, 2001.

BENI, Mário Carlos. **Globalização do turismo: megatendências do setor e a realidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Aleph, 2011.

_____. **Análise estrutural do turismo**. 11.ed. São Paulo: Editora Senac, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Ed. 34. São Paulo: duas cidades, 2002.

BERGER, Peter L.; BERGER, Brigitte. O que é uma instituição social? In: Fora CCHI, MENCARINI, Marialice; Martins, José de Souza. *Sociologia e sociedade: Leituras de introdução à sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 1980. 2 reimp.

BERNARDES, M. E. M. Métodos quantitativos e qualitativos na pesquisa em lazer e turismo. In: LAGE, B. H. G. (org.) **Lazer e Turismo: conceitos e reflexões**. São Paulo: Plêiade, 2009. 2v.

BOBBIO, N. **Sobre os fundamentos dos direitos do homem**. In: _____. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho 10ª reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação**. Disponível em <www.fne.mec.gov.br>. Acessado em: 20 de julho de 2014.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério do Turismo. Turismo de Estudos e Intercâmbio: orientações básicas. **Ministério do Turismo**, Secretaria Nacional de Políticas de Turismo, Departamento de Estruturação, Articulação e Ordenamento Turístico, Coordenação Geral de Segmentação. Brasília: Ministério do Turismo, 2008.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. 2 ed. São Paulo: BOITEMPO, 2008

CHAGAS, Isabel. **Aprendizagem não formal/formal das ciências**. Relações entre os museus de ciências e as escolas. Revista de Educação. Lisboa, 1993. p. 51-59.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa (org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alíi, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

COSTA, Flávia Roberta. **Turismo cultural**: interpretação e qualificação. São Paulo: Editora Senac: São Paulo: Edições SSEC, 2009.

CURY, C. J. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, R. P; SANTANA, W. (orgs.) Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília, DF: Unesco, 2010.

DALE, Robertson. **Os diferentes papéis e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação**. Educação e sociedade. Campinas, SP, 2008.

DENCKER, A. de F. M. **Métodos e técnicas de pesquisa em turismo**. São Paulo: Futura, 1998.

DUARTE, Marisa R. T. **Recursos públicos para escolas públicas**: as políticas de financiamento da escola básica no Brasil e a regulação do sistema educacional federativo. Belo Horizonte, RHJ – Faculdade de educação da UFMG, 2010.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ELIAS, Norbert. Schröter, Michael (org.). **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERNANDES, Maria Lidia Bueno. **A prática educativa e o estudo do meio: o conceito de sustentabilidade em questão**. São Paulo: Annablume, 2012.

FONSECA FILHO, A.S. Educação e Turismo: reflexões para elaboração de uma educação turística. **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismov.** 1, n.1, p. 5-33, set. 2007.

FREITAS, D. T. **A concepção de educação básica no discurso político brasileiro.** In: FEDATTO, N.A.S. Educação básica: discursos e práticas político-normativas e interpretativas. Dourados, MS: Editora UFGD, 2008.

GASTAL, Susana. **Turismo, imagens e imaginários.** São Paulo: Aleph, 2005.

GEWIRTZ, Sharon. BALL, Stephen. **Do modelo de gestão do “bem estar social” ao “novo gerenciamento”:** mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado de trabalho. In: BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson. Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

GHIRALDELI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, Antônio Carlos **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOI, Christiane Kleinübing, MATTOS, Pedro Lincoln c. l. de. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: SILVA, Anielson Barbosa, GODOI, Christiane Kleinübing, MELO, Rodrigo Bandeira de. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais:** paradigmas, estratégias e métodos. 2ªed. São Paulo: Saraiva, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan/mar, 2006.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a formação da cultura.** 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere.** Edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11 ed. São Paulo: Editora DP e A, 2011.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Trad. RESENDE, La Guardia. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

IBGE. Ministério da educação; Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais – INEP. Censo educacional 2012. Disponível em: www.ibge.com.br . acesso em 19/07/2014.

JOHNSON, Richard. O que é afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org. e trad.) **O que é afinal, Estudos Culturais?** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

JULIÃO, Letícia. Apontamentos sobre a história do museu. In: **Caderno de diretrizes museológicas**. Brasília: Ministério da Cultura, 2006.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LIMA, Francielle de. **Incursões reflexivas sobre o conceito de turismo e a qualificação “pedagógica” no binômio “turismo pedagógico”**. Dissertação. Orientadora: SANTOS, Marcia Maria Capellano. Universidade Caxias do Sul, 2017.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas públicas. In: BALL, Stephen J. MAINARDES, Jeferson (org.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTÍNEZ, Alfonso de Jesús Jiménez. Aproximação à conceituação do turismo a partir da teoria geral de sistemas. In: TRIGO, Luiz Gonzaga Godoi (org.) **Análises regionais e globais do turismo brasileiro**. São Paulo: Roca, 2005.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Metodologia de investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARX, Karl. Introdução de 1857. **Manuscritos econômico-filosóficos** e outros textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MATTELART, Armand.NEVEU, Érick.**Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MILAN, Priscila Loro. **Viagens para aprender**: turismo pedagógico na região dos Campos Gerais, PR. Balneário de Camboriú: Dissertação apresentada na Universidade do Vale do Itajaí, 2011.

MORILLA, Ailton P. **A escola da rua**: cantando a vida na cidade de São Paulo (1870-1910). São Paulo: FEUSP, 1999.

MURANAKA, Maria Aparecida Segatto; MINTO, César Augusto. Organização da educação escolar. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. ADRIÃO, Theresa (orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da constituição Federal e da LDB. São Paulo: Xamã, 2007.

NASCIMENTO, Maria Cristina Dias. **Viagens escolares**: ampliação da cultura, aprendizagem e sociabilidade. Belo Horizonte: Dissertação, Centro Universitário Una, 2006.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. ADRIÃO, Theresa (orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da constituição Federal e da LDB. São Paulo: Xamã, 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. ADRIÃO, Theresa (orgs.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2 ed. São Paulo: Xamã, 2007.

OMT. Organización Mundial del Turismo. **Educando educadores en turismo**. Valência, 1995.

PACHECO, Reinaldo Tadeu Boscolo. **O espetáculo da educação**: os centros educacionais unificados do município de São Paulo como espaços públicos de lazer. Orientador:PARO, Vitor Henrique. Doutorado em educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

PACHECO, Reinaldo Tadeu Boscolo. Lazer, educação e cidadania: qual o papel da escola pública. In: Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo. **Lazer e Sociedade**. São Paulo: Aleph, 2010.

PALHARES, José Augusto. **Reflexões sobre o não escolar na escola e para além dela.** Revista portuguesa de educação. Minho, Portugal: CIEd- Universidade do Minho, 2009. p. 53-84.

PANOSSO NETTO, Alexandre e ANSARAH, Marília Gomes dos Reis (Eds). **Segmentação do mercado turístico:** estudos, produtos e perspectivas. Barueri-SP: Manole, 2009.

PANOSSO NETTO, Alexandre. **Filosofia do turismo:** teoria e epistemologia. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2011.

PARO, Vitor Henrique. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. ADRIÃO, Theresa (orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação:** análise da constituição Federal e da LDB. São Paulo: Xamã, 2007.

PORTUGUEZ, A. P. **Consumo e espaço:** turismo lazer e outros temas. São Paulo: Roca, 2001.

SANTOS, Vivaldo Paulo dos. **Interdisciplinaridade na sala de aula.** São Paulo: Edições Loyola, 2007.

SÃO PAULO. **Educação: compromisso de São Paulo.** Secretaria de educação do estado de São Paulo, 2011. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br. Acessado em: 10 out. 2013.

SÃO PAULO. **Programa cultura é currículo.** Secretaria de educação do estado de São Paulo. Resolução 19, 2009. Disponível em: www.culturaecurriculo.fde.gov.br. Acessado em: 17 jun.2014.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de desenvolvimento da educação:** Análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SHIROMA, Eneide Oto; GARCIA, Rosalba Maria Garcia; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J. MAINARDES, Jeferson (org.) **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das aldeias pedagógicas no Brasil.** 3 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

SPÍNOLA DA HORA, Alberto Segundo; CAVALCANTI, Keila Brandão. Turismo Pedagógico: Conversão e Reconversão do Olhar. In: REJOWSKI, Miriam; COSTA, Benny Kramer (Orgs.). **Turismo Contemporâneo: Desenvolvimento, estratégia e gestão**. São Paulo: Atlas, 2003. p.207-228.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa, 3: A força dos trabalhadores**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

UNESCO. **Declaração universal dos direitos humanos**. Rio de Janeiro: UNIC, 2000.

URBAIN, Jean. Didier. **El idiota que viaja**. Madrid: Endymion, 1993.

VIEIRA, S. L. **A educação nas Constituições brasileiras**. Brasília: REEP, 2007.

WILIAMS, Raymond. Culture is ordinary. In: HIGMORE, Ben. **The everyday life reader**. London New York: Routledge, 2002.

WILIAMS, Raymond. **Palavra-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____, Raymond. **Cultura e sociedade: de Coleridge a Orwell**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.

_____, Raymond. **Cultura e Materialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011b.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. **Estudos culturais da ciência e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

XAVIER, Sérgio Henrique Verçosa. **Turismo escolar: uma forma de viajar na Educação**. Revista de Estudos Turísticos, v.19, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A: MAPAS

TABELA 1. Quantidade de questionário aplicado de acordo com a localização da escola.

	ESCOLA					
	SP 1	SP 2	MC	ITQ	CPN	TOTAL
Quantidade	12	31	29	31	40	143

Legenda: SP 1: São Paulo1; SP 2: São Paulo2; MC: Mogi das Cruzes; ITQ: Itaquaquecetuba;
CPN: Campinas.

TABELA 2. Tipos de respostas e quantidades de ocorrências: O que você faz no seu tempo livre?

	ESCOLA						
Respostas	SP 1	SP 2	MC	IT Q	CP N	TOT AL	%
Vídeo game	1	7	3	6	2	19	8
Amigos	1	1	3	2	2	9	4
Jogar bola/ futebol	3	3	3	7	5	21	9
Esportes (bicicleta, skate, vôlei)	2	1	5	-	4	12	5
Ler	2	6	2	-	7	17	7
Passear (shopping, cinema)	-	2	3	1	8	14	6
Dormir	-	6	-	7	7	20	8,5
Computador, internet, celular	3	12	16	12	7	50	21
Música (ouvir e tocar)	1	7	2	-	2	12	5
Igreja	-	1	-	-	-	1	0,5
Trabalho (cuidar de parentes)	2	4	2	-	2	10	4
Estudar	-	5	1	2	5	13	5,5
TV/ documentários	1	4	10	-	8	23	10
Brincar/divertir	-	2	-	-	-	2	1
Dançar	-	1	-	-	-	1	0,5
Escrever	1	-	-	-	-	1	0,5
Ficar em casa	1	-	-	-	1	2	1
Comer	-	-	1	-	-	1	0,5

Fumar narguile	-	-	1	-	-	1	0,5
Nada	-	-	1	-	2	3	1,5
Desenhar	-	-	-	-	2	2	1
Muitas coisas	-	-	-	-	1	1	0,5
Não respondeu	-	-	-	-	-	-	0,5
TOTAL	18	63	53	37	65	235	101*

*diferença atribuída ao arredondamento dos valores.

OBS: O valor total excede o número de questionários aplicados porque alguns participantes apontaram mais de uma opção de atividades.

TABELA 3. Respostas da questão: “Você costuma ir a museus, teatros? Por quê?”

	ESCOLAS					
Respostas	SP 1	SP 2	MC	ITQ	CPN	TOTAL
Não	8	17	25	28	28	106
Sim	3	07	3	2	4	19
Às vezes	1	06	1	-	6	14
Não respondeu	-	01	-	1	2	4
TOTAL	12	31	29	31	40	143

TABELA 4. Motivos por não frequentar museus e teatros.

	ESCOLAS						
MOTIVOS	SP 1	SP 2	MC	ITQ	CPN	TOTAL	%
Não tem tempo/ pais sem tempo	4	4	5	4	5	22	16
Não gosta/ não tenho costume	1	6	11	11	6	35	25
Só vou com a escola	-	2	1	-	-	3	2
Só vou quando minha tia leva	-	1	-	-	-	1	0,5
Não tenho paciência	-	1	-	-	-	1	0,5
Prefere assistir TV/ficar em casa	-	2	-	-	-	2	1
Pais não levam/não têm costume	2	-	1	1	-	4	3
Prefiro cinema	1	-	-	-	-	1	0,5
Não tenho dinheiro	-	-	1	2	1	4	3
Falta de oportunidade, de transporte, de informação.	-	-	2	4	7	13	9
Cuido do meu irmão	-	-	-	1	1	2	1
Pais não deixam	-	-	-	2	-	2	1
Na minha cidade não é legal	-		-	1	-	1	0,5

Não respondeu	4	15	8	5	20	52	37
Total	12	31	29	31	40	143	100

TABELA 5. Respostas afirmativas sobre frequentar museus e teatros.

	ESCOLAS					
MOTIVOS	SP 1	SP 2	MC	ITQ	CPN	TOTAL
Eu gosto/é divertido/interessante	4	6	2	2	8	22
Para aprender mais sobre antigamente	-	1	-	-	-	1
Quando tenho tempo livre	-	1	-	-	-	1
Vamos com a professora no fim de semana	-	2	-	-	-	2
Apreciar arte	-	-	-	-	1	1
Não responderam	8	21	27	29	31	116
TOTAL	12	31	29	31	40	143

TABELA 6 – Respostas sobre a questão: “Você já conhecia o lugar que visitou com o programa Cultura é Currículo?”.

	ESCOLAS					
RESPOSTAS	SP 1	SP 2	MC	ITQ	CPN	TOTAL
Não	10	28	21	19	25	103
Sim	2	1	8	6	3	20
Não fui	-	-	-	-	3	3
Não conheço o programa	-	-	-	-	2	2
Não respondeu	-	2	-	6	7	15
TOTAL	12	31	29	31	40	143

1) TABELA 7 – respostas ao questionamento: “Se sim. Com quem visitou antes?”

	ESCOLAS					
RESPOSTAS	SP 1	SP 2	MC	ITQ	CPN	TOTAL
Família	-	1	-	3	2	6
Amigos	2	-	-	2	-	4
Prof./escola	-	-	6	1	-	7
Não respondeu	-	-	2	-	1	3
TOTAL	2	1	8	6	3	20

2) Dê sua opinião sobre a visita

TABELA 8 – Opiniões dos alunos sobre a visita realizada.

	ESCOLAS					
Opiniões	SP 1	SP 2	MC	ITQ	CPN	TOTAL
Legal/ gostei muito/ é bom para aprender.	10	24	16	9	3	62
Divertido, interativo.	-	1	-	1	-	2
Mudança na paisagem (ar limpo, sem poluição)	-	1	-	-	-	1
Tempo limitado, muito rápido.	-	1	-	1	-	2
Não fui.	-	1	1	11	2	15
Interessante, diferente, chamou minha atenção.	2	-	4	1	3	10
Ruim, o motorista se perdeu.	-	-	1	-	-	1
Não sei.	-	-	1	-	-	1
Teatro abafado.	-	-	1	1	-	2
Não gosto.	-	-	-	-	1	1
Não respondeu.		3	5	7	31	46
TOTAL	12	31	29	31	40	143

TABELA 9 – Respostas dos alunos quando questionado: “Alguns estudantes preferem não ir, por quê?”.

	ESCOLAS					
	SP 1	SP 2	MC	ITQ	CPN	TOTAL
É longe/ demora muito	-	1	1	-	-	2
Não gostam/ não têm interesse	1	16	8	11	20	56
Não conhecem e acham que vai ser chato/não conseguem apreciar/ acham antiquado	6	4	3	-	3	16
Não entendem de cultura	-	1	-	-	-	1
Não sei/ depende de cada um	2	6	7	6	5	26

Preferem ficar em casa/ descansar	1	2	-	-	-	3
Preguiça	-	1	-	-	-	1
Os pais não deixam	-	1	3	-	-	4
Não gostam/ não é o estilo deles	2	-	-	1	-	3
Gostam de diversão e lá não podem fazer baderna	-	-	2	2	-	4
Não têm cultura	-	-	1	-	-	1
Não acham importante	-	-	1	-	-	1
Jovens não gostam de lugares assim	-	-	1	-	-	1
Falta de tempo	-	-	-	-	1	1
Não fui	-	-	-	1	-	1
Não respondeu	-	-	2	10	11	23
TOTAL	12	31 +1	29	31	40	143 +1

Obs: Alguns participantes apresentaram mais de uma justificativa.