UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO E ARTES
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

NAIENE SANCHEZ SILVA

Sobre a invenção dos próprios fins:
Gestão híbrida nos Centros Educacionais Unificados (CEUs)

São Paulo
2014

NAIENE SANCHEZ SILVA

**Sobre a invenção dos próprios fins:
Gestão híbrida nos Centros Educacionais Unificados (CEUs)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ciência da Informação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como requisito para obtenção do título de mestre em Ciência da Informação.

Área de Concentração: Cultura e Informação
Linha de pesquisa: Apropriação Social da Informação.

Orientação: Prof^a. Dra. Lúcia Maciel Barbosa de Oliveira

**São Paulo
2014**

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

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo

Silva, Naiene Sanchez

S586s Sobre a invenção dos próprios fins: Gestão híbrida nos Centros Educacionais Unificados (CEUs) / Naiene Sanchez Silva. – São Paulo: s.n., 2014.
180 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2014.

1. Centros Educacionais Unificados. 2. Gestão Cultural.
3. Gestão Híbrida. 4. Sociedade do espetáculo.
I. Autor. II. Oliveira, Lúcia Maciel Barbosa de (orient.).
III. Título.

CDD 020

SILVA, Naiene Sanchez

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ciência da Informação, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ciência da Informação.

BANCA EXAMINADORA

	Nome	Titulação	Assinatura	Instituição
1				
2				
3				

Data da aprovação: ____ de _____ de 2014.

Aos Sanchez e aos Silva.

À Professora Lúcia Maciel Barbosa de Oliveira, com carinho e gratidão, pela oportunidade de permitir que eu pesquisasse a esfera da cultura pela qual sou tão apaixonada e viabilizasse que eu revisitasse a experiência que, para mim, pulsa com tanto fervor. Foi um privilégio poder olhar para o CEU sob sua orientação rigorosa, paciente e delicada. Da mesma maneira que a arte não deixa a cultura morrer, sua sabedoria trouxe vida ao trabalho.

Aos Profs. Drs. Ivete Pierruccini, Márcia Tiburi, Maria Lúcia Pupo, Teixeira Coelho, Celso Frederico, Eugênio Bucci, Amadeu Jesus Pessotta e Alfons Martinell Sempere, fontes inesgotáveis de inspiração, admiração e aprendizagem.

À minha mãe Aurea, por me ensinar a ser espartana, por revelar que o amor é incondicional e que o mundo da cultura nunca nos abandona.

A minha outra mãe Luciana, por sempre me dar a mão com doçura e competência, por sonharmos juntas, por fazer parte de mim.

Ao Clóvis, pai sempre presente, porto seguro, meu ídolo.

Ao querido André, por transpirar Fellini e Brecht, pela paciência, pelo companheirismo, pela cumplicidade, pelas ideias trocadas, pela pureza, pelas orações.

À tia Marilena, pelos ensinamentos, conselhos, pela lucidez, por tornar o mundo do conhecimento tão belo como Armacord. Ao Diego, Danielly e Janaina, companheiros permanentes. À Hélia, pela magia de brincarmos juntas com Alicia Alonso, Bette Davis, Massina, Dietrich e Greta. Ao Toninho e ao Antonio, pelo butoh que realizamos junto a Kazuo Ohno.

A todos os funcionários e frequentadores do CEU Quinta do Sol com quem tive a honra de trabalhar e conviver. Aos queridos TEFs, ao senhor Waldir, ao Jair, à Flor, aos AOs e AEs. À família de jovens bailarinos que fiz no CEU, à Angela, por ser grandiosa como gestora e como ser humano.

Ao Antunes Filho, por tantos ensinamentos.

À Liliana Sousa e Silva, com profundo carinho.

À Charlene Lemos e Marcos Passos Paulo de Passos (o sibilino), pela amável presença.

Aos amigos: Paulo Verano, Leonardo da Silva de Assis, Jade Augusto Gola, Selma Cristina da Silva, Robson de Andrade e Ricardo Queiroz.

À Capes, pelo financiamento desta pesquisa.

Como cada sentimento particular é apenas parte da vida e não a vida em sua totalidade, a vida desejada por uma completa multiplicação dos sentimentos como que redescobrimo a si mesma em toda sua diversidade... No amor, o separado ainda existe, mas existe dentro do conjunto, não fora dele: um reencontro entre vivos... (DEBORD, filme A Sociedade do Espetáculo)

Na minha dança, eu nunca me preocupei em saber se o que eu criava era ou não era Butoh, só pensava em fazer algo bom. Entretanto, nunca estive satisfeito com minha dança. Eu danço movido por um sentimento de gratidão. O que me interessa é que o Homem, com este corpo tão pequeno, contém todos os elementos do Universo dentro de si. Para mim, se eu não puder dançar esse homem, se não houver essa forma de dançar, não haverá sentido em dançar. (Kazuo Ohno, dançarino de butoh)

SILVA, N. S. **Sobre a invenção dos próprios fins:** gestão híbrida nos Centros Educacionais Unificados (CEUs). 2014. 180 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

RESUMO

Os Centros Educacionais Unificados (CEUs) estão localizados em regiões carentes de infraestrutura e de serviços. Os CEUs, situados em diferentes pontos do município de São Paulo, foram implantados no ano de 2003 e estão comprometidos com a proposição e execução de políticas públicas destinadas a atender demandas educacionais, culturais e esportivas. O projeto do CEU prevê uma gestão compartilhada a ser realizada por diversas instâncias. A proposta de uma gestão conduzida a partir da interação entre distintas partes permite refletir sobre a possibilidade de hibridação entre órgãos públicos e sociedade civil. O CEU deveria ser reconhecido como espaço polifônico que privilegia a produção de conhecimento e o protagonismo dos indivíduos; nele os cidadãos devem agir coletivamente, desenhando uma gestão orientada por processos democráticos. Esta pesquisa destina-se a compreender a proposta de gestão dos CEUs e, especialmente, observá-la em terreno prático. Para compreender a complexidade dessa proposta, faz-se um investimento de estudos na gestão cultural do CEU. Esse estudo se direciona rumo a esta empreitada a partir de um mapa conceitual destinado a tratar de questões referentes ao escopo da cultura, somado à análise das diretrizes que orientam o projeto que deu origem ao CEU e à reflexão crítica associada às ideias do sociólogo francês Guy Debord sobre a experiência prática que pode ser acompanhada dentro do setor de cultura que compõe o dispositivo. A gestão do CEU pode ser um primeiro passo para outros mais complexos que extrapolam os limites do dispositivo; no entanto, verifica-se uma série de entraves que adiam essa possibilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Centros Educacionais Unificados. Gestão cultural. Gestão híbrida. Sociedade do espetáculo.

SILVA, N. S. **About the invention of the ends themselves:** hybrid management in Unified Educational Centers (*CEUs*). 2014. 180 f. Dissertation (Master in Information Science) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014

ABSTRACT

The Unified Educational Centers (*CEUs*) are located in regions damaged by lack of access to different services. The *CEUs* are located at different places in São Paulo. They were established in 2003 and they have been committed to the proposition and execution of public policies to attend educational, cultural and sporting demands. The design provides a shared manager to be held jointly by several instances managed. The proposed management conducted from the interaction between different parts may allow us to refer it as a possible possibility of hybridization between social spheres, public agencies and the society. The *CEU* should be recognized as a polyphonic space that emphasizes learning. There citizens should act collectively drawing a management guided by democratic processes. This research aims to understand the *CEU's* management that have been proposed looking at the practical views. To understand the complexity of this proposal we have to return our gaze to one of the instances that participate on it. That is, in trying to understand the management of the structure, we will invest our studies in cultural management of *CEU*. This study throws himself towards this endeavor from a conceptual map designed to address issues relating to the scope of culture, coupled with analysis of guidelines that guide the project that gave rise to the *CEU*, and critical reflection associated with the ideas of sociologist Guy Debord on the practical experience that could be followed within the culture that belongs to the device industry. We conclude that the management of *CEU* may be a first step to more complex ones that go beyond the limits of the structure and at the same time, we found a number of barriers that delay that possibility.

KEYWORDS: Unified Educational Centers. Cultural management. Hybrid management.

Society of the spectacle.

LISTA DE ABREVIATURA

AE	Artista Educador
AO	Artista Orientador
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CDHU	Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano
CEI	Centro de Educação Infantil
CEU	Centro Educacional Unificado
CIAC	Centro Integrado de Atendimento à Criança e ao Adolescente
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
COHAB	Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo
DEC	Departamento de Expansão e Cultura
DEM	Democratas (partido político)
DRE	Diretoria Regional de Educação
EDIF	Divisão de Projetos do Departamento de Edificações da Prefeitura de São Paulo
IDE-RIO	Índice de Desenvolvimento de Educação do Rio de Janeiro
EMEI	Escola Municipal de Educação Integral
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMIA	Escola Municipal de Iniciação Artística
Etec	Escola Técnica Estadual
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
NAC	Núcleo de Ação Cultural
ONG	Organização não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PIÁ	Programa de Iniciação Artística
PROART	Sistema para Cadastramento de Eventos Artísticos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SMC	Secretaria Municipal de Cultura
SME	Secretaria Municipal de Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPEG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
VAI	Programa para a Valorização de Iniciativas Culturais

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	14
Percurso metodológico	17
Desenvolvimento da pesquisa	19
CAPÍTULO 1 CEU: sucessivos croquis desenhados por diversas mãos ..	22
1.1 Os antecedentes que inspiraram a criação do Centro Educacional Unificado	23
1.2 Os CEUS: diferentes e parecidos são esses dispositivos	31
1.3 Quando a periferia deve ser salva pelos braços solidários da comunidade: observações a partir do CEU Quinta do Sol	35
1.4 Uma proposta que reúne inúmeras instâncias e distintos setores	42
1.5 Sujeito: um protagonista que desafia identidades	48
1.6 Núcleo de Ação Cultural: o relato de uma experiência específica	57
1.7 Desvendando o Núcleo de Cultura do CEU Quinta do Sol	66
CAPÍTULO 2: traçando um mapa conceitual com elementos referentes ao escopo da cultura	69
2.1 Da gestão cultural	70
2.2 Da mediação ao dispositivo	76
2.3 Da ação cultural	82
2.4 Da política cultural	90
2.5 Interculturalidade e multiculturalidade	96
CAPÍTULO 3: A experiência prática no CEU iluminada pelos holofotes do espetáculo	101
3.1 De Marx a Debord: da fábrica ao espetáculo	102
3.2 Debutantes: Cinderelas por um dia	107
3.3 CEU é Show ou Show no CEU	111
3.4 CEU é Show: a vedete imortal	123
3.5 Jornal CEU: o cotidiano observado sob os holofotes do espetáculo	130
3.6 Sonho de Alice: a espetacularização da gestão híbrida?	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	150
ANEXOS	164

APRESENTAÇÃO

No ano de 2008, na Virada Cultural, minha companhia de dança contemporânea fez uma apresentação no CEU Quinta do Sol. Havia um cargo em aberto para a coordenação de cultura do dispositivo. Eu submeti meus documentos para análise e fui entrevistada por representantes da Secretaria Municipal de Educação, da Secretaria Municipal de Cultura e da Diretoria Regional de Educação. Passei a fazer parte do corpo de funcionários do CEU Quinta do Sol no último ano antes de terminar minha graduação, momento em que comecei a pesquisar o filósofo francês Guy Debord.

Designada coordenadora de cultura de projetos externos do CEU Quinta do Sol, foi-me exigido que compreendesse o campo da gestão cultural para realizar meu trabalho dentro do dispositivo. A complexidade do assunto tornou-se mais palatável com o suporte da universidade onde eu realizava uma pesquisa de conclusão de curso, em que fui orientada pela professora Prof^a. Dra. Márcia Tiburi a escrever um diário sobre minha vivência no CEU e compará-la às ideias de Guy Debord. Na época, ficou decidido que eu transformaria minhas experiências em esquetes teatrais e as comentaria a partir de referencial teórico.

Tempos depois, continuei pesquisando Guy Debord dentro de uma especialização *lato sensu* em gestão cultural oferecida pela Cátedra UNESCO de Políticas Culturales Y Cooperación, da Universitat de Girona juntamente com o Observatório Itaú Cultural. Na ocasião, orientada pelo professor Dr. Alfons Martinell Sempere, desenvolvi monografia baseada em uma das ações que foram colocadas em prática no CEU, a qual será abordada nessa dissertação.

Finalmente, no ano de 2012, ingressei na Universidade de São Paulo, sob a orientação da Prof^a. Dra. Lúcia Maciel Barbosa de Oliveira, para pesquisar minha experiência no CEU. Hoje, fora do dispositivo, revejo e comento criticamente o desempenho da gestão cultural durante o tempo em que atuei no Quinta do Sol.

Para realizar esta pesquisa, ainda muito respaldada pelas ideias de Guy Debord, seguirei observando como se desenhava a gestão cultural dentro de um CEU a fim de desvendar a ampla proposta de gestão prevista em seu projeto.

Parto da ideia de que o CEU não pode ser caracterizado como um dispositivo educacional, cultural ou esportivo. Na esteira desse pensamento, a gestão do dispositivo deve viabilizar a interação, o cruzamento e a construção conjunta de uma identidade que deve sempre estar em trânsito e nunca estacionada em uma única designação.

Compartilhamos a ideia de que o CEU deve ser gerido por diversas mãos, como consta no projeto que deu origem a esse dispositivo. Em outras palavras, prevê-se uma gestão compartilhada entre distintas instâncias públicas, a qual inclui a participação da sociedade

civil. O projeto do CEU compromete-se com a criação de caminhos que viabilizem uma gestão conjunta. Entretanto, não é tarefa fácil entender e, sobretudo, executar a proposta prevista.

Para realizar este estudo, falarei sobre grande parte dos programas coordenados pelo Núcleo de Ação Cultural do CEU, bem como comentarei muitos dos projetos propostos pelo próprio Quinta do Sol. A maneira como os sujeitos e as instâncias que se ocupam de estar à frente da gestão do CEU interagem com esses projetos e programas também será alvo dessa dissertação.

INTRODUÇÃO

Olhar para o céu remete-nos às questões do universo; logo, os mistérios do céu evocam questões universalmente compartilhadas. Há imprevisibilidade e mistério quando olhamos para cima, pois a paisagem que abriga gerações de todos os tempos é anterior ao advento do homem: somos observadores e pesquisadores do céu. Entretanto, mesmo com toda informação disponível no mundo, é impossível compreender o céu por completo.

O céu guiou o homem à conquista de novas terras, e, assim, os navegadores descobriram outros povos, outros costumes, trocaram conhecimentos, crenças, e o mundo do homem se ampliou. As questões sobre o céu são permanentes, o homem nunca mais parou de aprender com ele. Para desvendá-lo são construídos telescópios com lentes poderosas, são reveladas novas descobertas e conquistas, da ótica à meteorologia.

O mistério sobre o céu medeia relações entre os indivíduos que o contemplam. Há doutrinas em que o céu é a resposta, ao invés de ser objeto de questionamento. Existem religiões que se utilizam do mistério do céu para solucionar conflitos e amenizar a ansiedade de seus devotos. O céu também instigou povos da antiguidade a criar suas mitologias.

Da mesma maneira que pode nos fazer refletir sobre a pequenez humana perante o universo, ele pode revelar a exclusiva capacidade do homem, como ser inteligente, de desfrutar exclusivamente do cosmos. Tentamos desbravá-lo com aviões, helicópteros, balões, dirigíveis, foguetes, e há quem diga que nele transitam discos voadores.

Nele podemos observar fenômenos como o eclipse em que os astros se sobrepõem e reconfiguram o que convencionalmente chamamos de dia e de noite. Palco de espetáculos maravilhosos, é nele também que o impacto entre partículas acontece, e podemos conferir o *show* de imagens coloridas que conhecemos como Aurora Boreal. O espetáculo colorido não para por aí: temos a diversidade de cores do arco-íris que acontece porque chuva e sol entram em fricção. Atritos, conflitos, embates, choques, diferentes tempos, gravidades, sincronias e coreografias, lá no céu tudo está em movimento.

É incógnita que faz parte do cotidiano. Metaforizou-se em morada dos deuses, reduto dos anjos. Hipnotizou poetas e cientistas. Fugiu para lá o Paraíso.

Nossa Cidade, peça do dramaturgo norte americano Thornton Niven Wilder, de 1938, se passa em um vilarejo americano e trata de assuntos como a religião e a política dos Estados Unidos. Elemento descartado pelas demais personagens atarefadas, contemplar o céu é uma ação constante em quase todas as cenas da personagem Júlia Gibbs. A dramaturgia de Wilder mostra que, em vida, e mesmo postumamente, a personagem comenta alguma questão relacionada à política, à cultura ou às mudanças econômicas e, imediatamente, volta-se para admirar o céu.

Nos quadrinhos temos Abracurcix, chefe da aldeia de gauleses dos quadrinhos franceses Asterix, cujo maior medo é que o céu caia sobre sua cabeça. Nas referências filmográficas, o lindo e ameaçador céu de Lars Von Trier, em seu *Melancolia*, onde um planeta, ao se aproximar da terra, prediz o fim da humanidade, cortando o céu ao meio, é o apocalipse vindo do firmamento. Evocamos ainda os céus sempre cinzas recorrentes na obra densa e angustiante do cineasta húngaro Bela Tarr.

Na música, o céu inspirou de Sílvio Caldas, com Chão de Estrelas, à Sonata ao Luar, de Beethoven. Na dança, Yoshito Ohno, filho de Kazuo Ohno, um dos precursores da dança Butoh inspira-se em uma antiga lenda oriental, a qual afirma que existe um coelho que vive na lua. Assim, *lebreando* no céu, concebe um de seus solos de dança mais famosos. O céu é de todo o mundo, de todas as culturas, além de inspiração para todas as artes.

Falemos do céu de São Paulo. Berço dos Demônios da Garoa, a metrópole está quase sempre com seu teto nublado e chuvoso. Recebeu, por isso, o apelido de cidade da garoa.

Sob esse céu intempestivo, desfocado, sujo em seus cantos de horizonte, surge ora garoa, ora tempestade, um precipitar de iniciativas artísticas e culturais que umedecem a extensa geografia pioneira e controversa dessa urbe original.

Sob este mesmo céu estão os dispositivos¹ públicos conhecidos como Centros Educacionais Unificados (CEUs), localizados nos bolsões de pobreza do município de São Paulo.

Vêm do céu as mudanças climáticas amenas ou catastróficas capazes de mudar todo o curso de uma administração política, de um contexto social. Também o CEU, na sua complexidade, pode servir de termômetro para medir a política pública do município e o nível de participação cidadã dos seus habitantes na decisão de seus próximos passos.

Não há somente similaridade de pronúncia entre ambos; sobretudo dentre suas semelhanças, acreditamos que tanto através do céu como no CEU há muitos temas e assuntos que possibilitam a realização de distintas e constantes pesquisas, na direção da busca pelo desconhecido e pelo compartilhamento entre os homens. Contudo, raras são as pesquisas acadêmicas que tratam do CEU, em especial da gestão deste dispositivo, responsabilidade que orienta a presente dissertação.

¹ Este conceito pode ser encontrado em várias obras de Michel Foucault. Esta é uma ideia muito importante que aparece como objeto da descrição genealógica do pensador. A partir dessa perspectiva, o dispositivo é aqui entendido quando elementos distintos – leis, instituições, discursos, dentre outros – estabelecem entre si uma rede de relações. Nesse sentido, o dispositivo possibilita a conexão entre elementos heterogêneos. Contudo, devido à complexidade de sua definição, dedicaremos mais estudos sobre esse conceito ao longo desta pesquisa sob a ótica de diversos autores.

Valemo-nos dessas metáforas por suas semelhanças com os desejos lançados por esse CEU criado pelos homens, através dos aparatos do Estado, por meio de uma política pública, idealizado para que os indivíduos reflitam sobre sua realidade social, passando de observador a sujeito participativo de novas histórias de vida.

Iremos refletir sobre as características da gestão de um dispositivo cujos eixos que o compõem são, idealmente, pensados de maneira inseparável. Quando nos referimos aos CEUs, estamos falando de dispositivos híbridos, ou seja, estamos falando de dispositivos caracterizados por uma proposta que privilegia o cruzamento entre diferentes esferas.

A implantação dos Centros Educacionais Unificados foi realizada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Seu projeto foi especialmente delineado a partir de experiências educacionais e conceitos pedagógicos propostos por políticas públicas provenientes de diferentes partes do Brasil. Dispositivos que oferecem programas de assistência à comunidade e a proposta da escola de período integral adotados em distintos contextos históricos e por diversos partidos políticos serviram de inspiração para conceber o que hoje conhecemos como CEUs.

Percurso metodológico

A metodologia utilizada é de natureza qualitativa e exploratória. Amparados por ideias e conhecimentos teóricos, faremos uma revisão crítica da experiência vivenciada na rotina de um determinado dispositivo no âmbito da gestão cultural.

Refletir sobre os acontecimentos que se sucederam no bojo do setor destinado a tratar da gestão cultural do dispositivo permite iluminar questões referentes ao processo de gestão do CEU em sua totalidade². Por essa razão, iremos investir na análise da gestão cultural desenhada dentro do dispositivo na tentativa de compreender e verificar como se realiza a complexa gestão que o CEU se propõe a efetivar.

Voltaremos nossos estudos, primeiramente, ao projeto do CEU. Acompanharemos as principais ideias que orientaram as diretrizes do projeto em questão. Paulo Freire, Moacir Gadotti e o pensamento que prevalecia na Secretaria Municipal de Educação no momento de implantação do CEU serão elementos fundamentais para nossas discussões. Não menos importante é analisar o significado dos termos repetidamente relacionados ao CEU e presentes

² Esclarecemos que, por vezes, nos reportaremos à gestão do CEU como encaminhamento das políticas e ações referentes a todas as instâncias que atuam no dispositivo; e, em outros momentos, à gestão cultural, conceito a ser definido com maior profundidade no segundo capítulo desta pesquisa.

em seu projeto. Para isso, utilizaremos desde o sentido denotativo de determinadas palavras, até as teorias de Zygmunt Bauman e Raymond Williams.

Como nosso objetivo é refletir sobre a gestão cultural do dispositivo, descreveremos algumas das ações e políticas culturais colocadas em prática dentro de um dispositivo específico: o CEU Quinta do Sol.

Após realizar essa discussão, o trabalho irá voltar-se à esfera da cultura a fim de que sejam esclarecidos conceitos pertinentes à área e fundamentais para realizarmos, posteriormente, uma análise mais ampla sobre a experiência vivenciada dentro do CEU Quinta do Sol. Nesse ponto da pesquisa, colocaremos em discussão os diferentes pontos de vista de diversos teóricos.

Compartilhamos da ideia de Alfons Martinell Sempere (2009, comunicação oral)³ sobre as autoridades locais por, com alguma frequência, não reflexionarem sobre o papel delas no local onde atuam. Partindo dessa premissa, adentraremos em território ainda timidamente explorado (dada a falta de estudos acadêmicos sobre a gestão nos CEUs), para observar como é, pelo viés da esfera da cultura, o cotidiano de um dispositivo como o Centro Educacional Unificado. Aproveitando o manancial teórico traçado, incluiremos o conceito de *Sociedade do Espetáculo* de Guy Debord para urdir a trama final desta pesquisa, a qual tem pretensões de analisar criticamente o que foi feito na gestão cultural no CEU Quinta do Sol.

Acreditamos que as ideias de Guy Debord, quando colocadas frente à experiência prática que pôde ser vivenciada, engendra reflexões pertinentes à possibilidade de hibridação de uma gestão que pretende ser compartilhada entre distintos atores sociais.

Existem elementos que compõem o modelo de sociedade descrito por Debord que se repetem no dia a dia do CEU. Longe de limitar-se à análise de uma França pós-maio de 1968 – momento em que o movimento estudantil desencadeou diversos outros movimentos que mobilizaram a sociedade civil na França e que reverberou por grande parte do globo – ou ao estudo de um modo de produção específico, as ideias de Debord serão utilizadas na tentativa de identificarmos quais entraves podem adiar o projeto de gestão compartilhada.

³ Curso de gestão cultural oferecido pelo convênio Cátedra UNESCO de Políticas Culturales Y Cooperación, da Universitat de Girona e Observatório Itaú Cultural no ano de 2009. Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=L4BCUIJhZTM> >. Acesso em: 15 de janeiro de 2014.

Desenvolvimento da pesquisa

O primeiro capítulo intitulado “CEU: sucessivos croquis desenhados por diversas mãos” tratará da complexidade da gestão prevista no projeto do CEU, a qual pretende ser colocada em prática. Iniciaremos expondo um panorama sobre as políticas públicas que antecederam e influenciaram o projeto do CEU.

Nesse capítulo, dispostos a compreender o CEU e as instâncias que o compõem, especificaremos as responsabilidades e funções dos distintos setores e cargos referentes ao dispositivo. Trataremos das características arquitetônicas e apresentaremos o CEU Quinta do Sol, foco das reflexões nos capítulos seguintes.

Após descrever as singularidades do Quinta do Sol, introduziremos dois conceitos chave para o prosseguimento de nossos estudos e recorrentes no universo de todos os CEUs: comunidade e identidade. Latente durante todo o decorrer da pesquisa, resvalamos na ideia de identidade para explicar o motivo pelo qual reconhecemos como híbrida a natureza da gestão do CEU.

Encerraremos o primeiro capítulo anunciando a experiência prática que pôde ser acompanhada pela coordenação cultural do CEU Quinta do Sol e daremos prosseguimento abordando conceitos e propondo reflexões relacionadas à área da cultura.

O segundo capítulo, intitulado “Traçando um mapa conceitual com elementos referentes ao escopo da cultura”, servirá de alicerce para, posteriormente, no terceiro e último capítulo, observarmos com mais precisão os contextos e como foram conduzidas as propostas, as ações, os projetos e os programas colocados em prática no dispositivo.

Abriremos o segundo capítulo abordando o significado de gestão cultural. Sublinhamos a relevância desse conceito, uma vez que iremos partir da gestão cultural para tentarmos compreender sistemas de gestão mais complexos. Nesse ponto da pesquisa, daremos destaque à importância de observar a gestão cultural através de contextos locais. E, como faz parte do projeto do CEU que os cidadãos participem da gestão do dispositivo, falaremos sobre a relação entre a sociedade civil e a gestão cultural.

Partindo da perspectiva de que o profissional do CEU que lida com a gestão cultural do dispositivo é um mediador cultural, e dada a importância de definirmos como recorrentemente nos reportamos ao CEU, ou seja, este como dispositivo, traremos à luz o significado de mediação e de dispositivo. Além disso, comentaremos como ambas as ideias estão interligadas.

Tomando o CEU como dispositivo de natureza mediadora, comprometido com processos que geram conhecimento, daremos prosseguimento ao segundo capítulo propondo uma discussão entre Paulo Freire e Teixeira Coelho sobre o conceito de ação cultural. A opção por esses intelectuais se deve à importância do pensamento de ambos para as áreas em que esta pesquisa pretende transitar. Traremos à luz pontos de divergência e convergência entre os autores sobre o conceito em voga, acreditando que a maneira como enxergam a ação cultural pode render reflexões substanciais para o setor de cultura no CEU.

Do conceito de ação cultural partiremos para a reflexão sobre o que viabiliza sua prática; ou seja, trataremos de definir o que é política cultural. Seu significado torna-se relevante quando nos propomos a realizar um estudo que trata da área cultural de um dispositivo de natureza como a do CEU, cujo funcionamento depende, em grande escala, da proposição de políticas públicas. Para tratarmos deste conceito, iremos recorrer a distintos autores com diferentes óticas. Os comentários sobre política cultural terão seu desfecho na discussão sobre a ideologia, outro elemento abordado nesta pesquisa.

As reflexões sobre política cultural e ideologia urdiram a trama dos próximos conceitos que desejamos definir no segundo capítulo; são eles: Multiculturalismo, Interculturalidade e Multiculturalidade, esclarecimentos indispensáveis que serão incorporados neste estudo para a melhor compreensão do nosso objeto.

No capítulo final, intitulado “A experiência prática no CEU iluminada pelos holofotes do espetáculo”, traremos da experiência vivenciada no setor de cultura do CEU Quinta do Sol. Para comentarmos o que iremos expor, apoiar-nos-emos em todo o referencial teórico levantado nos capítulos anteriores e introduziremos elementos que aparecem em *A sociedade do espetáculo* obra escrita por Guy Debord.

Voltaremos às ideias de Ludwig Feuerbach e Karl Marx, para compreender como Guy Debord pensa a sociedade que descreve em sua obra.

Sob essa perspectiva, iremos analisar criticamente os projetos e programas que o setor de cultura deve coordenar. Sobretudo, verificaremos quais são os impedimentos que comprometem os processos de hibridação no bojo do setor de cultura do CEU.

Esta pesquisa, tendo como eixo a gestão cultural, dedica seu último capítulo à observação das experiências desenvolvidas e acompanhadas dentro do dispositivo.

A primeira experiência abordada será o projeto Baile de Debutantes. Investigaremos a pertinência de colocar em prática essa ação que não foi pensada a partir da demanda local, mas foi sugerida pela gestão do CEU. Olharemos para essa ação pelo viés do setor de cultura

do dispositivo e questionaremos a possibilidade de essa iniciativa viabilizar caminhos para novas ressignificações das relações simbólicas.

Dando sequência, iremos ater-nos ao projeto e, posteriormente, ao programa CEU é Show. Mostraremos como o programa, elaborado e financiado pela Secretaria Municipal de Educação, reverberou dentro do CEU Quinta do Sol. Falaremos de sua implantação, andamento e posterior extinção.

Ainda no terceiro capítulo, evidenciaremos como os desdobramentos do CEU é Show se relacionam com o projeto Aulas de Ballet Clássico. A ideia de cultura na sociedade do espetáculo será elemento fundamental nessa parte do trabalho.

Em seguida, sustentados pelas ideias de Debord, daremos prosseguimento analisando a ação sugerida pela gestão cultural do CEU Quinta do Sol intitulada Jornal CEU. Mostraremos a tentativa de o setor de cultura utilizar mecanismos da sociedade do espetáculo na elaboração de uma ação cultural.

Por fim, abordaremos o espetáculo musical Sonho de Alice, proposto pela gestão do dispositivo e realizado pelos funcionários dos distintos setores do CEU Quinta do Sol. Dentre outras análises, verificaremos a pertinência da ficção como mediadora de processos interculturais.

Neste terceiro capítulo tentamos trazer à tona diferentes visões sobre uma mesma experiência. Supomos que, a partir das análises realizadas, sejam revelados contextos, falhas, erros, acertos e novas possibilidades de desenhar a gestão cultural e seus processos de hibridação. Sobre tudo, de forma mais ampliada, desejamos verificar como a gestão híbrida do dispositivo transcorre em sua totalidade.

CAPÍTULO 1

CEU: sucessivos croquis desenhados por diversas mãos

1.1 Os antecedentes que inspiraram a criação do Centro Educacional Unificado

As ideias que balizam o projeto dos CEUs advêm de uma série de tentativas distintas por parte do poder público em inaugurar um projeto educacional de referência. Pensamos ser necessário nos voltarmos ao histórico das propostas que inspiraram a concepção do projeto do CEU, a fim de compreender quais ideias inspiraram a criação deste dispositivo.

O Ministério da Educação e Saúde⁴ originou-se no primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945). Durante esse período, a esfera da educação estava aquecida com ideias divergentes. De um lado havia a Igreja Católica em defesa de uma pedagogia baseada em estudos religiosos, escolas em que homens eram separados de mulheres e, sobretudo, os representantes do clero eram favoráveis ao ensino pago. Em contrapartida, haviam intelectuais engajados em defender o estudo laico, gratuito e obrigatório. E foram esses mesmos intelectuais que, em 1932, publicaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁵. Os princípios e reivindicações do documento baseavam-se no conceito de Escola Nova, movimento de reorganização da escola que tomou impulso no século XX, preconizado, no Brasil, por Rui Barbosa.

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, delineado desde 1920, censura a maneira desorganizada do Estado em lidar com a educação e destaca o direito do cidadão à escola pública de qualidade. O documento inicia-se com a premissa de que o progresso da nação está diretamente associado ao investimento e consequente fortalecimento da educação por parte das lideranças políticas. Cecília Meireles, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira estão entre os pensadores que redigiram o documento.

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução

⁴ A história do Ministério da Educação tem seu início no governo de Getúlio Vargas nos anos de 1930. No início intitulava-se Ministério da Educação e da Saúde Pública e, no ano de 1953, com autonomia dada à área de saúde, passou a ser reconhecido pelo nome de Ministério da Educação e Cultura. Em 1985, com a criação de um ministério exclusivo para a cultura, o MEC quase se emancipou totalmente, não fosse uma lei federal validada em 1992 que passou a reconhecê-lo como Ministério da Educação e do Desporto. Somente em 1995, o MEC passa a ocupar-se unicamente de questões relacionadas à área educacional.

⁵ Trata-se de um documento redigido por intelectuais simpáticos às correntes de pensamento sobre educação que vigoravam nos EUA e na Europa, as quais se dedicavam a refletir sobre a pedagogia no momento de expansão do capitalismo industrial. Os intelectuais são: Fernando de Azevedo; Afrânio Peixoto; Sampaio Dória; Anísio Teixeira; Lourenço Filho; Roquete Pinto; Frota Pessoa; Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet; Mario Casasanta; Delgado de Carvalho; Ferreira de Almeida Junior; JP. Fontenelle; Roldão Lopes de Barros; Noemy da Silveira; Hermes Lima; Attilio Vivacqua; Francisco Venâncio Filho; Paulo Maranhão; Cecília Meireles; Edgar de Mendonça; Armanda Álvaro Alberto; Garcia de Rezende; Nóbrega da Cunha; Paschoal Lemme e Raul Gomes.

orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade.⁶

Essa corrente de pensamento voltada à importância da educação para o desenvolvimento da nação inspirou Anísio Teixeira a conceber seu projeto intitulado Centro Educacional Carneiro Ribeiro. O complexo de escolas foi a maneira pela qual Anísio Teixeira instituiu sua ideia de projeto educacional de período integral em regiões pobres da Bahia.

O projeto de Anísio Teixeira concretizou-se na década de 1950 e vigora até hoje. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi implantado na Bahia no governo de Otávio Mangabeira (1947-1951), ocasião na qual Anísio Teixeira estava à frente da Secretaria Estadual de Educação.

Disposto a solucionar a carência de vagas nas escolas públicas e o problema da exclusão social, o então Secretário da Educação decidiu criar um sistema de escolas que atendesse a essa demanda. Surgiu, então, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, composto por Escolas-Classe I, II, III, IV, mais o Colégio Estadual Álvaro Augusto da Silva (incorporado ao projeto no ano de 2002).

Estas escolas dedicam-se ao ensino regular. Para complementar as horas de permanência dentro do dispositivo educacional, os estudantes são encaminhados para a Escola Parque, parte do complexo Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na qual os alunos podem experimentar cursos de cunho cultural, artístico e educacional que não pertencem à grade curricular da escola de ensino regular.

A intenção de Anísio Teixeira era que fossem instalados, inicialmente, sete sistemas semelhantes que seriam localizados nos bairros mais carentes de Salvador. O primeiro esquema para a distribuição destes núcleos previa, para Salvador, sete escolas. O primeiro Núcleo foi construído no bairro da Caixa d'Água, bairro popular de Salvador, que tinha grande concentração de menores sem escola e até mesmo menores abandonados. Esta ainda é a realidade deste bairro.⁷

Na Bahia, portanto, a realidade do bairro que deveria, dentre outras coisas, ser reconfigurada por intermédio da ideia de Anísio Teixeira, continua destacando-se pela grande

⁶ Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, 1932. Disponível em: <www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>. Acesso em: 10 jan. 2014.

⁷ CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO. Escola Parque Salvador. Disponível em: <http://www.escolaparquesalvador.com.br/?page_id=32>. Acesso em: 18 dez. 2013.

quantidade de menores que não frequentam uma unidade educacional, fato que contradiz as intenções do projeto.

O *site* da instituição esclarece que o Centro Educacional Carneiro Ribeiro não foi capaz de redefinir o quadro de exclusão social do bairro em que está situado. Sublinhamos não acreditar que seja de competência da escola de período integral solucionar todos os problemas que assolam uma determinada região. Entretanto, cremos que este Centro Educacional, somado às políticas públicas destinadas à região onde está localizado, pode contribuir para a melhoria do quadro de vulnerabilidade social. Desse modo, quando nos deparamos com uma afirmação como essa, a qual está sendo veiculada pela própria instituição, passamos a interrogar se há relação entre o Centro Educacional Carneiro Ribeiro e as demais políticas públicas destinadas à melhoria da qualidade de vida da população que reside nas regiões onde o dispositivo está situado.

Em um dos livros de uma coletânea dedicada ao conceito de Escola Cidadã⁸ preconizado por Paulo Freire, Gadotti (2009, p. 29) escreve sobre os dispositivos e as iniciativas públicas que adotaram a educação de período integral:

Uma questão que sempre é colocada a essas inovações, refere-se a sua extensão: trata-se de um projeto especial de tempo integral para algumas escolas ou se trata de uma educação integral como política pública, para todos, entendendo-a como um princípio orientador do Projeto Político-Pedagógico de todas as escolas? A educação integral é uma concepção da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral.

Desse modo, compreendemos que a educação integral, quando incorporada a um projeto político-pedagógico, não pode resumir-se ao aumento da carga horária dos alunos. A educação integral faz parte de uma mudança quantitativa e qualitativa que transforma não só a unidade escolar, mas também a região à qual a escola pertence.

A escola pública precisa ser integral, integrada e integradora. Integrar ao Projeto Eco-Político-Pedagógico da escola as igrejas, as quadras de esporte, os clubes, as academias de dança, de capoeira e de ginástica, os tele centros, parques, praças, museus, cinemas etc. além de universidades, centros de estudos, Ongs e movimentos sociais, enfim, integrar o bairro e toda a

⁸A Escola Cidadã teve a sua origem no movimento de educação popular e comunitária da década de 1980, que lutava por uma educação para e pela cidadania. Este movimento influenciou a Constituição Federal de 1988, a qual incorporou algumas de suas principais reivindicações. Em 1989, quando Paulo Freire iniciou sua gestão em São Paulo, sua contribuição mais significativa foi a proposta de uma “escola pública popular”, que, mais tarde, passou a ser chamada Escola Cidadã. Disponível em: <<http://siteantigo.paulofreire.org/Crpf/LegadoPFLivros>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

municipalidade. Estudantes universitários que se queixam do formalismo dos seus estágios, podem contribuir e aprender muito para melhorar o desempenho das crianças em matemática, português e ciências, artes e no estabelecimento de relações humanas pacíficas e não violentas, interagindo nesses diferentes espaços de formação e concluindo seus estágios satisfatoriamente, aprendendo muito nesse processo. As diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis. (GADOTTI, 2009, p. 33)

Em 1952, Anísio Teixeira assumiu o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos de Pedagogia (Inep)⁹. À frente do Instituto, no final da década de 1950, decidiu expandir seu projeto das Escolas-Parque. Na ocasião, Anísio Teixeira pôde conferir, no dia 21 de abril de 1960, a construção da primeira Escola-Parque em Brasília (intitulada Escola Parque 308 Sul), que foi concebida concomitantemente à inauguração da cidade piloto. Posteriormente, o próprio pedagogo pôde acompanhar a decadência do modelo educacional por ele sugerido. Dentre as mudanças que tiveram de ser feitas, podemos citar a escolha do local onde o complexo foi instalado e o aumento da quantidade de vagas que o complexo tinha capacidade de atender. Em outras palavras, quando Anísio Teixeira decidiu instaurar as Escolas-Parque em Brasília, percebeu a descaracterização do seu projeto em nome de demandas políticas que deveriam ser atendidas.

Destarte, diferentemente do que aconteceu na Bahia, o lugar onde está situado o dispositivo educacional não se caracteriza por ser região de moradores de baixa renda. Além disso, o número de vagas na escola projetada por Anísio Teixeira teve de ser aumentado, fato que prejudicou o ensino de período integral, uma vez que o tempo de permanência na escola diminuiu para que mais vagas pudessem ser preenchidas. A partir disso, o próprio Anísio Teixeira reconheceu que, por conta desse panorama, o seu projeto havia sido descaracterizado.

A Escola Parque Brasília tornou-se Patrimônio Cultural do Distrito Federal em 2004. Atualmente, Brasília conta com cinco Escolas Parque que atendem diversas Escolas Classe. O projeto continua em ampliação, e está prevista a construção de mais Escolas Parque em Brasília, porém, fora do Plano Piloto. Um exemplo disso é Ceilândia – cidade satélite da Capital Federal – que, em 2014, ganhou a primeira Escola Parque recebendo o nome de Anísio Teixeira.

⁹Atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira.

Inspirado na herança de Anísio Teixeira, o primeiro governador eleito através de eleições diretas no Rio de Janeiro, após a ditadura militar, Leonel Brizola, (cujo primeiro mandato foi de 1983 a 1987 e o segundo mandato de 1991 a 1994), criou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), conhecidos popularmente como *Brizolões*.

O então governador defendia uma reformulação nos princípios educacionais das escolas fluminenses e acreditava que a escola de período integral poderia colaborar para que se concretizassem melhorias no estado do Rio de Janeiro. Sobretudo, era prioridade atender jovens e crianças submetidos à condição de abandono.

Brizola contava que a ideia dos CIEPs nasceu do que sentiu ao ouvir Darcy Ribeiro, num comício, relatar que não se encontravam nas ruas, cabras, nem vacas, nem cavalos abandonados, mas que havia, aos milhares, crianças ao abandono. Aliás, dizia Darcy, abandonados, mesmo, só crianças e cachorros. “Será que vamos dar às nossas crianças a mesma condição dos vira-latas?”, perguntava ele. (BRIZOLA, 2004, p. 139)

O antropólogo Darcy Ribeiro, na ocasião vice-governador de Leonel Brizola, coordenou a implantação dos CIEPS, que mantêm suas atividades até hoje, fornecendo assistência médica e odontológica, além de refeições para os alunos que participam do ensino de educação integral. Destinados a atender a uma demanda educacional composta por estudantes de baixa renda, os CIEPs são reconhecidos prioritariamente pela arquitetura marcante, de autoria de Oscar Niemeyer, que rendeu diversas críticas ao projeto. A construção de aparência faraônica em bairros pobres soou como *marketing* eleitoreiro para os críticos do projeto. Em determinada ocasião, Lauro de Oliveira Lima, pedagogo, disse ao jornal *O Estado de São Paulo*, no dia 18 de março de 1990: “[...] pela primeira vez na história da educação se discute um prédio com proposta pedagógica” (LIMA apud GADOTTI, 2000, p. 2). Mesmo após a crítica, é curioso notar como o CIEP Lindolpho Collor mudou de nome para CIEP Professor Lauro de Oliveira Lima, em homenagem ao pedagogo.

Desde sua implantação, os CIEPs puderam percorrer caminhos diferentes. Vale destacar que, no ano de 2010, o CIEP Antônio Candeia Filho, em Irajá, no subúrbio do Rio, foi assaltado oito vezes no período de três meses. Já no CIEP Rubens Gomes, em Costa Barros, um jovem morreu dentro da sala de aula vítima de uma bala perdida no mesmo ano. Em 2012, o CIEP Lauro de Oliveira Lima, localizado na estrada de Jacarepaguá, alcançou a

melhor nota entre as Escolas do Amanhã¹⁰, na Prova Rio (IDE-Rio 2012)¹¹. Ademais, muitos CIEPs foram municipalizados. O projeto dos CIEPs foi ampliado e ganhou uma versão em São Paulo. Waldemar Tebaldi, prefeito do município de Americana em São Paulo (1989-1992), inaugurou um dispositivo na região. Como dissemos anteriormente, devemos ser prudentes e não confiar a um projeto político-pedagógico toda responsabilidade de uma administração pública. Como exemplo disso, Gadotti (2009, p. 29) cita os CIEPs:

O projeto original dos Cieps previa até a construção de residências, na própria escola, para os alunos mais pobres e suas famílias, numa clara confusão entre o papel da escola e as políticas sociais. A escola não pode fazer tudo o que a sociedade não está fazendo; ela não pode substituir todas as políticas sociais. A escola precisa cumprir bem a sua função de ensinar.

A mesma tentativa de um modelo educacional pioneiro aconteceu em âmbito nacional com os Centros Integrados de Atendimento à Criança e ao Adolescente.

Inspirados na proposta dos CIEPs, Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994) inauguraram, quando Presidentes da República, respectivamente, os Centros Integrados de Atendimento à Criança e ao Adolescente (CIACs)¹² e os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs).

O primeiro CIAC foi construído em Paranoá, região localizada na periferia de Brasília. Ao receber o Papa João Paulo II durante sua segunda visita ao Brasil, em outubro de 1991, o presidente Fernando Collor de Mello acompanhou a cerimônia de benção da maquete do projeto pelo representante máximo da igreja católica.

Desde 1998, a escola funciona dentro da modulação de Escola Classe, de acordo com as instruções da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Com isso perdeu a característica original de Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, inclusive no que concerne ao atendimento integral ao aluno e ao quantitativo de recursos humanos. [...] Atualmente a escola atende crianças de 2 a 5 anos na Educação Infantil e de 6 a 16 no ensino fundamental. Passa por sérios problemas de estrutura física e de recursos humanos. Muitas das salas que eram destinadas para outros serviços são usadas atualmente como sala de aula, não obstante serem

¹⁰ No ano de 2009 a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro inaugurou o Projeto Escolas do Amanhã. O Projeto destina-se a controlar a evasão escolar e melhorar a aprendizagem nas escolas da rede municipal de ensino.

¹¹ Trata-se de uma prova aplicada para observar o índice de desenvolvimento da educação do Rio de Janeiro.

¹² Centros Integrados de Atendimento à Criança foram implantados no mandato do ex-presidente Fernando Collor. Houve continuidade do projeto mesmo após o fim do governo. Os CIACs, em 1992, passaram a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs).

espaços inadequados para tal fim. Mesmo assim, a escola se esforça para cumprir com a sua função da melhor maneira possível.¹³

No *site* do CAIC Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha, que funciona como um órgão suplementar da Universidade Estadual no câmpus Uvaranas no Paraná, a proposta pedagógica exibida no *site* da instituição é iniciada com a seguinte frase: “[...] É missão desta escola formar o cidadão para o mundo contemporâneo com consciência de suas raízes históricas, e capaz de afirmar a sua identidade, preparando-o para a vida”¹⁴. Igualmente ao CAIC Santa Paulina, o CAIC Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha expõe as dificuldades que impedem a instituição de consolidar-se como modelo fiel à proposta inicial a qual originou o projeto.

A estrutura organizacional aprovada seguia um padrão para os CAICs em nível nacional, porém a implantação da proposta original não foi possível, uma vez que exigia uma demanda de recursos humanos e financeiros não disponíveis e não condizentes com as possibilidades e realidade vigente na estrutura da UEPG, mantenedora do órgão. A experiência adquirida pela equipe de profissionais atuantes no CAIC Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha neste período de tempo (1996-2002) exigiu, portanto, modificações graduais na estrutura inicial para adaptá-la às necessidades reais do órgão e seus usuários, bem como as possibilidades de manutenção do mesmo pela UEPG. [...] Da mesma forma, verificou-se a necessidade de reestruturação nos espaços físicos e na estrutura organizacional das escolas: Escola Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha – Educação Infantil e Ensino Fundamental 1ª a 4ª séries e Escola Estadual Professora Halia Terezinha Gruba – Ensino Fundamental - 5ª a 8ª séries, como também, nos diversos setores administrativos, cujas ações administrativas e pedagógicas oferecem os meios necessários aos educandos para o bom aproveitamento da educação escolar.¹⁵

Especificamente em São Paulo, não devemos esquecer-nos do projeto intitulado “Praças de Equipamentos”, formulado por Mário de Andrade em 1935, quando o intelectual assumiu a direção do Departamento de Cultura e Recreação da Prefeitura de São Paulo, a convite do prefeito Fábio Prado (1934-1938).

A ideia de Mário de Andrade era investir em atividades de cunho educacional e cultural destinadas ao público infantil, preferencialmente oferecida às crianças residentes em bairros periféricos, muitas delas filhas de imigrantes.

¹³ Blog do CAIC de Santa Paulínia traz mais informações sobre a instituição e pode ser acessado pelo endereço eletrônico: <<http://historicodocaic.blogspot.com.br>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

¹⁴ Mais informações sobre a proposta pedagógica do CAIC Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha estão disponíveis em: <<http://sites.uepg.br/caic/?pg=paginas|proposta-php>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

¹⁵ O *site* do CAIC Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha pode ser acessado pelo endereço eletrônico: <<http://sites.uepg.br/caic/?pg=paginas|historico-php>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

Os Parques Infantis do Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo, durante os três primeiros anos funcionamento (1935-1938), na gestão de Mário de Andrade, integravam um projeto governamental de educação não escolar para as crianças de 3 a 12 anos. Os filhos de famílias operárias passaram a ter garantido o direito à infância, ou seja, o direito a não trabalhar. Eram espaços onde os filhos dos trabalhadores podiam brincar, ser educados e cuidados, além de conviver com a natureza. Nesses parques, as crianças movimentavam-se em grandes espaços (e não em salas de aula) e conviviam com a diversidade da cultura nacional. Além de serem considerados o início da Rede Municipal de Educação Infantil na cidade de São Paulo, foram a primeira experiência pública de educação infantil, embora não escolar do Brasil. (DÓRIA, 2007, p. 130)

Ainda sobre as experiências ocorridas no município de São Paulo, houve a implantação, no governo de Franco Montoro (1983-1986), do projeto Programa de Formação Integral da Criança (Profic). O Profic foi idealizado com o intuito de resgatar os menores abandonados a partir das diretrizes que norteavam o conceito da escola de período integral. Dilatando o período de permanência na escola, o aluno, além de participar de atividades recreativas, tinha acesso à assistência médica e odontológica. Logo após deixar a reitoria da UNICAMP, José Aristodemo Pinotti assumiu o cargo de Secretário da Educação e foi, em seu mandato (1986-1987), que este programa foi instaurado. Diferente dos exemplos citados, o Profic não propunha a construção de prédios para que pudesse funcionar. O projeto foi pensado a partir da premissa de que seriam utilizados espaços já existentes. O Profic encerrou suas atividades em 1993.

A extinção do Profic, no final de 1993, consequência da política educacional implementada em 1991, deveu-se a razões de ordem técnica e também política. Depois de uma prolongada greve de professores, no final do mesmo ano, que teve como objeto principal a recomposição dos salários do professorado e de outras categorias profissionais (com grande impacto nas despesas da Secretaria de Educação), foi tomada a decisão de extinção de todos os programas que não respondessem ao requisito de atendimento universal no interior da rede de ensino. (GIOVANNI; SOUZA, 1999, p. 102)

Podemos reparar como houve inúmeras tentativas por parte do poder público em instaurar a educação de período integral junto ao projeto de inclusão social no país. Essa premissa norteou as propostas que serviram de exemplo para que o projeto dos CEUs fosse definido.

Seu projeto e concepção há muito vem sendo elaborado e discutido pelos dirigentes, educadores, especialistas e lideranças comunitárias, enfim, por todos aqueles que são responsáveis pela gestão da educação no município. Para além do aspecto técnico e institucional da gestão da educação, fica cada

vez mais evidente para todos que a solução dos problemas educacionais depende de respostas múltiplas, coordenadas e integradas entre os diversos setores da administração e os diferentes atores sociais na busca de alternativas de soluções para os problemas sociais. O programa dos CEUs trabalha com essa perspectiva, e foi pensado não só para responder às demandas por mais vagas, mas ao promover a educação integral de qualidade, como resultado da articulação de diferentes áreas e programas sociais, busca traduzir a estratégia do governo municipal de inclusão social. (DÓRIA, 2007, p. 131-2)

Todavia, vale destacar que a escola de período integral nos CEUs só se consolidou oficialmente com o programa Contraturno Escolar no ano de 2005¹⁶, ou seja, dois anos após a implantação do primeiro Centro Educacional Unificado.

Os CEUs mantêm suas atividades desde a gestão da prefeita Marta Suplicy (2000-2004) até os dias de hoje. O projeto CEU já passou por distintas administrações e continua em vigor. Este dispositivo será o foco das discussões e reflexões do estudo que pretendemos realizar nessa dissertação¹⁷.

1.2 Os CEUs: diferentes e parecidos são esses dispositivos

Ao todo existem quarenta e cinco CEUs¹⁸. O projeto foi implantado e, após um período de congelamento da construção dos dispositivos por gestões posteriores à de Marta Suplicy, o prefeito Gilberto Kassab (2006-2013) retomou o projeto inaugurando o CEU Vila Rubi.

¹⁶ O Contraturno Escolar é um programa cuja proposta é ampliar o tempo de permanência do aluno no ambiente escolar. Para isso, são feitos convênios com entidades sem fins lucrativos para que sejam realizadas oficinas recreativas, esportivas, educacionais e culturais, as quais devem ter correspondência com o planejamento pedagógico da unidade de ensino onde está vigorando o programa.

¹⁷ Contudo, gostaríamos de destacar o Centro de Artes e Esportes Unificados. Isso porque, como propusemos uma exposição sobre as ideias que antecederam e influenciaram os CEUs, julgamos também ser importante comentarmos que este inspirou a criação de outro dispositivo. Em outras palavras, a proposta do CEU foi ampliada para além da esfera municipal, e Marta Suplicy, ao assumir o posto de Ministra da Cultura (a partir de setembro de 2012), lançou o Centro de Artes e Esportes Unificados em âmbito nacional. Este dispositivo inaugurado pela Ministra não conta com um eixo educacional, porém, assemelha-se muito à proposta dos Centros Educacionais Unificados que existem em São Paulo.

¹⁸ CEU Água Azul, CEU Alto Alegre, CEU Alvarenga, CEU Aricanduva, CEU Azul da Cor do Mar, CEU Butantã, CEU Caminho do Mar, CEU Campo Limpo, CEU Cantos do Amanhecer, CEU Capão Redondo, CEU Casa Blanca, CEU Jaçanã, CEU Jaguaré, CEU Jambeiro, CEU Jardim Paulistano, CEU Lajeado, CEU Meninos, CEU Navegantes, CEU Paraisópolis, CEU Parelheiros, CEU Parque Alvarenga, CEU Parque Bristol, CEU Parque São Carlos, CEU Parque Veredas, CEU Paz, CEU Pêra Marmelo, CEU Perus, CEU Quinta do Sol, CEU Rosa da China, CEU São Mateus, CEU São Rafael, CEU Sapopemba, CEU Tiquatira, CEU Três Lagos, CEU Três Pontes, CEU Uirapuru, CEU Vila Atlântica, CEU Vila Curuçá, CEU Vila do Sol, CEU Vila Rubi.

Sobre as diferenças entre os dispositivos de ambas as gestões, podemos destacar que a prefeita Marta Suplicy designou que os CEUs seriam construídos pelos arquitetos da Divisão de Projetos do Departamento de Edificações da Prefeitura de São Paulo (EDIF)¹⁹. Por sua vez, Gilberto Kassab, em seu mandato como prefeito, confiou o projeto dos CEUs à empresa Makhohl Arquitetura, do arquiteto Walter Makhohl.

Os 34 CEUs construídos no mandato de Gilberto Kassab são diferentes dos 21 CEUs construídos quando surgiu a ideia do projeto no governo de Marta Suplicy. Os dispositivos diferem nas cores, no tamanho e na composição de seus elementos.

Mais especificamente sobre as diferenças de arquitetura, podemos citar que a maneira como os teatros se configuram determina em qual administração municipal o dispositivo foi construído.

O teatro é um espaço comum para todos os CEUs, e, na administração de Marta Suplicy, foi padronizado que todos os teatros possuísem um palco de estilo italiano²⁰. Por sua vez, nos teatros construídos na administração de Gilberto Kassab, os palcos não possuem um estilo padrão a ser seguido, eles podem ser pequenos palcos de estilo italiano ou semi-arena²¹.

A quadra poliesportiva, também comum a todos os dispositivos, é outro elemento auxiliar para identificar qual a prefeitura o concebeu. Geralmente, a quadra poliesportiva fica localizada em cima do teatro nos CEUs concebidos durante o mandato de Marta Suplicy; diferentemente disso, no projeto de arquitetura do prefeito Gilberto Kassab, os teatros não estão localizados debaixo das quadras poliesportivas. Os CEUs construídos na administração petista são identificados, sobretudo, pelo predomínio da cor vermelha; já para o governo DEM/PSDB, a cor vermelha não é o carro-chefe da pintura dos CEUs.

Nos CEUs da prefeita, há salas equipadas com chão de madeira para a prática de atividades artísticas (os dispositivos foram inaugurados com essas salas prontas)²². Já os CEUs do prefeito foram construídos de maneira tal que coube à gestão do CEU delimitar o espaço e escolher como seriam divididas as salas de aula necessárias para atender as atividades do dispositivo.²³ Vale destacar que a falta de isolamento acústico é motivo de

¹⁹ Dentre eles, Wanderley Ariza, André Takiya e Alexandre Delijaicov.

²⁰ Tendo como maior característica a disposição frontal de palco/plateia, o teatro italiano é, ainda nos dias de hoje, o mais utilizado no teatro ocidental. Além dessa disposição frontal, outros elementos caracterizam o palco italiano: palco delimitado pela boca de cena e cortina – e consequente “quarta parede” –, além da presença da caixa cênica com urdimento, coxias e varandas.

²¹ Em geral é constituído de uma plataforma que avança pela plateia. O palco semi-arena aproxima o espectador do ator. Como a plateia circula parcialmente o palco de semi-arena, o cenário deve conter menos elementos. Em geral não há cortinas.

²² Essas salas recebem o nome de multiuso e, frequentemente, podem receber espetáculos de menor proporção.

²³ As salas, portanto, tiveram de ser planejadas pelos gestores, os quais, muitas vezes sem grandes orçamentos e informação, não puderam investir na construção de espaços adequados para a prática de atividades artísticas. A

reclamação recorrente, independentemente da administração municipal sob a qual o CEU foi construído.

Entretanto, mesmo sendo construídos durante a mesma administração, os dispositivos ainda assim diferem entre si. Com mais precisão, podemos exemplificar dizendo que o CEU Quinta do Sol e o CEU Tiquatira, ambos inaugurados na mesma época (mandato do prefeito Gilberto Kassab), possuem diferenças de infraestrutura.

O CEU Quinta do Sol é apresentado da seguinte maneira no *site* da Secretaria Municipal de Educação:

O CEU Quinta do Sol atende bairros dos distritos de Cangaíba e Ermelino Matarazzo, como Vila Cisper, Vila Silvia, Jardim Danfer, Cangaíba e Ermelino Matarazzo. Sua implantação eliminou o terceiro turno nas EMEFs Marechal Juarez Távora, Professor Henrique Pegado e Professor João Franzolin Neto. Para melhor aproveitar o espaço do terreno a área administrativa foi disposta no subsolo. No Bloco Esportivo e Cultural há um prédio que abriga o telecentro, a biblioteca e o refeitório. Na parte externa, há, ainda, duas piscinas para uso dos alunos e também da comunidade, nos finais de semana, e áreas de descanso. O teatro de estilo semi-arena tem capacidade para 400 lugares.²⁴

Quanto ao CEU Tiquatira:

Situado na Penha, zona Leste da capital, o terreno do CEU Tiquatira, possui 30.000 m², dos quais as novas instalações do CEU ocupam uma área de 18.000 m². Os 12.000 m² restantes foram transferidos, por convênio, para o Governo do Estado e serão destinados para a construção de uma Escola Técnica (ETEC). O Tiquatira é composto pelo bloco didático – com capacidade para 2,8 mil alunos – o prédio onde ficam a administração, o refeitório principal, a biblioteca e o Telecentro, e o Bloco Esportivo Cultural, composto por três piscinas (semi-olímpica, recreativa e infantil), duas quadras poliesportivas (uma coberta) e um teatro com 184 lugares.²⁵

Existem, portanto, semelhanças e diferenças quando observamos a parte estrutural sobre a qual os CEUs estão alicerçados. Complementamos que o mesmo acontece com as atividades educacionais, esportivas e culturais oferecidas por esses respectivos CEUs. A exemplo disso, no âmbito educacional, podemos destacar que em ambos os dispositivos

grande maioria dessas salas possui graves problemas de isolamento acústico, além de possuírem piso frio (inapropriado para a prática de dança e teatro).

²⁴ A descrição do CEU Quinta do Sol pode ser consultada em:

<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/CEU/quintadosol.aspx>>. Acesso em: 06 jun. 2013.

²⁵ A descrição do CEU Tiquatira pode ser consultada em:

<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/CEU/tiquatira.htm>>. Acesso em: 06 jun. 2013.

funcionam as Escolas Técnicas Estaduais (ETECs)²⁶, porém, somente no CEU Quinta do Sol funciona a Universidade Aberta do Brasil (UAB)²⁷.

Chamamos atenção para o fato, não menos importante, de que as características das regiões nas quais os CEUs estão localizados são diferentes. Podemos comentar sobre o comércio aquecido e a influência fabril que existe ao redor do CEU Quinta do Sol, bem como as favelas que existiam e cercavam o CEU Tiquatira e que, depois, foram desocupadas pela polícia militar a pedido da prefeitura, através da Operação Saturação:

Com a implantação dos CEUs, nas diferentes áreas onde foram instalados, constatou-se que cada processo é um processo no tempo e espaço. Os mecanismos de consulta e de aproximação da administração municipal com os moradores variam de região para região, reconhecendo as especificidades e necessidades dessas comunidades. As transformações não pararam e adquirem novas configurações a cada dia. (DÓRIA, 2007, p. 149)

Por vezes, os CEUs podem estar entre favelas, bairros dormitórios ou em zona de risco de alagamento; podem ainda estar instalados em local fabril ou nos arredores de uma comunidade indígena. Essas realidades contrastantes compõem um cenário idiossincrático para cada dispositivo. Os locais onde os quarenta e cinco CEUs foram alicerçados possuem realidades distintas e, a partir desse contexto, sublinhamos que essas diferentes realidades influenciam os hábitos, os costumes e a maneira como as regiões e os cidadãos que as habitam se organizam, fato este que inevitavelmente influencia o funcionamento de cada CEU, o que se configura como desafio para sua gestão.

²⁶ Escolas técnicas geridas pelo Centro Paula Souza, autarquia do Governo do Estado de São Paulo. Os CEUs que possuem ETEC são: CEU Lajeado, CEU Capão Redondo, CEU Jaçanã, CEU Parque Veredas, CEU Tiquatira, CEU Alto Alegre, CEU Azul da Cor do Mar, CEU Butantã, CEU Caminho do Mar, CEU Jambeiro, CEU Vila Rubi, CEU Jaguaré, CEU Inácio Monteiro, CEU Sapopemba, CEU Alvarenga, CEU Parque São Carlos, CEU Parque Bristol, CEU Quinta do Sol, CEU Parque Anhanguera, CEU Vila do Sol, CEU Cantos do Amanhecer, CEU Três Lagos, CEU Paz e CEU Parelheiros.

²⁷ Segundo o *site* da secretaria municipal de educação, os CEUs habilitados a receber a UAB são: CEU Água Azul, CEU Alvarenga, CEU Aricanduva, CEU Butantã, CEU Campo Limpo, CEU Casa Blanca, CEU Cidade Dutra, CEU Jaçanã, CEU Jambeiro, CEU Jardim Paulistano, CEU Meninos, CEU Parque São Carlos, CEU Pera Marmelo, CEU Parque Veredas, CEU Quinta do Sol, CEU Rosa da China, CEU Vila Atlântica e CEU Vila Curuçá. Disponível em:

<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/AnonimoSistema/BannerTexto.aspx?MenuBannerID=82>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

1.3 Quando a periferia deve ser salva pelos braços solidários da comunidade: observações a partir do CEU Quinta do Sol

Os Centros Educacionais Unificados possuem uma equipe de profissionais especializados em áreas distintas. Aos profissionais do dispositivo cabe, dentre outros ofícios, organizar a rotina do CEU tornando-a acessível a qualquer cidadão. Isso porque os CEUs têm por objetivo que qualquer pessoa interessada em frequentá-lo usufrua do seu espaço e das atividades por ele oferecidas, independentemente de o interessado ser aluno regular das unidades escolares do dispositivo ou não (essa confusão é muito recorrente). Ou seja, o dispositivo não se restringe a atender exclusivamente às necessidades e aos desejos dos alunos matriculados nas escolas regulares situadas no complexo; os CEUs devem atender, além dos alunos das escolas, sobretudo, aos moradores da região onde estão localizados.

O CEU Quinta do Sol é um dispositivo localizado na região leste de São Paulo, mais especificamente no bairro da Vila Císper. Podemos considerar a origem do bairro recente se comparado ao seu vizinho, o bairro da Penha, fundado em meados de 1670. A Vila Císper foi assim denominada após a implantação de uma grande fábrica de vidros na região na década de 1940. A implantação da fábrica gerou o surgimento do bairro e, por conta disso, não há como ignorar a influência fabril do local.

Nas proximidades do dispositivo temos a destacar o Parque Ecológico Tietê, espaço arborizado e sempre requisitado por moradores da região para fazer caminhadas; a USP Leste; seis unidades escolares (municipais, estaduais e somente uma particular mais afastada) e a favela denominada Verônia. O constante crescimento do comércio local da Vila Císper e, em especial, a expansão comercial que há nas ruas e avenidas próximas ao CEU, localizado no cruzamento entre duas vias importantes e movimentadas, a Avenida Luiz Imparato e a Avenida Olavo Egídio de Souza Aranha, é algo que chama a atenção.

Sobre a estrutura interna do CEU Quinta do Sol, podemos verificar que ali funcionam nas dependências do bloco didático – constituído pelas unidades escolares – a UAB e uma ETEC. Há, também, duas piscinas, um parquinho e um prédio intitulado Redondo, no qual a parte inferior funcionava como um refeitório (hoje abriga a UAB CEU Quinta do Sol), e a parte superior abriga um telecentro e uma biblioteca. Este CEU possui ainda um prédio onde há uma quadra poliesportiva, um teatro intitulado Nair Bello, quatro salas para prática de esportes e artes; nesse mesmo prédio, existe um espaço que acolhe os

funcionários da gestão e os coordenadores que compõem os núcleos de cultura, educação e esporte.

Sobre a organização dos funcionários, podemos observar que o quadro de coordenadores que compõe a equipe gestora no CEU Quinta do Sol nunca foi completo desde a sua implantação até o quinto ano de funcionamento do dispositivo. Além disso, como em todos os outros CEUs, existem empresas terceirizadas responsáveis por funcionários que zelam pela segurança, limpeza, jardinagem, serviço de salva-vidas e também gerenciam os contratos, serviços dos técnicos de luz e som do teatro.

Contudo, há um ponto de convergência quando observamos os diferentes locais onde os 45 CEUs estão estabelecidos. Chamamos atenção para o Decreto Municipal N. 42.832, de 06 de fevereiro de 2003, que determina as diretrizes dos CEUs e esclarece que o dispositivo municipal em questão deve atender a uma região geograficamente menos favorecida, isto é, locais cuja tendência é a escassez de ofertas no âmbito cultural, educacional e esportivo. Sobre este assunto, Gadotti (2004, p. 4) comenta que a escolha do lugar onde os Centros Educacionais Unificados são instalados é o que determina a prioridade do projeto Assim, “[...] a localização dos CEUs objetiva atender à finalidade central do projeto: transformar o acentuado quadro de *exclusão social, cultural, tecnológica e educacional* vivido, principalmente, nas regiões periféricas da cidade”.

Sobre o conceito de periferia, Erminia Maricato (2000) entende que houve diversas reformas urbanas nas cidades brasileiras no final do século XIX e começo do século XX. Nesse momento, as obras realizadas na cidade investiam em saneamento básico e em embelezamento paisagístico. A parcela da população que não era contemplada por essas medidas foi deslocada para os limites geográficos da urbe.

Por sua vez, sobre as periferias, Dória (2007, p. 223) comenta:

As periferias de São Paulo – aglomerados distantes do centro, ocupações clandestinas ou não e carentes de infraestrutura urbana de serviços públicos – nasceram e cresceram como resultado do processo de industrialização, principalmente a partir da década de 1950, contrastando-se com outra São Paulo: a do grande capital, que se deslocou temporal e espacialmente, sendo seguida pelos investimentos e ações do poder público.

Todavia, Telles e Cabanes (2006) alertam que o conceito de periferia como região geograficamente mais afastada da urbe não se realiza mais nos dias de hoje. Para a pensadora, não há mais meios de dividir a cidade entre periferia e centro devido aos diversos fluxos que entrecortam, conectam e redefinem em um curto espaço de tempo os espaços da cidade.

Descobre-se que a cidade é muito mais heterogênea do que se supunha, que seus espaços são atravessados por enormes diferenciações internas, que pobreza e riqueza se distribuem de formas descontínuas, que os novos empreendimentos imobiliários e equipamentos de consumo alteram as escalas de proximidade e distância entre pobres e ricos, que os investimentos públicos realizados nos últimos anos desenharam um espaço que já não corresponde ao *continuum* centro-periferia enfatizado pelos estudos urbanos dos anos 80 e que, enfim, somando tudo, se as desigualdades e diferenças existem e aumentaram nos últimos anos, elas se cristalizam em um espaço fragmentado que não cabe nas dualidades supostas nos estudos anteriores. (TELLES; CABANES, 2006, p. 60-1)

Desse modo, dificuldade de acesso a serviços e estilo de vida comprometido pela precariedade de renda não é uma questão exclusiva de uma periferia geograficamente mais afastada do centro da urbe. O conceito de periferia foi ampliado à medida que foram identificados bolsões de pobreza no centro da metrópole. A partir dessa informação,

[...] os técnicos também se preocuparam em selecionar áreas em bairros de classe média, mas que apresentam "bolsões de pobreza". Exemplos dessas áreas são Cangaíba, na Penha, Jardim Educandário, no Butantã e Americanópolis, no Jabaquara. Para chegar nos 24 terrenos dos próximos CEUs foram pesquisadas em torno de 100 áreas (entre públicas, privadas, da Cohab, CDHU etc). (GADOTTI, 2004, p. 4)

Os dispositivos em questão, portanto, não estão inscritos somente em regiões geograficamente mais afastadas do centro da metrópole, mas também se encontram instalados nos bolsões de pobreza localizados próximos à região central do município de São Paulo e em bairros de classe média. Isso se aplica ao CEU Quinta do Sol.

Os CEUs foram concebidos para reconfigurar o quadro de escassez e exclusão social que existe nos bolsões de pobreza e pensado, em primeira instância, a partir de diretrizes educacionais, as quais inspiraram os seus demais princípios norteadores. Entretanto, a educação não pode sozinha solucionar todos os problemas de uma determinada região. Ciente dessa premissa, a Secretaria Municipal de Educação propôs interferir na realidade da qual o CEU faz parte, a começar pela reflexão de um novo modelo educacional local.

Quando o CEU foi implantado, o seguinte pensamento vigorava na Secretaria Municipal de Educação: “[...] a escola é o primeiro território que a criança frequenta depois de sua casa, é o primeiro território enquanto espaço social” (DÓRIA, 2007, p. 231). Os dispositivos foram pensados levando em consideração que “[...] a escola, geralmente, é o único espaço oferecido universalmente pelas cidades como reconquista dos espaços locais,

públicos e populares onde deveriam predominar as atividades lúdicas e recreativas” (DÓRIA, 2007, p. 231-2). Sob essa perspectiva, deu-se especial atenção aos processos educativos locais, pois, para a SME esse era o caminho para a apropriação de espaços de uso coletivo.

O CEU tem o intuito de transformar seu entorno, como se o sinal que soa dentro das escolas que compõem o dispositivo pudesse ser ouvido em todo o território que circunscreve o dispositivo. Em outras palavras, um possível início transformador da realidade do entorno do CEU pode ser verificado quando nos depararmos com um projeto que privilegia a qualidade de ensino local e se empenha em fazer com que a proposta educacional da escola reverbere pela região onde ele está situado. Todavia,

[...] já não faz sentido uma proposta de educação mais avançada e inovadora para as escolas se, ao mesmo tempo, a cidade continua negando à grande maioria da população a possibilidade de explorar e usufruir parques e áreas arborizadas, equipamentos culturais e esportivos distribuídos pela cidade. (DÓRIA, 2007, p. 106)

Sob essa perspectiva, como apresenta o *site* da Secretaria Municipal de Educação, para suprir as carências das regiões onde estão situados, “[...] os CEUs garantem aos moradores dos bairros mais afastados acesso a equipamentos públicos de lazer, cultura, tecnologia e práticas esportivas, contribuindo com o desenvolvimento das comunidades locais”²⁸.

O CEU pretende, portanto, reconfigurar a maneira como os cidadãos compreendem e se relacionam com o local onde vivem, não somente oferecendo serviços para a região em que está situado, mas também contribuindo para o desenvolvimento das comunidades locais. Porém, o que deve ser entendido como desenvolvimento das comunidades locais?

Não raro a palavra comunidade surge quando lemos ou conversamos sobre o CEU. Frequentemente, essas duas ideias – CEU e comunidade – são associadas. A fim de refletir sobre essa questão, recorreremos ao significado da palavra comunidade para continuarmos tratando deste assunto a partir da visão de distintos teóricos. Segundo o dicionário Aurélio, comunidade é:

Estado do que é comum; paridade; comunhão, identidade: comunidade de sentimentos. / Sociedade religiosa submetida a uma regra comum. /

²⁸A apresentação dos CEUs pode ser consultada no endereço eletrônico: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/ceus/Anonimo/apresentacao.aspx?MenuID=11>>. Acesso em: 19 jul. 2013.

Sociologia Agrupamento social que se caracteriza por acentuada coesão baseada no consenso espontâneo dos indivíduos que o constituem.²⁹

Dada a definição denotativa da palavra comunidade, prosseguiremos observando o que Williams (2007) comenta sobre este tema. Para o teórico, o sentido desta palavra não está vinculado à ideia de divergência ou de falta de consenso.

Comunidade pode ser a palavra calidamente persuasiva para descrever um conjunto existente de relações, ou a palavra calidamente persuasiva para descrever um conjunto alternativo de relações. O mais importante, talvez, é que, diferentemente de todos os outros termos de organização social (*Estado, nação, sociedade etc.*), ela parece jamais ser usada de modo desfavorável e nunca receber nenhum termo positivo de oposição ou de distinção. (WILLIAMS, 2007, p. 104)

Por sua vez, Dória comenta que, ao entrevistar moradores das regiões próximas aos CEUs, percebeu que estes anseiam por lugares que proporcionem a possibilidade de convívio social. Foi constatado que pertencer a uma comunidade equivale a um desejo a ser alcançado pelos cidadãos que vivem nesses locais.

Os *desejos*, identificados por levantamentos junto a algumas regiões periféricas apontaram para uma melhoria das condições de existência englobando educação, cultura, esporte e lazer, além da subjetividade na medida em que é produzido por instâncias individuais, coletivas e institucionais. Significava conquistar lugares de convívio social – amigos e comunidade. (DÓRIA, 2007, p. 225)

Desse modo, a ideia de comunidade é tratada como um desejo, ou seja, mais do que necessidade. A maneira como os entrevistados lidam com o conceito de comunidade só reforça a ideia colocada por Williams de que este conceito não é associado a algo desfavorável ou negativo.

Por intermédio dessas constatações, verificamos que a conquista de espaços de convivência é um desejo que vem à tona entre os moradores das regiões periféricas e dos bolsões de pobreza. Neste contexto, a ideia de comunidade se traduz como possibilidade de conquista de espaços de convivência.

Entretanto, a conquista do convívio social por intermédio da sensação de pertencimento, laços de amizade, acordos de pacificação e proteção, configura-se em medida prioritária e inquestionável que o CEU deve incorporar em sua proposta?

²⁹ Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/dicionario.php?P=Comunidade>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

Chamamos Zygmunt Bauman (2003, p. 103) para problematizar essa questão. O pensador considera que “[...] comunidade quer dizer isolamento, separação, muros protetores e portões vigiados”. Para Bauman, a comunidade está inscrita dentro de um contexto em que o binômio ‘liberdade e segurança’ resulta um produto desequilibrado. Para ele, “[...] não ter comunidade significa não ter proteção; alcançar a comunidade se isto ocorrer, poderá em breve significar perder a liberdade” (2003, p. 10). Assim, a ideia colocada pelo teórico nos convida a pensar sobre a possibilidade de os CEUs promoverem uma política de isolamento e não de convívio social, a qual compreende conflitos, transformações e instabilidades. Em outras palavras, a ideia de comunidade pode influenciar como se desenham as políticas públicas destinadas a fomentar espaços de convivência dependendo da maneira como é entendida.

A partir dessas ideias, voltamos ao compromisso do CEU com o desenvolvimento das comunidades locais como consta no *site* da SME. Afinal, o que deve ser entendido por desenvolvimento das comunidades locais?

Para iluminar esta questão, recorreremos novamente a Bauman (2003) e a relação que este autor faz entre os conceitos de identidade e de comunidade.

Todavia, primeiramente, assim como fizemos com o conceito de comunidade, gostaríamos de expor o sentido denotativo da palavra identidade.

O que faz que uma coisa seja da mesma natureza que outra. / Conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa (nome, idade, sexo, estado civil, filiação etc.): verificar a identidade de alguém. // Identidade pessoal, consciência que alguém tem de si mesmo. / Matemática Igualdade (que se indica =) cujos dois membros tomam valores numéricos iguais para todo sistema de valores atribuídos às letras. (A identidade difere da equação, que só se verifica para certos valores atribuídos às letras.) // Bras. Carteira de identidade, cartão oficial com fotografia, nome, impressões digitais etc., do portador, o qual serve para sua identificação; em Port., bilhete de identidade. // Princípio de identidade, princípio fundamental da lógica tradicional, segundo o qual "uma coisa é idêntica a si mesma" ("a é a").³⁰

Bauman expõe sua visão sobre o conceito de identidade relacionando-o ao que entende por comunidade. Sobre a relação entre ambos os conceitos, o pensador comenta:

“Identidade”, a palavra do dia e o jogo mais comum da cidade, deve a atenção que atrai e as paixões que desperta ao fato de que é substituta da comunidade: do “lar supostamente natural” ou do círculo que permanece

³⁰ Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/Identidade.html>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

aconchegante por mais frios que estejam os ventos lá fora. (BAUMAN, 2003, p. 20)

Em nome do pertencimento e da garantia da segurança, a comunidade, como sinônimo de identidade, promove políticas, pactos, acordos e contratos de cerceamento, isolamento e segregação. Assim sendo, o desenvolvimento de uma comunidade pode ter correspondência com a possibilidade de reforçar a identidade de determinado grupo a fim de que, dessa maneira, não haja espaço para divergências e desacordos entre os cidadãos. A exemplo disso, podemos dizer que quanto mais se reforça a identidade de um grupo, menos conflitos internos existem nele, ou seja, quando o discurso desse grupo se torna rígido e conhecido, mais facilidade há em se estabelecerem acordos e sistemas de organização entre aqueles que pertencem a ele. Além disso, cultivar um discurso identitário duro e impermeável não possibilita que um grupo estabeleça relações de troca, diálogo, construção coletiva de conhecimento e compartilhamento com os demais grupos. Comunidades que se satisfazem ao consolidarem identidades fixas não se configuram como espaços que privilegiam processos democráticos.

Daí, então, mais uma vez, questionamos: como conceber a ideia de uma gestão comprometida com o auxílio para a criação de uma identidade local?

Para Dória (2007, p. 10-1), está na comunidade da aprendizagem o caminho para a realização de um projeto baseado na construção de uma identidade local:

A Educação, quando considerada sob a perspectiva da aprendizagem, identifica e reconhece todos os espaços da comunidade. Nem toda aprendizagem é resultado dos ensinamentos sistematizados. Nesse sentido, todos os espaços devem ser considerados de aprendizagem, mesmo que não tenham propósito pedagógico formal, isso implica promover a integração entre experiências culturais e de lazer da população. Uma comunidade de aprendizagem é uma proposta educativa da base local comunitária, territorializada e solidária, auxiliando na criação da identidade local.

Pensamos que o CEU deva estimular a formação de cidadãos críticos, questionadores e dispostos a, se desejarem, transformarem suas próprias identidades. Compartilhamos a ideia de Patrício Rivas quando destaca a necessidade da identidade ser sempre recriada, caso contrário é outra coisa, como fé e religião³¹.

³¹ Curso de gestão cultural oferecido pelo convênio Cátedra UNESCO de Políticas Culturales Y Cooperación, da Universitat de Girona e Observatório Itaú Cultural no ano de 2010. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=fzNCtaVi3gM> >. Acesso em: 15 de janeiro de 2014.

Sob essa perspectiva, o conceito de identidade deve ser associado com ideias como: recriação, desconstrução, reinvenção e, sobretudo, transição. Defendemos a ideia de que a identidade é algo flutuante, processual e dinâmico, impossível de ser definido categoricamente. Caso contrário, retomando Bauman (2003, p.21), “[...] ‘Identidade’ significa aparecer: ser diferente e, por essa diferença singular – e assim a procura da identidade não pode deixar de dividir e de separar”.

Destacamos neste ponto da pesquisa a importância de refletir sobre os princípios que regem o funcionamento do CEU. Nota-se quão delicada é a tarefa de propor e conduzir políticas públicas dentro deste dispositivo, uma vez que elas podem interferir nas regiões onde estão inscritos e, especialmente, podem repercutir na vida dos cidadãos que moram ou atuam nesses locais. Desse modo, a má compreensão das diretrizes e dos conceitos que constam no projeto do CEU pode afetar sua implantação e refletir negativamente dentro e fora do dispositivo. Sob essa perspectiva, podemos até mesmo dizer que interesses escusos podem ser contemplados dependendo da maneira como é feita a apropriação e como é colocado em prática o projeto do CEU.

Como vimos, o CEU deve estar compromissado com ações destinadas a privilegiar a escola de período integral que é integradora (ou seja, uma proposta social que ultrapassa as fronteiras escolares), a reconfiguração do local em que está inscrito e a possibilidade de reconquista do espaço público; contudo, compreender e executar aquilo que está previsto no projeto do CEU é uma tarefa complexa e delicada que cabe à gestão do dispositivo realizar.

1.4 Uma proposta que reúne inúmeras instâncias e distintos setores

Ainda sobre os pontos em comum entre os CEUs, podemos dizer que este dispositivo é obra da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e se caracteriza, dentre outras coisas, por ser um complexo onde diversos setores convivem concomitantemente. Todos os CEUs possuem uma gestão, da qual parte a oficialização das tomadas de decisões do dispositivo. A gestão de um CEU é desenvolvida a partir de acordos firmados com instituições privadas, por intermédio da participação de órgãos públicos e, sobretudo, da sociedade civil. Além disso, ao observarmos a maneira como o CEU se organiza internamente, notamos que sua gestão conta com uma equipe composta por setores que

recebem o nome de núcleos, tais como: ação cultural, esporte e educação. O dispositivo conta ainda com unidades escolares que funcionam dentro do seu complexo.

É de 2006 a Portaria que regulamenta o funcionamento dos CEUs³² e nela podemos verificar a descrição dos cargos que compõem o quadro de funcionários que atuam no dispositivo.

O documento em questão confere ao gestor do CEU a responsabilidade pela manutenção de todo o complexo. Averiguamos que cabe a este profissional responder pelas seguintes atribuições:

I) propor ações visando a formação permanente dos profissionais em exercício; II) propor orientação técnico-operacional para projetos, programas e atividades; III) organizar e programar atividades e usos dos espaços, exceto os de uso exclusivo das Unidades Educacionais, hipótese em que deverão ser consultados os respectivos Diretores; IV) propor substituições nos cargos de coordenação, observando as normas estabelecidas para impedimentos legais, quando necessário. (Portaria N. 4672, de 2006)

O gestor ocupa o cargo hierarquicamente mais alto e, por esse motivo, todos os demais funcionários do CEU devem responder a ele; além disso, é quem valida e responde oficialmente pelas tomadas de decisão do dispositivo. Ficou determinado que “[...] o Gestor do CEU será nomeado por ato do Executivo Municipal, conforme proposta do Secretário Municipal de Educação, de acordo com as orientações legais e diretrizes oficiais” (Portaria N. 4672, 2006).

O gestor e a equipe gestora são contratados através de nomeações. Isso significa que o quadro de funcionários nomeados para compor a equipe gestora é, na grande maioria dos casos, resultado de interferência política, fato que influencia substancialmente em como se configura a gestão do CEU. É recorrente que este hábito consolide situações descompensadas, ao passo que privilegia alianças políticas em detrimento de competência profissional³³.

Sobre a organização dos cargos, vale destacar que a gestão do CEU conta com um Núcleo de Ação Cultural, um Educacional e um Esportivo, cada qual liderado por um grupo de coordenadores que possuem cargo em comissão, ou seja, são contratados a partir de

³² Anteriormente, tivemos, ainda, o DECRETO N. 45.559, de 30 de novembro de 2004, e o DECRETO N. 46.701, de 1º de dezembro de 2005, ambos relacionados ao Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados.

³³ Pudemos acompanhar distintas instâncias públicas disputando cargos dentro do CEU. Consideramos que esse método foi praticamente naturalizado dentro dos dispositivos e não há perspectivas de medidas políticas comprometidas com a inversão deste quadro.

nomeações assim como o gestor. Exceto o Núcleo de Ação Cultural que possui quatro coordenadores, os demais núcleos possuem três coordenadores.

Ao núcleo educacional cabe elaborar ações que estreitem a relação entre a gestão do CEU e as unidades escolares situadas no complexo. Contudo, o trabalho desempenhado pelos coordenadores que compõem o núcleo deve incluir também as outras escolas do entorno; em outras palavras, esses profissionais devem criar condições para que todas as instituições de ensino próximas ao CEU, municipais ou não, participem do planejamento pedagógico e das atividades que ocorrem no dispositivo. Ao Núcleo Educacional do CEU compete:

Promover a ação pedagógica conjunta dos profissionais envolvidos na elaboração do Projeto Educacional Anual, nos termos deste regimento; II) planejar, acompanhar e avaliar a elaboração dos projetos internos e externos; III) expor a concepção e promover a execução educacional das ações desenvolvidas, incluindo aquelas sob a responsabilidade dos demais Núcleos, Unidades Educacionais, Unidades Especiais e Equipamentos e Espaços. (Portaria N. 4672, de 2006)

A exemplo disso, podemos citar que é conferido aos coordenadores que atuam no Núcleo de Educação a manutenção do programa que instituiu a escola de período integral nos CEUs³⁴. Sendo assim, cabe aos coordenadores de educação supervisionar as Organizações Não Governamentais (ONGs) contratadas para atender aos alunos que participam do Contraturno Escolar. Essas ONGs ministram oficinas de diferentes linguagens artísticas e atendem a alunos de escolas municipais antes e depois do horário de aula previsto na grade curricular regular desses discentes: “[...] O programa visa ampliar o tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar, promovendo atividades educacionais, culturais, recreativas e esportivas relacionadas ao projeto pedagógico da unidade”³⁵.

Intitulado Núcleo de Ação Cultural, o setor da cultura é responsável por tratar das questões culturais do dispositivo. Iremos nos ater mais à descrição das obrigações que competem a este setor em um subitem específico. Por ora, vale destacar que compete ao Núcleo de Ação Cultural:

I) promover a ação cultural conjunta dos profissionais do CEU envolvidos na elaboração do Projeto Educacional Anual, nos termos deste Regimento; II)

³⁴ O *site* da Secretaria Municipal de Educação explica que a escola de período integral tem o intuito de constituir espaços de participação, favorecendo a aprendizagem na perspectiva da cidadania, da diversidade e do respeito aos direitos humanos. Este programa recebeu o nome de Contraturno Escolar.

³⁵ A descrição sobre os princípios do Contraturno Escolar está disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/ProgramasProjetos/saopauloeumaescola.aspx?MenuID=104&MenuIDAberto=58>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

planejar, acompanhar e avaliar a elaboração dos projetos internos e externos; III) expor a concepção e promover a execução cultural das ações desenvolvidas, incluindo aquelas sob a responsabilidade dos demais Núcleos, Unidades Educacionais, Unidades Especiais e Equipamentos e Espaços. (Portaria N. 4672, de 2006)

Além disso, o artigo 43 da Portaria N. 4672 (2006) define que cabe ao Núcleo de Ação Cultural, por intermédio do coordenador de núcleo:

I) assessorar o Gestor nas ações e projetos culturais e promover a integração dos mesmos com os demais Núcleos, Unidades Educacionais, Unidades Especiais Equipamentos e Espaços; II) participar do processo de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Educacional Anual; III) planejar, elaborar, executar, acompanhar e avaliar o Plano de Trabalho do Núcleo de Ação Cultural, articulando a consolidação dos planos de trabalho oriundos dos demais Núcleos, das Unidades Educacionais, das Unidades Especiais, dos Equipamentos, dos Espaços e das possíveis parcerias, articulando, ainda, estas ações de modo interdisciplinar; IV) coordenar a elaboração, execução, acompanhamento e avaliação dos projetos culturais internos e externos; V) coordenar o planejamento, execução e difusão das experiências culturais inovadoras desenvolvidas no CEU; VI) avaliar e viabilizar a possível execução de propostas de estágio e de monitoria de alunos de graduação para atividades no CEU; VII) avaliar e viabilizar parcerias e execução de propostas de pesquisas culturais desenvolvidas por Instituições de Ensino Superior, Institutos de Pesquisas, Entidades Governamentais; VIII) administrar a execução de contratos e de serviços terceirizados pertinentes às atividades culturais; IX) zelar pela guarda e conservação dos instrumentos e equipamentos que lhe forem confiados; X) substituir o Gestor em seus afastamentos e impedimentos legais, caso o Coordenador do Núcleo de Ação Educacional esteja também em impedimento legal, respeitada a legislação em vigor.

Por sua vez, o Núcleo de Esporte é composto por três coordenadores. Cabe ao Núcleo de Esporte do CEU:

I) promover ações esportivas e de lazer conjuntas dos profissionais do CEU envolvidos na elaboração do Projeto Educacional Anual, nos termos deste Regimento; II) planejar, acompanhar e avaliar a elaboração dos projetos internos e externos; III) promover a concepção e execução de esporte e lazer das ações desenvolvidas no CEU, incluindo aquelas sob a responsabilidade dos demais Núcleos de Ação, Unidades Educacionais, Unidades Especiais e Equipamentos e Espaços. (Portaria N. 4672, 2006)

Além disso, o setor de esporte do CEU conta com professores de educação física que ingressaram na rede municipal de ensino através de concursos públicos. Sendo denominados Especialistas, têm a função de assessorar os professores de educação física das Unidades

Escolares situadas no complexo do CEU, além de lecionar aulas de esporte para diferentes faixas etárias cujo público alvo são os frequentadores do CEU.

Em geral, a Secretaria Municipal da Educação, em parceria com a Secretaria Municipal e Estadual de Esportes, promove, através de alguns programas (como é o caso dos Jogos Regionais dos Idosos³⁶ ou os Jogos da Cidade³⁷), encontros esportivos entre os Centros Educacionais Unificados.

A partir do Decreto N. 54.823, de 7 de fevereiro de 2014, que aprova o Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados, determinando quais as Secretarias do Município atuam em seu interior, é possível perceber quais órgãos públicos respaldam os CEUs e firmam parcerias. Note-se:

Art. 3º A gestão dos CEUs será compartilhada entre as Secretarias Municipais de Educação, de Cultura e de Esportes, Lazer e Recreação, obedecidas as decisões do Comitê Intersecretarial de Gestão Compartilhada dos CEUs, constituído pelas três Pastas, conforme portaria intersecretarial específica. Art. 4º Após serem planejadas e definidas pelo Comitê Intersecretarial de Gestão Compartilhada dos CEUs, as ações de cada área serão implementadas por núcleos específicos de gestão da estrutura organizacional desses equipamentos. Parágrafo único. As três Secretarias participarão da escolha, formação, acompanhamento e avaliação dos servidores que integrarão as políticas municipais de educação, cultura e esportes, de acordo com as orientações fixadas pelo Comitê Intersecretarial de Gestão Compartilhada dos CEUs.³⁸

De certo as Subprefeituras também podem influenciar os dispositivos situados nas regiões em que elas operam. Sobre a função das subprefeituras, o *site* da Prefeitura de São Paulo explica:

³⁶ Os Jogos Regionais do Idoso (JORI) são um conjunto de eventos realizados no Interior e na Capital, promovidos pelo Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo, envolvendo a população idosa em atividades esportivas, em parceria com as Secretarias: Juventude, Esporte e Lazer, Educação, Saúde, Desenvolvimento Social, e apoio do município anfitrião. Disponível em:

<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.selj.sp.gov.br%2F2014%2Fregulamento_jori_jai.pdf&ei=tX-9U4vvNqylsAS2-IDABg&usg=AFQjCNE6l6MHdIP_qeWykkUIft5naiY1cw&sig2=WOrGhvP4c13vqO2I2-GCwA>. Acesso em: 06 jun. 2013.

³⁷ Organizada pela Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Recreação (SEM) desde seu nascimento, em 2003, a competição é considerada como o maior torneio esportivo amador do Brasil e um dos maiores do mundo. Disponível em:

<http://www.jogosdacidade.prefeitura.sp.gov.br/forms/frm_Apresentacao.aspx>. Acesso em: 07 jun. 2013.

³⁸ O decreto nº 54.823, que aprova o Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados, pode ser consultado em: <http://www.sinesp.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11524:decreto-no-54823-de-7-de-fevereiro-de-2014-dispoe-sobre-a-gestao-compartilhada-dos-centros-educacionais-unificados-ceus-entre-as-secretarias-municipais-de-educacao-de-cultura-e-de-esportes-lazer-e-recreacao&catid=55:decretos&Itemid=199> Acesso em: 07 jun. 2014.

[...] elas têm o papel de receber pedidos e reclamações da população, solucionar os problemas apontados; preocupam-se com a educação, saúde e cultura de cada região, tentando sempre promover atividades para a população. Além disso, elas cuidam da manutenção do sistema viário, da rede de drenagem, limpeza urbana, vigilância sanitária e epidemiológica, entre outros papéis que transformam, a cada dia, essas regiões da cidade em locais mais humanizados e cheios de vida.³⁹

No que diz respeito à atuação deste órgão público no CEU, nota-se:

O trabalho no CEU propõe uma gestão compartilhada com a comunidade local, atuando como pólo de desenvolvimento e poderá promover a articulação e organização no que se refere aos programas sociais e às ações de interesse local. Os CEUs têm, também, enorme potencial de integração entre as diversas secretarias municipais representadas nas subprefeituras. (PÉREZ, 2003, p.10-1)

A Secretaria Municipal de Educação (SME) concebeu o projeto do CEU sendo a principal responsável por sua administração. Dentre os inúmeros departamentos que compõem a SME, há um setor específico responsável diretamente pelos Centros Educacionais Unificados, que se chama Assessoria Especial Sala CEU. A Sala CEU, como é informalmente chamada, viabiliza a comunicação entre os CEUs e o gabinete do Secretário Municipal de Educação. Também são responsáveis pelos CEUs as Diretorias Regionais de Educação.

As treze Diretorias Regionais de Educação (DRE), vinculadas à Secretaria Municipal de Educação, descentralizadas e, portanto localizadas em diversos bairros, coordenam todas as Unidades Educacionais do Município e administram os quarenta e cinco CEUs. Desse modo, cada CEU pertence a uma Diretoria Regional de Educação, e essa divisão é estabelecida a partir das regiões em que essas DREs atuam.

A fim de compreender quais funções cabem às DREs, vale destacar que, em 10 de dezembro de 2013, a Diretoria Regional de Itaquera lançou o primeiro volume de uma revista na qual expunha seu projeto pedagógico. A revista, intitulada *Por uma Cidade Educadora*, está disponível no *site* da Secretaria Municipal de Educação. O periódico virtual, além de divulgar as metas da DRE, esclarece como cada órgão que compõe a Diretoria Regional de Educação funciona. Abaixo, segue um texto retirado desse periódico:

O professor deve experimentar a vida escolar, não apenas vivenciá-la, deve estar articulado à sociedade pós-moderna, aceitar as suas contingências e ir além desse véu maculado da tradição moderna, negar seus valores, seus

³⁹ Mais informações sobre as subprefeituras estão disponíveis em: <<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/>>. Acesso em: 28 jun. 2013.

princípios, seus paradigmas, seu castelo kafkiano de concreto armado que o oprime e construir os seus próprios castelos de areia.⁴⁰

Assim, entendemos que cabe às Diretorias Regionais de Educação supervisionar uma gama de escolas de acordo com um determinado perímetro regional e cobrar pela postura ilibada das unidades escolares dos CEUs e seus respectivos projetos e atividades. Logo, a Diretoria Regional de Educação da Penha, por exemplo, rege, além das unidades municipais de ensino da sua abrangência, dois CEUs localizados na região leste, mais especificamente o CEU Quinta do Sol e o CEU Tiquatira.

Por fim, da mesma maneira que a Secretaria Municipal de Educação possui a Sala CEU, as Diretorias Regionais de Educação possuem um correspondente à Sala CEU, o setor denominado Programas Especiais, o qual deve estar sempre intermediando as conversas entre a Sala CEU e os Centros Educacionais Unificados.

Logo, são as secretarias, instâncias, setores, órgãos públicos, iniciativa privada, funcionários e representantes da sociedade civil que compõem e conduzem as propostas e, sobretudo, a rotina dos CEUs. Entretanto, mais do que entender sobre qual estrutura o CEU está ancorado, gostaríamos de refletir se existem processos destinados a promover a relação entre todas essas partes que atuam na gestão do dispositivo.

1.5 Sujeito: um protagonista que desafia identidades

Os pensamentos preconizados por Paulo Freire na gestão da prefeita Luiza Erundina⁴¹ foram fundamentais para o projeto dos CEUs, oficialmente inaugurado pela prefeita Marta Suplicy no ano de 2003.

Paulo Freire, em sua passagem pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, concebeu os princípios norteadores que, anos depois, orientaram Maria Aparecida Perez à frente da Secretaria Municipal de Educação no governo de Marta Suplicy a implantar os CEUs. A importância do pensamento de Paulo Freire para o projeto é evidenciada no livro *Educação, CEU e Cidade*

⁴⁰ A revista eletrônica da DRE de Itaquera está disponível em:

<http://issuu.com/cibillcunha/docs/revista_dot_p_itaquera>. Acesso em: 28 jun. 2013.

⁴¹ Luiza Erundina foi prefeita do Município de São Paulo entre os anos de 1989 a 1993. Paulo Freire, por sua vez, foi secretário da educação entre os anos de 1989 a 1991.

A concepção pedagógica da atual gestão leva muito em conta as ideias e propostas da escola aberta e democrática que o educador Paulo Freire procurou pôr em prática em 1989, quando foi secretário de educação no município de São Paulo. Segundo o seu ideário, um governo democrático que quisesse incentivar a participação popular e promover a cidadania deveria investir na educação de qualidade e desenvolver espaços para a formação integral de cidadãos e cidadãs, espaços de convivência comunitária, combinando várias estratégias para desenvolvimento da consciência crítica em todas as idades. (DÓRIA, 2007, p. 111)

A partir desta perspectiva, segundo Gadotti (2000, p. 19), “[...] chamar os CEUs de ‘escolões’, como a imprensa de São Paulo costuma fazer, além de não ser apropriado, distorce propositalmente o que são os Centros Educacionais Unificados”. A opção por resumir o CEU a essa nomenclatura contradiz as diretrizes e os princípios do dispositivo em questão. Igualmente, “[...] apesar dos CEUs terem equipamentos para a prática do esporte e constituírem-se em centros culturais, esportivos e recreativos abertos à comunidade, eles não são clubes de recreação” (GADOTTI, 2000, p. 3).

Para a Secretaria Municipal de Educação, “[...] o Centro Educacional Unificado (CEU) é um complexo educacional, esportivo e cultural caracterizado como espaço público múltiplo”⁴².

Como dissemos anteriormente, cultivar uma identidade consolida diretrizes cristalizadas e rígidas. No caso do CEU, isso pode prejudicar a maneira como os cidadãos se apropriam dele e, além do mais, essa condição afeta a gestão do CEU, ou seja, quando consideramos o CEU um “escolão”, estamos impondo uma maneira para os cidadãos utilizá-los, distorcendo, assim, o projeto que originou este dispositivo; o mesmo acontece quando o consideramos um clube.

Sob essa perspectiva e baseando-nos na ideia de Paulo Freire sobre a importância da consciência crítica do sujeito, entendemos que estamos observando um dispositivo que deve, permanentemente, questionar sua própria “identidade” e, assim, reconhecer a realidade que o cerca. Acreditamos que os funcionários do CEU e seus frequentadores devem, constantemente, revisitar os processos que conduzem à produção de conhecimento dentro do dispositivo.

Dessa maneira, sujeito e dispositivo criam uma relação dialógica, a qual privilegia o desvendamento da realidade em que estão inscritos. Ora o CEU é um dispositivo de caráter esportivo, ora ele está mais comprometido com a proposição de ações culturais ou

⁴²A descrição de cada CEU pode ser consultada no endereço eletrônico:
<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/ceus/Anonimo/apresentacao.aspx?MenuID=11>>. Acesso em: 28 jun. 2013.

educacionais. O CEU encontra-se em permanente transformação; trata-se de um espaço vivo cuja organicidade está na possibilidade de considerar conflitos e mudanças, da mesma maneira que ele não pode instituir uma identidade para a região que o cerca, não pode ser categoricamente definido, mas deve possuir uma identidade instável que, permanentemente, se vai reconfigurando a partir da reflexão e da participação social.

Para Paulo Freire, o constante movimento do homem empenhado em desvendar a realidade da qual faz parte permite que este esteja a todo o momento transformando a realidade já desvendada. Ele explica ainda que, através dessa lógica, não há meios de o homem se desumanizar.

Ora, a educação só é verdadeiramente humanista se, ao invés de reforçar os mitos com os quais se pretende manter o homem desumanizado, esforça-se no sentido da desocultação da realidade. Desocultação na qual o homem existencialize sua real vocação: a de transformar a realidade. Se, ao contrário, a educação enfatiza os mitos e desemboca no caminho da adaptação do homem à realidade, não pode esconder seu caráter desumanizador. (FREIRE, 1997, p. 13)

Na qualidade de ficções que justificam questões irrespondíveis sobre a humanidade, os mitos, observados por essa perspectiva, atestam a incapacidade de o homem compreender a realidade da qual faz parte. Logo, o homem, sem respostas, cria uma verdade incontestável e amolda-se a essa afirmativa negando sua capacidade transformadora. Sob esse prisma, os mitos corroboram para homiziar a realidade, ao invés de empenhar-se em desmitificá-la. Confortar-se com a justificativa do mito significa estagnar a natureza do homem como ser da *práxis*. Seguindo os preceitos de Jean-Paul Sartre (1970, p. 11)⁴³ ao defender que a realidade “[...] não existe a não ser na ação” e somando essa ideia ao que diz Freire, é necessário que a educação trabalhe na contramão do mito a fim de que o homem esteja sempre em atividade. É no ato de desocultação que o sujeito pode reconhecer a realidade da qual faz parte e transformá-la, garantindo, assim, a permanente atividade humana.

O CEU deve, portanto, estar empenhado em fomentar, através de suas ações, a multiplicação de cidadãos conscientes da realidade em que estão inseridos e capazes de questionar o lugar que ocupam na sociedade. Dessa maneira, os CEUs podem contribuir para a reunião de indivíduos que refletem sobre suas necessidades e desejos como cidadãos e agem para transformá-las.

⁴³ Os pensamentos de Paulo Freire foram muito influenciados pela corrente existencialista preconizada por Jean Paul Sartre.

Não menos importante é lembrar também que o CEU é um projeto cuja gestão envolve inúmeras instâncias e, sobretudo, é composto por distintos setores (administrativo, educacional, cultural e esportivo) que devem relacionar-se entre si. Vale destacar a importância da interação entre o CEU e as distintas esferas que compõem a sociedade.

O projeto dos CEUs foi concebido, desde sua origem, como uma proposta intersetorial, somando a atuação de diversas áreas, como: meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer. Os CEUs inspiram-se na concepção de equipamento urbano agregador da comunidade, com uma visão de educação que transcende a sala de aula e o espaço escolar. (GADOTTI, 2009, p. 29)

Mas, como seria possível partir da educação acessar outras esferas que compõem a sociedade, contribuindo para o fortalecimento da democracia⁴⁴ através da participação popular? Gadotti aclara esse questionamento ao comentar, por intermédio do tema da educação integral no Brasil e sua correspondência com o conceito de cidade educadora⁴⁵, sobre a relação que pode ser estabelecida entre a esfera da educação e a cidade:

Nesse sentido, não se pode falar em cidade educadora sem educação integral. Não há educação integral sem a integração das diversas “educações” da cidade, como a “educação cidadã para o trânsito” e a “educação socioambiental” que aproveita ao máximo o potencial das ruas, das praças, parques e outros equipamentos da cidade em benefício da formação integral dos nossos alunos e alunas. (GADOTTI, 2009, p. 43)

Poderiam os CEUs participar de alguma maneira do processo de “integração das diversas ‘educações’ na cidade”, como proposto por Gadotti?

Para garantir a oferta da educação de qualidade, a Secretaria Municipal de Educação desenvolve ações formativas, dentro e fora da instituição escolar. Essas ações devem contribuir para a auto-organização e emancipação do cidadão, para a superação das desigualdades sociais e para uma vida saudável numa perspectiva de transformação de uma realidade de exclusão. Dessa forma, a administração municipal não está simplesmente buscando

⁴⁴ Marilena Chauí (2003) define o conceito de democracia a partir de três distintas abordagens, são elas: sociológica, filosófica e histórica. Nesta pesquisa gostaríamos de abordar a democracia a partir da perspectiva histórica. Segundo a filósofa, a democracia como questão histórica conecta-se à possibilidade da invenção de uma sociedade que vivencia os conflitos e incorpora a produção interna de suas diferenças. Sob esse prisma, a democracia se constitui de maneira tal que sua gênese e sua forma são uma questão recolocada a todo o instante.

⁴⁵ A cidade educadora tem personalidade própria; integrada no país onde se situa é, por consequência, interdependente do território do qual faz parte. É, igualmente, uma cidade que se relaciona com o seu meio envolvente, outros centros urbanos do seu território e cidades de outros países. O seu objetivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar e enriquecer a vida dos seus habitantes. Disponível em:

<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abouthisoffice/singleview/news/meeting_discloses_the_successful_experiences_of_educating_cities/#.UzUGXpWPKUk>. Acesso em: 11 fev. 2014.

melhorar as estatísticas de atendimento, mas, procurando, garantir um direito que fundamenta toda a sua política educacional para a cidade: o direito à educação de qualidade. Isso pressupõe trabalhar de forma integrada e articulada com as outras esferas dos poderes públicos municipal, estadual e federal, com as organizações da sociedade civil, com os centros de estudos e pesquisas, com as universidades, com as organizações da iniciativa privada e com a comunidade na construção de uma cidade e de uma escola inclusiva, na qual as diferenças (étnicas, de idade, gênero, de orientação sexual, culturais corporais e cognitivas) sejam consideradas, potencializadas e valorizadas. (DÓRIA 2007, p. 121)

Ainda sobre a questão da integração da educação e outras esferas sociais, Paulo Freire, por sua vez, nomeado diretor do Departamento de Educação e Cultura do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, em 1961, comentou sobre a maneira ideal de funcionamento de um centro de cultura. Por intermédio da ideia de que a cultura pode ser acessada através da educação, ele introduziu o conceito de um centro de cultura que fomentasse a formação de coletivos unidos pelo exercício constante da reflexão, ou seja, um centro de cultura deve ser engajado em banir a falta de pensamento crítico dos indivíduos que compõem a sociedade.

Paulo Freire discursou ainda sobre a impossibilidade de se alcançar a democracia em um panorama no qual a crítica é inexistente. O educador iniciou sua fala comentando sobre os prejuízos sociais que ocorrem quando se efetiva a inexistência do pensamento crítico; destacou ainda o compromisso da educação em empenhar-se na multiplicação de indivíduos capazes de criticar.

Não há, na verdade, democracia sem consciência crítica e não há criticidade nas posições massificadas. Daí a ênfase que teremos de dar à educação para a criticidade. O Centro de Cultura é uma unidade educativa, enfeixando um conjunto de motivos que agregam grupos, que os levam a atividades de objetivos semelhantes.⁴⁶

Por conseguinte, o CEU deve estar empenhado em fomentar, através de suas ações, a multiplicação de cidadãos cientes da realidade em que estão inseridos e capazes de questionar o lugar que ocupam na sociedade.

Gadotti (2009, p. 34) propõe, a partir da perspectiva escolar, um caminho comum à ideia integradora de Freire.

⁴⁶Mais informações sobre o pensamento de Paulo Freire ao ser nomeado diretor do Departamento de Educação e Cultura do Centro de Educação da Universidade de Pernambuco estão disponíveis em: <www.paulofreire.org/Crpf/Acervo000088>. Acesso em: 10 jan. 2014.

A escola não deve apenas constatar a existência da pobreza e do desemprego, mas também explicar porque existem periferias urbanas, pobreza e desemprego. Uma formação política é essencial. A escola, como sustenta a ex-secretária de Educação do Estado de São Paulo, Maria Helena Guimarães de Castro, deve levar em conta “os problemas presentes num determinado contexto social” e, “levar em conta”, “não ignorá-los”, significa, sobretudo, compreendê-los criticamente. E isso significa entender que a pobreza não pode ser eliminada somente por meio da educação integral.

Os estudos realizados revelam que o CEU deve configurar-se como local disponível para a reflexão sobre suas necessidades e os desejos dos cidadãos. Desse modo, pretende-se que esses dispositivos sejam legitimados pela capacidade de garantir um espaço em que todas as atividades oferecidas incentivem o pensamento crítico não somente dos alunos e dos professores, mas de todos aqueles que o frequentam.

O CEU deve investir no exercício da cidadania e privilegiar políticas em que caibam todos, ele é “[...] um espaço de formação permanente e de humanização das relações sociais” (DÓRIA, 2007, p. 11).

Um cidadão consciente de sua realidade tem condições para transformar, sugerir e compartilhar ideias para a região da qual faz parte. Gadotti (2009, p.11-2) reforça:

A participação popular por meio de assembleias, conselhos setoriais e comissões temáticas potencializa e muito a capacidade de análise crítica, o desenvolvimento da capacidade de argumentação e de negociação, o surgimento de lideranças, a descoberta de vocações e o domínio dos mecanismos de poder e de decisão, necessários ao exercício de uma cidadania ativa.

O CEU, por sua vez, foi pensado sob a perspectiva de que “[...] um novo contrato social deve ser firmado entre a cidade e a escola para a inserção social das crianças e dos adolescentes, oferecendo instrumentos para a compreensão da realidade” (DÓRIA, 2007, p. 231). Pérez (2003, p. 10) diz que:

A concepção do CEU pressupõe oferta de Educação de qualidade, possibilitando o desenvolvimento integral para crianças, adolescentes, jovens e adultos. Estão incluídas a Educação formal, não-formal e as atividades sócio-culturais, esportivas e recreativas como outras formas de aprendizagem. O trabalho envolve educação, cultura, esporte, lazer, assistência social e todas as ações que impliquem inclusão social, integrando os aspectos cognitivos, socioculturais, físicos e afetivos.

O sujeito como protagonista é objetivo para o qual a gestão do CEU deve estar em consonância e empenhada em incentivar.

Como diz o quarto item do 6º artigo do Decreto de Lei nº 45.559, de 2004, o CEU tem como objetivo promover o protagonismo infanto-juvenil. Logo, investir na criança e no adolescente como protagonistas dentro do CEU pode significar o primeiro passo para que o cidadão seja o protagonista de sua realidade social. Todavia, para que o protagonismo seja alcançado, é necessário que o projeto idealizado para esses dispositivos efetivamente se consubstancie ao ser colocado em prática.

Partindo da ideia do sujeito como protagonista, consta no projeto educacional sobre o qual o CEU se baseia o compromisso com a participação cidadã.

O CEU foi concebido como espaço não apenas de reflexão, estudos e construção conjunta de conhecimento, governo e comunidade, mas também para receber e considerar a cultura da comunidade e irradiar outras formas de manifestações culturais; um espaço que permitiu e continua permitindo a construção individual e coletiva da ação pedagógica, mas que ao mesmo tempo, constrói um espaço de participação e organização de diferentes segmentos e movimentos sociais. Constituíram-se em espaços de afirmação de direitos e de promoção de cidadania. (DÓRIA, 2007, p. 231)

O decreto-lei que regulamenta o CEU defende a possibilidade de se executar uma política conjunta. Para exemplificar melhor essa ideia, abaixo seguem três artigos que legitimam que essa condição deve ser garantida pelo dispositivo.

Art. 79 - Assegura-se aos alunos e usuários do CEU ampla liberdade de expressão e organização, para as quais a comunidade do CEU deve concorrer ativamente, respeitadas as decisões dos órgãos colegiados e a legislação vigente.

Art. 80 - Os alunos das Unidades Educacionais do CEU, os alunos das Unidades Educacionais do entorno e os usuários da comunidade em geral poderão participar da elaboração, acompanhamento e avaliação do Projeto Educacional Anual do CEU, de forma representativa, nos Conselhos estabelecidos.

Art. 81 - É direito do usuário o acesso aos critérios de inscrição nas atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer do CEU e eventuais listas de espera, por meio de informações e comunicações dos núcleos específicos. (Portaria N. 4672, 2006)

Há no CEU, inclusive, um órgão denominado Conselho Gestor que oficializa a condição da gestão ser executada levando em consideração a voz de diversos atores sociais.

O Conselho Gestor do CEU é um colegiado composto por funcionários públicos municipais, pais, alunos e membros de organizações representativas sediadas na comunidade, destinado a promover a participação, organização e assessoria social sobre os instrumentos de execução das políticas públicas educacionais disponíveis no CEU, constituindo instância consultiva e deliberativa de caráter permanente, em relação à sua organização e funcionamento, respeitadas as competências do poder público municipal e a legislação em vigor. (Portaria N. 4672, 2006)

O conselho gestor tem por finalidade reunir membros da região onde o dispositivo está localizado para que possam interferir e acompanhar o que acontece dentro dos CEUs.

De acordo com os princípios que norteiam o CEU, o bom funcionamento de suas unidades dependerá da participação comunitária em sua gestão, bem como da apropriação desses equipamentos pelos cidadãos que moram na região em que cada centro foi instalado. Por isso seus conselhos gestores preveem maior participação de membros da comunidade do que de representantes das próprias unidades escolares. (DÓRIA, 2007, p. 152)

Desse modo, o Conselho Gestor pode possibilitar meios de a gestão do CEU seguir as seguintes diretrizes:

a) tomada de decisões de forma coletiva; b) participação da população, por meio das organizações da sociedade civil representativas da comunidade local; c) eleição direta de representantes nas instâncias devidas; d) democratização e circulação de informações; e) acompanhamento e avaliação processual permanente da unidade educacional unificada. (Portaria N. 4672, 2006)

Logo, a maneira como os CEUs funcionam é, dentre outras coisas, o resultado de um conjunto de normas propostas por diversos atores sociais, e essa afirmação exclui a ideia de que as decisões políticas devem ser tomadas exclusivamente pelos representantes institucionais do dispositivo.

Sobre o papel da escola no processo de inclusão social, acreditamos que “[...] a escola contribui para a formação e o desenvolvimento das pessoas à medida que lhes permite construir significados para a sua vida a partir daquilo que as rodeia” (DÓRIA, 2007, p. 111). O projeto dos CEUs, por sua vez, baseia suas diretrizes em ações educativas e prevê:

[...] que a ação educativa é norteada pelos princípios da participação, descentralização e autonomia, bem como da inclusão, não só escolar, mas também socioeconômica da população; a urgência em implementar projetos que viabilizem a reversão do quadro de exclusão social, cultural, tecnológica e educacional; a escassez de atividades de lazer e entretenimento nos bairros

de periferia, em evidente desigualdade com a grande oferta dessas atividades na região central da cidade. (Decreto Municipal N. 42832, 2003)

Resta à gestão do CEU um trabalho hercúleo, ou seja, lidar com a inversão de um quadro de exclusão social, tornando-se um polo de referência educacional para a região em que está situado. Entretanto, seria a ação educativa a resposta para o modelo de gestão anunciado pelo próprio projeto do CEU?⁴⁷

Por ora, podemos dizer que os CEUs devem ser reconhecidos por se tratarem de espaços reveladores, que contribuem para que todos os véus que atrapalham a visão da realidade social possam se esfarrapar. O CEU não é um espaço onde identidades são fixadas ou onde as verdades são inquestionáveis. Além disso, é fundamental que sejam formuladas políticas públicas a partir da ideia de que o CEU se caracteriza como um projeto intersetorial.

Um governo democrático deve investir em programas de formação e políticas que viabilizem maneiras para que os cidadãos possam, de forma consciente, participar e exercitar sua criticidade no trânsito entre as esferas sociais. Em outras palavras, os próprios indivíduos poderiam fazer a intersecção entre as partes que compõem a sociedade; acreditamos na possibilidade de um sujeito mediador: aquele que opina, participa e transita pelas esferas sociais. Essa mesma lógica, em um cenário ideal, deve ser aplicada dentro do CEU, ou seja, a gestão deve incentivar o fato de os funcionários de diferentes setores participarem e transitarem dentro dos distintos núcleos que compõem o dispositivo.

A partir de nossos estudos, pudemos compreender que o projeto do CEU leva em consideração as ideias de Paulo Freire e está alicerçado sobre uma proposta na qual deve haver o despertar do pensamento crítico. O CEU se caracteriza, sobretudo, por uma proposta intersetorial, em que todos os setores juntos devem conduzir a gestão do dispositivo. Sobre o setor denominado “Gestão”, comum em todos os Centros Educacionais Unificados, lê-se:

A Gestão do CEU será realizada de modo cooperativo, cabendo ao Gestor promover a participação da coletividade, tendo no Conselho Gestor a instância consultiva e deliberativa de caráter permanente e no Colegiado de Integração a competência para articular as diferentes instâncias da sua estrutura organizacional, equipamentos e espaços, para tomadas de decisões administrativas e didático-pedagógicas. (Portaria N. 4672, 2006)

Este setor caracteriza-se como o ponto nevrálgico do dispositivo, isso porque é responsável por acompanhar os processos dos diferentes núcleos e órgãos que participam da gestão do CEU. Liderado pelo gestor,

⁴⁷ A ação educativa será abordada com mais detalhes no segundo capítulo.

A Gestão do CEU será feita de forma democrática e representativa, de modo a organizar, planejar, executar e avaliar o Projeto Educacional, respeitadas as competências do poder público municipal e a legislação vigente. (Portaria N. 4672, 2006)

Não há cartilha para a realização da gestão de um CEU; existem decretos que orientam o funcionamento do dispositivo. Entretanto, que tipo de gestão é essa da qual estamos falando? A gestão do CEU consegue consubstanciar um projeto intersetorial de gestão compartilhada como previsto por lei? Como o gestor deve lidar com essa condição?

Essas são questões indispensáveis para o que esta pesquisa se propõe a fazer. Isso porque, como dissemos em nossa introdução, dedicaremos nosso estudo à compreensão do modelo de gestão proposto pelo projeto e praticado dentro do dispositivo.

Sobre a complexidade desse tema, Dória (2007, p. 150) evidencia como a gestão compartilhada é algo complexo no campo prático:

Gerir um equipamento complexo e multifuncional como é o CEU não é coisa fácil. Além dos cuidados com a manutenção, das especificidades do trabalho pedagógico em cada uma das unidades, significa, também, coordenar os trabalhos de mais de 400 funcionários distribuídos entre as três unidades de CEI, EMEI, EMEF, além do tele centro, da biblioteca e dos outros equipamentos culturais e esportivos; coordenar o processo de relacionamento entre esses espaços tendo em vista que cada equipamento tem suas necessidades, especificidades e um plano de trabalho desenvolvido de forma a atender a comunidade. É gerenciar, também, o relacionamento das secretarias envolvidas – Educação, Cultura, Esporte e Governo Eletrônico, Subprefeituras – com a unidade e seus equipamentos. É uma gestão diferenciada, porque se propõe a realizar um trabalho baseado na cooperação e co-responsabilidade entre todos os envolvidos, dentro e fora do CEU.

A fim de tentar compreender como se desenvolve a gestão de um CEU focaremos nosso olhar para o funcionamento do Núcleo de Ação Cultural do CEU Quinta do Sol.

1.6 Núcleo de Ação Cultural: o relato de uma experiência específica

Gostaríamos de nos ater a uma observação mais detalhada do setor de cultura do CEU. Essa opção se deve às futuras reflexões que iremos propor nesta dissertação. Em suma, iremos descrever a composição do núcleo de cultura do CEU para, posteriormente,

adentrarmos o campo das discussões teóricas com mais propriedade e, sobretudo, com o propósito de prepararmos condições para refletir sobre experiências concretas.

Daremos prosseguimento, portanto, expondo as obrigações previstas em lei dos profissionais da cultura do CEU, e falaremos também sobre os projetos e programas que cabem a estes profissionais acompanhar.

O coordenador do Núcleo de Ação Cultural encontra-se no topo da hierarquia de coordenadores que compõem o setor da cultura e responde por um ofício, sobretudo, de caráter burocrático. Ao afirmarmos isso, já estamos introduzindo um dado que pode ser observado não somente na legislação citada, mas também por termos acompanhado o ritmo de trabalho diário deste setor.

Além disso, o coordenador de núcleo deve supervisionar as atividades desenvolvidas pela biblioteca, a qual também possui um coordenador nomeado além de bibliotecários que ingressam por intermédio de concursos públicos.

Compete ao Coordenador de Projetos da Biblioteca, do Núcleo de Ação Cultural do CEU, dentre outras funções que a ele forem atribuídas pelo Coordenador do Núcleo de Ação Cultural: I) assistir ao Coordenador do Núcleo de Ação Cultural e assessorá-lo em suas funções; II) participar do processo de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Educacional Anual; III) participar do processo de organização, planejamento e execução do Projeto do Núcleo de Ação Cultural e do Projeto da Biblioteca; IV) responsabilizar-se, de forma prioritária, pela elaboração, coordenação, execução e avaliação dos projetos da Biblioteca, sendo responsável pelo agendamento de horários e espaços para as atividades propostas; V) acompanhar o desenvolvimento de projetos sob sua responsabilidade, mantendo o Coordenador do Núcleo de Ação Cultural informado e atualizado das atividades e ações em andamento sob sua responsabilidade; VI) administrar e supervisionar os serviços técnicos dos funcionários da Biblioteca, sendo responsável pela escala de plantões, folha de presença, organização das folgas, escala de férias dos bibliotecários e demais funcionários da Biblioteca; VII) orientar e supervisionar a manutenção, preservação, recuperação e atualização dos diferentes tipos de acervo, mobiliário e áreas físicas da Biblioteca; VIII) promover o trabalho cooperativo com as Salas de Leitura ou Espaços de Leitura das Unidades Educacionais e com outras bibliotecas; IX) executar as atividades envolvidas na elaboração, coordenação e execução dos projetos e programas da Biblioteca previstos para o CEU, no que tange à: a) discussão e proposição de prioridades, objetivos e metas sob sua responsabilidade; b) elaboração do planejamento e execução dos projetos da Biblioteca de forma democrática, cooperativa e participativa; c) previsão dos recursos humanos, financeiros e materiais necessários para o desenvolvimento dos projetos e programas colaborando, no que couber, para sua obtenção e mobilização; d) avaliação permanente dos resultados dos programas e projetos da Biblioteca. (Portaria N. 4672, 2006)

A equipe do setor cultural conta com um coordenador de projetos internos, responsável pelos projetos de cultura vigentes no equipamento provenientes de órgãos municipais (tais como a Secretaria Municipal de Cultura, dentre outros):

Compete ao Coordenador de Projetos Culturais Internos, do Núcleo de Ação Cultural do CEU, dentre outras funções que a ele forem atribuídas pelo Coordenador do Núcleo de Ação Cultural: I) assistir ao Coordenador do Núcleo de Ação Cultural e assessorá-lo em suas funções internas; II) participar do processo de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Educacional Anual; III) responsabilizar-se, de forma prioritária, pela elaboração, coordenação, execução e avaliação dos projetos internos, sendo responsável pelo agendamento de horários e espaços para as atividades propostas; IV) acompanhar o desenvolvimento de projetos sob sua responsabilidade, mantendo o Coordenador do Núcleo de Ação Cultural informado e atualizado das atividades e ações em andamento sob sua responsabilidade; V) acompanhar e supervisionar o trabalho dos técnicos de som e luz, realizando mensalmente o relatório de realização de serviços; VI) executar as atividades envolvidas na elaboração, coordenação e execução dos projetos e programas internos previstos para o CEU no que tange à: a) discussão e proposição de prioridades, objetivos e metas culturais sob sua responsabilidade; b) elaboração do planejamento e execução dos projetos internos de forma democrática, cooperativa e participativa, mantendo atualizado o cadastro de usuários; c) previsão dos recursos humanos, financeiros e materiais necessários ao desenvolvimento dos projetos e programas colaborando, no que couber, para sua obtenção e mobilização; d) avaliação permanente dos resultados dos programas e projetos culturais internos. VII) substituir o Coordenador de Ação Cultural em seus afastamentos e impedimentos legais, respeitada a legislação em vigor. (Portaria N. 4672, 2006)

A título de organização, iremos percorrer nas próximas linhas sobre os programas oriundos das Secretarias Municipais que devem ser implantados nos CEUs e acompanhados pelo coordenador de cultura de projetos internos.

Através do artigo 44, da portaria N. 4672 (2006), entendemos que o coordenador de projetos culturais internos está designado a acompanhar programas provenientes das instituições municipais, o que na prática não é necessariamente respeitado. Em outras palavras, iremos associar a figura do coordenador de cultura de projetos internos ao profissional que lida com os programas advindos das secretarias municipais. Todavia, advertimos que isso, na rotina do CEU, não é uma regra, mas que pode ser seguida e que depende da forma como a gestão do dispositivo é conduzida.

Dentre os ofícios desse coordenador gostaríamos de destacar alguns dos projetos e programas que ocupam de maneira exponencial o seu trabalho diário. Os projetos ao qual nos referimos e que, posteriormente, retomaremos no terceiro capítulo são: o Programa de

Iniciação Artística, o Programa Vocacional e o CEU é Show. Há, ainda, outros programas que atuam em parceria com o Núcleo de Ação Cultural, como o Programa VAI⁴⁸, o PROART⁴⁹ e o Projeto Guri⁵⁰.

O Programa de Iniciação Artística (PIÁ), coordenado pelo Departamento de Expansão e Cultura (DEC) da Secretaria da Cultura de São Paulo, adota como modelo a Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA)⁵¹. É um programa voltado para crianças de cinco a catorze anos e se caracteriza por aulas ministradas simultaneamente por dois professores de diferentes linguagens. As crianças de cinco a dez anos têm a oportunidade de frequentar aulas lideradas por professores das seguintes áreas: artes visuais, música, dança e teatro. Aos 10 anos as crianças podem optar por uma dessas modalidades e assistir a uma aula específica com o professor especializado da linguagem escolhida. O PIÁ funciona em CEUs, bibliotecas municipais e Casas de Cultura⁵².

O profissional que lidera as aulas, contratado via edital público, é denominado Artista Educador (AE). É importante destacar que o PIÁ possui uma gama de coordenadores próprios, oriundos da Secretaria de Cultura, incumbidos de refletir sobre o andamento do programa, sobretudo, no que diz respeito ao planejamento pedagógico do PIÁ.

Dos dispositivos municipais, o PIÁ foi implantado, primeiramente, nos CEUs. Por esse motivo, todo plano pedagógico foi, inicialmente, pensado e escrito em conjunto com os coordenadores do respectivo dispositivo.

⁴⁸ O Programa para a Valorização de Iniciativas Culturais (VAI) foi criado pela lei 13540 (de autoria do vereador Nabil Bonduki) e regulamentado pelo decreto 43823/2003, com a finalidade de apoiar, financeiramente, por meio de subsídio, atividades artístico-culturais, principalmente de jovens de baixa renda e de regiões do Município desprovidas de recursos e equipamentos culturais. Retirado de:

<<http://programavai.blogspot.com.br/p/sobre-o-vai.html>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

⁴⁹ O PROART é um sistema para credenciamento de eventos culturais e artísticos nas áreas de música, dança, teatro e circo, cujos responsáveis tenham interesse em realizá-los no âmbito da sme. O proart é composto de fases que vão desde a inscrição dos grupos em sistema online até a escolha dos eventos pelas unidades requisitantes e contratação para a realização dos espetáculos [...]. Retirado de:

<<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/dec/noticias/?p=12896>>. Acesso em: 28 dez. 2013.

⁵⁰ [...] Projeto Guri, programa de educação musical que oferece, nos períodos de contraturno escolar, cursos de canto coral, instrumentos de cordas dedilhadas, cordas friccionadas, sopro, teclados, percussão e iniciação musical, a crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos. Retirado de: <<http://www.projetoGuri.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

⁵¹ Há mais de 30 anos, a Escola Municipal de Iniciação Artística atende a crianças e adolescentes na faixa de 5 a 12 anos oferecendo aprendizagem em música, teatro e artes visuais. Segundo o *site* da instituição, a Escola Municipal de Iniciação Artística foi criada em 1980. Tanto a estruturação e organização da escola como as suas primeiras diretrizes pedagógicas e artísticas foram pensadas e construídas pela sua primeira equipe de professores e funcionários, sob a coordenação da Professora Maria Eliza Bologna, coordenadora das Unidades de Iniciação Artística do Departamento de Teatros da Secretaria Municipal de Cultura e da Professora Dra. Marisa Fonterrada. Disponível em:

<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/dec/formacao/iniciacao_artistica/index.php?p=12575>. Acesso em: 20 jan. 2014.

⁵² As Casas de Cultura são espaços onde se desenvolvem atividades diversas: teatro, salas de leitura e de música.

No período de implantação do PIÁ, o qual consolidou a vigência do programa até os dias de hoje, os coordenadores de cultura dos CEUs reuniam-se semanalmente na Secretaria Municipal de Educação com lideranças do DEC e com representantes da Sala CEU. Essas reuniões eram feitas para que, conjuntamente, fossem elaboradas as diretrizes do programa. Para o encontro eram convidados os gestores e quaisquer outros representantes do CEU que desejassem participar do seu processo de implantação. Vale destacar que essa prática foi importante para manter em contato os distintos setores responsáveis pela gestão do dispositivo.

Sobre o PIÁ, a Secretaria de Cultura explica que os objetivos do programa são:

[...] despertar o interesse da criança pelas linguagens artísticas; promover uma aprendizagem baseada no fazer artístico, na criatividade e expressividade, no conhecimento histórico, no senso crítico e estético, no respeito pelas diferenças e pelas diferentes culturas; propiciar um espaço favorecedor de uma experiência artística que possa ser ampla e significativa; considerar o processo de crescimento e amadurecimento humano da criança ao buscar que a experiência por ela adquirida contribua para o seu desenvolvimento e possa ser transferida para as diferentes situações de vida.⁵³

O Programa de Iniciação Artística - e sua respectiva organização pedagógica - é apresentado da seguinte maneira em seu edital de credenciamento:

A proposta artístico-pedagógica do PIÁ considera na sua abordagem as sensações, sentimentos, conceitos, valores e significados culturais e sociais. As brincadeiras, experimentações e convivências entre artistas-educadores, crianças e jovens geram os processos artísticos que revelam, em suas incessantes transformações, o desenvolvimento da sensibilidade, percepção e imaginação. Esta proposta é fundamentada pelos sete princípios que norteiam as ações da equipe de artistas e coordenadores.⁵⁴

Tendo como norte a ideia de ludicidade, iniciação, processo criativo, tempo do experimentar, ritmo do encontro, pertencimento e diálogo, o PIÁ é um programa cuja responsabilidade dentro do dispositivo se encontra, inicialmente, nas mãos do coordenador de projetos culturais internos. Quando os princípios do PIÁ começaram a ser delineados pela Secretaria Municipal de Cultura e a Sala CEU, muitos profissionais foram contratados para

⁵³Mais informações sobre os princípios que norteiam o Programa PIÁ estão disponíveis em: <<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/dec/formacao/index.php?p=8465>>. Acesso em: 29 jun. 2013.

⁵⁴O edital de credenciamento do PIÁ pode ser consultado no seguinte endereço eletrônico: <<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/dec/noticias/?p=12896>>. Acesso em: 28 dez. 2013.

cuidar especificamente deste programa, sobretudo os coordenadores de projetos culturais internos.

Com o passar do tempo, essa situação foi reformulada, mudando de dispositivo para dispositivo. Em alguns CEUs, por exemplo, quem acompanhava mais de perto o PIÁ eram os coordenadores de núcleo, em outros, o coordenador cultural de projetos externos. Em determinados CEUs, havia ainda casos em que, sobretudo, o gestor era quem ditava as diretrizes que o programa deveria seguir.

O Programa Vocacional é outra iniciativa cujas atividades acontecem nas dependências do CEU. Assim como o PIÁ, é um programa do Departamento de Expansão e Cultura da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo. Foi na gestão do então Secretário Municipal de Cultura Marco Aurélio Garcia (2001-2002) que o Vocacional foi criado. Na ocasião, Celso Frateschi, diretor do Departamento de Teatro, foi quem elaborou o projeto.

O Programa Vocacional é coordenado pela Secretaria Municipal de Cultura, como se lê em seu *site*:

O Programa não visa o desenvolvimento técnico e a detecção de talentos, mas pretende a emancipação por meio do trabalho artístico-pedagógico, o que se dá não como um atributo individual, mas como o conhecimento adquirido através de uma prática coletiva. A palavra vocação, do verbo *vocare* é aqui entendida como dar voz aos seus participantes por meio da expressão artística. Pretende-se que todos busquem uma participação ativa e consciente em suas práticas, conceitos, procedimentos e escolhas relacionadas ao discurso poético produzido coletivamente.⁵⁵

O *site* diz, ainda, que o programa está balizado pelos princípios de “[...] ação cultural, pesquisa artístico-pedagógica, reflexão sobre forma e conteúdo”. O edital de credenciamento de artistas descreve o Vocacional da seguinte maneira:

O Programa Vocacional tem como objetivo a instauração de processos criativos emancipatórios por meio de práticas artístico-pedagógicas. Nesse contexto, abrem possibilidades de o indivíduo se tornar sujeito de seus próprios atos e seus próprios percursos. Para tanto, essas práticas artístico-pedagógicas buscam a apropriação dos meios e dos modos de produção ao instaurar novas formas de convivência, territórios de aprendizado e de transformação mútua.⁵⁶

⁵⁵Mais informações sobre o Programa Vocacional podem ser consultadas em: <<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/dec/formacao/index.php? p=8465>>. Acesso em: 29 jun. 2013.

⁵⁶O edital de credenciamento do Programa Vocacional pode ser consultado no seguinte endereço eletrônico em: <<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/dec/noticias/?p=12896>>. Acesso em: 28 dez. 2013.

O Programa Vocacional contempla maiores de quatorze anos e os artistas credenciados que lideram os encontros nos dispositivos são chamados de artistas orientadores (AO). Estes profissionais são contratados via edital público. Destacamos também que o programa acontece nos mesmos dispositivos em que acontece o PIÁ e está dividido em cinco projetos: Vocacional Artes Integradas, Vocacional Artes Visuais, Vocacional Dança, Vocacional Música e Vocacional Teatro.

Por fim, outro programa advindo de um órgão público é o extinto⁵⁷ CEU é Show. A Secretaria Municipal da Educação decidiu elaborar e financiar essa ideia, cujo objetivo era fomentar a cultura a partir de *shows* que contavam com a participação de artistas reconhecidos pelo mercado midiático. Em outras palavras, o programa consistia na contratação de ícones da mídia fonográfica pela Secretaria Municipal de Educação a fim de que essas celebridades realizassem uma apresentação em um determinado dispositivo localizado nos bolsões de pobreza da metrópole paulistana. O programa, de ampla visibilidade política, contava com recursos da Secretaria Municipal de Educação. As escolhas dos espetáculos e suas respectivas contratações eram feitas pela Sala CEU. Como veremos mais adiante pelo viés da gestão cultural e pelas experiências concretas do setor de cultura, a implantação e os desdobramentos do CEU é Show influenciaram a gestão do dispositivo, incluindo a maneira como se configurava a apropriação dos demais programas e projetos vigentes no CEU.

O *site* responsável pela divulgação do CEU é Show descreve com entusiasmo o surgimento desse projeto que, posteriormente, tornou-se o programa CEU é Show⁵⁸.

Mas esses números só adquirem vida e expressão real quando associados à variedade e, especialmente, à qualidade da programação que, nesta gestão, ganhou estrelas de primeira grandeza - seja na música ou no teatro, nas competições esportivas ou nas atividades cotidianas desenvolvidas com a comunidade.⁵⁹

O documento oficial de concepção do programa CEU é Show, por sua vez, diz que a proposta da política cultural está baseada na Declaração Universal sobre a Diversidade

⁵⁷ A Secretaria Municipal de Educação de Fernando Haddad decidiu encerrar o programa CEU é Show.

⁵⁸ O CEU é Show foi anunciado como um projeto da Sala CEU. A repercussão do projeto reverberou de maneira positiva nas mídias e, por esse motivo, a Secretaria Municipal de Educação decidiu investir mais recursos na ideia. O CEU é Show foi ampliado, nesse momento a SME convencionou que o projeto CEU é Show deveria ser reconhecido como programa CEU é Show. Houve, inclusive, uma festividade que celebrou a transição do CEU é Show de projeto para programa. Essa celebração será abordada com mais detalhes no terceiro capítulo.

⁵⁹ Endereço eletrônico sobre o CEU é Show. Disponível em: <<http://www.lufernandes.com.br/2010/releases/3o-ano-de-ceu-e-show/>>. Acesso em: 01 jul. 2013.

Cultural da UNESCO, mais precisamente nos artigos 3º⁶⁰ e 5º⁶¹. Sendo assim, consta o seguinte trecho no documento divulgado pela Secretaria Municipal de Educação:

Os dois artigos guardam intimidade com os objetivos do CEU, particularmente no caso desse projeto, no que diz respeito à diversidade de públicos que povoam o entorno dos CEUs interessados em estilos musicais específicos, proporcionando o exercício da escolha tanto para quem quer apenas ouvir, quanto para aqueles que praticam atividade cultural amadora, claro, sem esquecer que se trata também de entretenimento para todos.⁶²

Inicialmente, o projeto foi apresentado para a equipe gestora sob a condição de que um artista de expressão do cenário musical iria apresentar-se no dispositivo e a abertura desse *show* seria realizada por grupos ou coletivos artísticos locais. Nesse início, portanto, foi solicitado aos coordenadores de cultura, por parte dos representantes da Sala CEU, um relatório sobre os gêneros que mais influenciavam a região em que cada dispositivo estava inscrito.

As pessoas que tocam por diletantismo, por prazer de participar de uma atividade criativa e os artistas consagrados, juntos no mesmo palco, tocando os mesmos estilos musicais, proporcionam ao público apresentações com a novidade daquilo que está presente no entorno do CEU, e não na mídia, com o que é conhecido pela difusão nas rádios, TVs e internet. O local e o nacional.⁶³

No começo, o CEU é Show manteve-se fiel à proposta sugerida. Os *shows*, como era de se imaginar, angariaram grande quantidade de público e foram matéria de diversos veículos de comunicação. Foi, então, que a Secretaria Municipal de Educação, satisfeita com os números e efeitos do programa, resolveu acrescentar o teatro, além da música, no repertório dos *shows* contratados.

⁶⁰ Artigo 3º: A diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória.

⁶¹ Artigo 5º: Os direitos culturais são parte integrante dos direitos humanos, que são universais, indissociáveis e interdependentes. O desenvolvimento de uma diversidade criativa exige a plena realização dos direitos culturais, tal como os define o Artigo 27 da Declaração Universal de Direitos Humanos e os artigos 13 e 15 do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Toda pessoa deve, assim, poder expressar-se, criar e difundir suas obras na língua que desejar e, em particular, na sua língua materna; toda pessoa tem direito à educação e formação de qualidade que respeitem plenamente sua identidade cultural; toda pessoa deve poder participar na vida cultural que escolha e poder exercer suas próprias práticas culturais, dentro dos limites que impõem o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.

⁶² Texto extraído do projeto CEU é Show.

⁶³Idem.

O CEU é Show ganhou repercussão expressiva na mídia, foi pauta de telejornais e inspirou um *site* abastecido de vídeos em que os famosos contratados pela Secretaria Municipal de Educação relatavam a importância de apresentar seus espetáculos em regiões periféricas.

Desse modo, Programa de Iniciação Artística, Vocacional e CEU é Show são programas das Secretarias Municipais de Cultura e Educação os quais, respectivamente, de maneira exponencial, influenciam e influenciaram a rotina dos CEUs.

Não menos importante é falarmos do ofício do coordenador de cultura de projetos externos e sobre os projetos que esse profissional deve, perante a legislação, acompanhar mais de perto. O coordenador de projetos externos, cuja responsabilidade está voltada para o andamento dos projetos propostos pela sociedade civil, se ocupa, dentre outras coisas, da divulgação das atividades culturais do dispositivo. Em linhas gerais, o coordenador de projetos culturais externos deve:

I) assistir o Coordenador do Núcleo de Ação Cultural e assessorá-lo em suas funções externas; II) participar do processo de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Educacional Anual; III) responsabilizar-se, de forma prioritária, pela elaboração, coordenação, execução e avaliação dos projetos externos, sendo responsável pelo agendamento de horários e espaços para as atividades propostas; IV) acompanhar o desenvolvimento de projetos sob sua responsabilidade mantendo o Coordenador do Núcleo de Ação Cultural informado e atualizado das atividades e ações em andamento sob sua responsabilidade; V) elaborar a programação e difusão da propaganda da programação cultural do CEU, divulgando ao público em geral, pelos diferentes meios de comunicação, obedecida à antecedência necessária; VI) encarregar-se das atividades relativas a contratos, busca e entrega de filmes, fitas, DVDs e outros, entregar aos órgãos competentes os relatórios de serviços terceirizados para efeito de pagamento, respeitados os prazos previstos; VII) executar as atividades envolvidas na elaboração, coordenação, execução e avaliação dos projetos e programas externos previstos para o CEU no que tange à: a) discussão e proposição de prioridades, objetivos e metas culturais sob sua responsabilidade; b) elaboração do planejamento e execução dos projetos externos de forma democrática, cooperativa e participativa; c) previsão dos recursos humanos, financeiros e materiais necessários para o desenvolvimento dos projetos e programas colaborando, no que couber, para sua obtenção e mobilização; d) avaliação permanente dos resultados dos programas e projetos culturais externos. (Portaria N. 4672, 2006)

No CEU Quinta do Sol, o coordenador de projetos culturais externos, na ausência da figura dos demais coordenadores do setor de cultura, ocupou-se dos ofícios que competiam tanto ao coordenador de núcleo como das obrigações que deveriam ser realizadas pelo coordenador de projetos culturais internos. Não só a ausência de profissionais reconfigurou as

atribuições de cargos no Núcleo de Ação Cultural (NAC), havia limitações de ordem cognitiva, e a impossibilidade de adaptação desses profissionais perante ações que deveriam cumprir acabou redistribuindo afazeres entre os coordenadores para que o setor não cessasse suas atividades.

1.7 Desvendando o Núcleo de Cultura do CEU Quinta do Sol

Descreveremos a seguir alguns projetos do CEU Quinta do Sol que, como explicitado na apresentação do trabalho, foram coordenados pela autora dessa dissertação. Pontuaremos e iremos descrever os seguintes projetos: Baile de Debutantes, Jornal CEU, Sonho de Alice e Aulas de Ballet Clássico. Acreditamos que o esclarecimento sobre eles irá contribuir para que, no terceiro capítulo, possamos refletir sobre as experiências concretas com mais clareza e propriedade.

O Baile de Debutantes é um projeto do CEU Quinta do Sol idealizado pela gestão e executado pelos núcleos de educação e de cultura e consiste em comemorar o aniversário de quinze anos de jovens da região. O projeto foi colocado em prática uma única vez. Grupos artísticos da região, aprendizes de cabeleireiro, líderes comunitários, técnicos de som e luz, funcionários das empresas terceirizadas, os coordenadores de núcleo, dentre outros, trabalharam para viabilizar a ideia.

Uma cozinha foi instalada em uma sala de dança próxima ao espaço onde aconteceu a festa. O cerimonial foi conduzido tentando conciliar vontades das diferentes debutantes. Cada família sentou-se em uma mesa. Havia música ao vivo, uma retrospectiva passada no telão com as fotos das debutantes, uma pista de dança, uma equipe de filmagem, uma mesa de bolo decorada para que o momento pudesse ser registrado através de foto e números de ballet clássico e dança de rua para homenagear as aniversariantes. Todas essas atrações eram realizadas por moradores e artistas da região.

Outro projeto do CEU Quinta do Sol é o Jornal CEU. O jornal é o resultado de uma monografia, intitulada “Jornal CEU”, e orientada pelo Prof. Dr. Alfons Martinell Sempere no curso de pós-graduação oferecido pelo Observatório Itaú Cultural juntamente com a Cátedra UNESCO de Políticas Culturales Y Cooperación, da Universitat de Girona. O jornal é dividido em diversos blocos orientados por distintos eixos culturais. Havia, por exemplo, um quadro em que era feita uma pesquisa sobre a história do nome das ruas da região. Neste

quadro a rua era filmada e os comerciantes, moradores e transeuntes eram convidados a falar sobre o respectivo lugar. Outro quadro era destinado a mostrar o trabalho dos coletivos artísticos locais. Havia ainda espaço para divulgar os eventos do CEU e mostrar aquilo que já havia acontecido no dispositivo. O núcleo de esporte participava do Jornal CEU sugerindo e demonstrando exercícios físicos, assim como a gestão tinha um quadro de culinária econômica em que receitas gastronômicas de baixo custo eram ensinadas. Com o tempo, o Jornal CEU começou a ser produzido por jovens da comunidade.

O musical *Sonho de Alice* foi outro projeto que reuniu funcionários de todos os setores que compunham a gestão do CEU, mais alguns moradores da região que frequentavam o dispositivo. A direção do musical foi feita pelo núcleo de cultura, assim como a cenografia, possibilitada por intermédio da contribuição da empresa de limpeza do CEU e os bibliotecários do dispositivo. Os personagens eram os professores e coordenadores de esporte e educação. Participavam também os bailarinos do projeto Aulas de Ballet Clássico e dançarinos de dança de rua da região.

O cenário e os figurinos ficaram por conta por moradores do bairro, coordenadores e os funcionários da limpeza. Contamos com a presença de todos os Técnicos em Educação Física, coordenadores e Assistentes Técnicos.⁶⁴

O projeto Aulas de Ballet Clássico, por sua vez, ganhou grande repercussão dentro do dispositivo devido à quantidade de pessoas interessadas. Inicialmente, as aulas eram ministradas pela coordenação do núcleo de cultura, porém, a volumosa demanda teve de contar com a ajuda de uma aluna que frequentava assiduamente o CEU e foi devidamente preparada para ministrar aulas de *ballet* clássico na qualidade de trabalho voluntário. As condições não favoráveis para que as aulas acontecessem satisfatoriamente (como a falta de instrumentos para a prática de exercícios, chão frio e isolamento acústico precário) reconfiguraram o objetivo do projeto; daí, então, as aulas eram destinadas a preparar os alunos para galgarem outras maneiras de continuarem dançando. Em suma, o projeto preparou os alunos para que eles conseguissem bolsas de estudo em academias de dança e aprovou

⁶⁴Mais detalhes sobre esse projeto podem ser consultados no blog do CEU Quinta do Sol. Disponível em: <<http://ceuculturasol.blogspot.com.br/2010/09/o-sonho-de-alice-nosso-musical-e.html>>. Acesso em: 28 jun. 2013.

diversos bailarinos para a Escola de Dança de São Paulo⁶⁵ (local em que havia melhores condições para praticar a dança).

Dentre outros projetos desenvolvidos pela gestão do CEU Quinta do Sol optamos por descrever esses quatro, que serão posteriormente retomados e comentados de maneira crítica⁶⁶.

Neste capítulo, procuramos refletir sobre as proposições do CEU, ou seja, do seu projeto, de sua concepção.

Por ora, a fim de adensarmos nossas reflexões sobre a gestão cultural no CEU, optamos por abordar diversos eixos e questões referentes à esfera da cultura no capítulo que segue.

Julgamos que as discussões serão essenciais para compreendermos a gestão que tem a cultura como centro. Sobretudo, aceitamos que traçar um mapa conceitual será ferramenta facilitadora para, no terceiro capítulo, realizarmos uma discussão crítica mais fundamentada sobre as experiências vivenciadas no dispositivo.

⁶⁵ A Escola de Dança de São Paulo foi fundada em 1940 como o centro de ensino de dança da Prefeitura de São Paulo, para oferecer educação de qualidade, sem custos, à população da Cidade. Mais de 70 anos depois, a Escola mantém o ideal de promover cursos regulares e livres, com alguns dos mais destacados profissionais da dança do nosso país. A Escola de Dança de São Paulo é uma unidade pertencente à Fundação Theatro Municipal de São Paulo e, atualmente, está sediada na Praça das Artes. Disponível em: <<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/theatromunicipal/noticias/?p=13138>>.

⁶⁶ Não abordaremos projetos culturais propostos pelos frequentadores do CEU pelas seguintes razões: eles não puderam ser acompanhados com tanto rigor como os projetos propostos pelo dispositivo o foram; eles, frequentemente, eram incorporados aos projetos do dispositivo e pelos programas do DEC.

CAPÍTULO 2

**Traçando um mapa conceitual com elementos referentes ao escopo da
cultura**

A cultura apresenta-se como processos sociais, e parte da dificuldade de falar dela deriva do fato de que se produz, circula e se consome na história social. Não é algo que apareça sempre da mesma maneira. Daí a importância que adquiriram os estudos sobre recepção e apropriação de bens e mensagens nas sociedades contemporâneas. Mostram como um mesmo objeto pode transformar-se através de usos e reapropriações sociais. E também como, ao nos relacionarmos uns com os outros, aprendemos a ser interculturais. (CANCLINI, 2009, p. 42-1)

Para introduzirmos as questões referentes ao Núcleo de Ação Cultural dentro do CEU Quinta do Sol pensamos ser necessário voltarmos-nos à compreensão de conceitos relativos à área da cultura.

Por essa razão, iniciaremos o segundo capítulo investigando questões referentes à esfera da cultura, a começar pelo conceito de gestão cultural. Outros conceitos fundamentais são os de dispositivo, mediação, ação cultural, política cultural e a diferenciação entre interculturalidade e multiculturalidade.

Traçaremos um mapa conceitual a fim de que ele contribua para futuras reflexões e comentários que serão feitos no terceiro capítulo.

2.1 Da gestão cultural

Ao final do regime militar tivemos, em âmbito federal, a separação, em 1985, entre cultura e educação através da criação do Ministério da Cultura. A esfera da cultura, por sua vez, ganhou lugar de reflexão e ação exclusivo, fato que gerou o aumento de leis que regulamentam o setor.

A definição de gestão cultural, no Brasil, estabeleceu-se na década de 1980, a partir de políticas de incentivo fiscal à cultura. Após um ano do surgimento do Ministério da Cultura, o ministro Celso Furtado (1986-1988) sancionou a Lei Sarney, primeira lei de incentivo fiscal à cultura no país. Para o economista, “[...] o objetivo último de uma política cultural deve ser liberar todas as formas criativas da sociedade”. Furtado (2012) declarou que a cultura, considerada no seu sentido mais profundo, “[...] é mais importante para os pobres do que para as classes privilegiadas”⁶⁷. Sob essa perspectiva e pensando na autonomia da

⁶⁷A entrevista completa pode ser consultada em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,livro-reune-ensaios-entrevistas-e-debates-do-ex-ministro-e-intelectual-celso-furtado,904142,0.htm>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

iniciativa privada no contexto de democratização pós-ditadura militar, o Ministério da Cultura, através da lei nº 7.505, de 1986, selou a possibilidade de interação entre Estado, pessoas físicas e instituições privadas por intermédio das leis de incentivo.

O contribuinte do imposto de renda poderá abater da renda bruta, ou deduzir com despesa operacional, o valor das doações, patrocínios e investimentos inclusive despesas e contribuições necessárias à sua efetivação, realizada através ou a favor de pessoa jurídica de natureza cultural, com ou sem fins lucrativos, cadastrada no Ministério da Cultura, na forma desta Lei. (DECRETO FEDERAL N. 7.505, 1986)

A lei Sarney foi a primeira política cultural em âmbito federal a mediar o encontro entre artistas e instituições privadas através de incentivos fiscais⁶⁸. Na visão de Carvalho (2009, p. 24), a lei foi fruto de uma demanda da sociedade que reivindicava maior investimento financeiro na área cultural do país. Para ela, a lei significou: “[...] estimular a relação entre produtores e artistas com empresários, que, claro, fortaleceu a concepção liberal da gestão de cultura ao deixar a condução das ações a cargo do mercado”.

O Decreto Federal N. 7.505, de 1986, pode, sobretudo, ser interpretado como uma conquista da sociedade civil após anos de um regime ditatorial que determinava a ideia de cultura a ser reconhecida e praticada. Para Teixeira Coelho (2009, p. 11), a lei foi responsável por “[...] permitir à sociedade escolher o que quer ver produzido. Conquista que não poderá jamais ser esquecida ou diminuída em seu valor simbólico”.

Diante desse contexto emerge o que tentamos definir hoje como gestão cultural. Passível de reformulações constantes de seu significado, para Rubens Bayardo (2008, p. 57): “[...] quando falamos da gestão cultural, estamos pensando na gestão de um vasto campo de instituições (e programas de projetos de indústrias, de empreendimentos de bens de serviços e de direitos culturais)”.

Alfons Martinell Sempere (2009, comunicação oral)⁶⁹ diz que a palavra gestão é atual, já que, antes, o termo utilizado era administração; a gestão advém da administração. Contudo, Sempere destacou existirem diferenças entre administração e gestão cultural. Segundo ele, administrar significa mandar sobre uma estrutura hierárquica, sendo a gestão a

⁶⁸ Reis (2006, p. 31) entende que o incentivo fiscal à cultura é “instrumento através do qual o governo disponibiliza um montante de sua arrecadação, da qual abrirá mão, a agentes da iniciativa privada que investirem em projetos culturais previamente aprovados pelo governo”.

⁶⁹ Curso de gestão cultural oferecido pelo convênio Cátedra UNESCO de Políticas Culturales Y Cooperación, da Universitat de Girona e Observatório Itaú Cultural no ano de 2009. Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=L4BCUIJhZTM> >. Acesso em: 15 de janeiro de 2014.

capacidade de promover inovação sistemática do saber e sua aplicação na produção e no resultado. A partir disso, administrar equivale a lidar com algo estático, diferentemente da gestão, na qual gerir questões tais como a criatividade requer propor ações a partir da mobilidade, ou seja, a partir da transformação e da promoção de inovação. Dessa forma, e sob tal perspectiva, não é concebível considerarmos a administração da cultura, uma vez que, como vimos, a cultura demanda ações transformadoras.

Para o administrador é atribuída a responsabilidade de cumprir com exatidão e eficácia o rol de atividades sob sua responsabilidade. Para validar essa sentença, é comum que sejam elaborados documentos destinados a facilitar a execução do trabalho desse profissional. Isto significa que administrar exige burocracias.

Claude Lefort, em seu texto *O que é burocracia?*, coloca em discussão o significado do conceito de burocracia através da visão de Karl Marx e Max Weber.

Lefort (1979, p. 157) comenta que “[...] a burocracia é vista por Weber apenas como um tipo de organização social”. Assim, Lefort explica que, para Weber, a burocracia é:

[...] como um tipo de organização, isto é, de uma maneira puramente formal, não como camada social específica que, ao mesmo tempo em que estabelece entre seus membros uma certa ordem e um certo estilo de relações, engendra uma história própria. (LEFORT, 1979, p. 157)

A burocracia é tratada por Weber como algo “[...] superior, do ponto de vista técnico, a todas as outras formas de organização” (1979, p. 157). Ou seja,

É a forma mais racional de exercício de dominação, porque nela se alcança tecnicamente o máximo de rendimento em virtude de precisão, continuidade, disciplina, rigor e confiabilidade, intensidade e extensibilidade dos serviços, e aplicabilidade formalmente universal a todas as espécies de tarefas [...]. (LEFORT, 1999, p. 145)

Sobre o mesmo conceito, Lefort (1979, p. 154) aponta que “[...] na teoria marxista, insinua-se a tese de que a burocracia é considerada em sua totalidade um fenômeno parasitário”. A partir dessa perspectiva, a burocracia está quase sempre a serviço da classe dominante,

[...] ela deve sua existência a divisão da sociedade em classes, a luta de classes, pois sua função é a de fazer prevalecer as regras de uma ordem comum (ordem que nasce, sem dúvida, das relações de produção, mas que tem necessidade de ser formulada em termos universais e mantida pela força). (LEFORT, 1979, p. 149)

Vindo ao encontro do pensamento de Marx, podemos resgatar a ideia de Paulo Freire que classifica a burocracia como correspondente a um sistema condicionante. Freire (1994) esclarece que a burocracia pode atrofiar novas ideias e argumenta sobre a possibilidade de esta condicionar os indivíduos a se adaptarem às realidades que já conhecem, dessa maneira, conformando-se com elas.

Portanto, gestão e administração são maneiras diferentes de se conduzir algo. Segundo Sempere, a gestão não é hierárquica; ao contrário disso, ela está comprometida a incentivar a pluralidade de ideias e gerar conhecimento. Para ele, no caso da gestão, acontece a valorização do processo, diferentemente da administração e de sua companheira, a burocracia, a qual está sempre atenta e ocupada com o resultado.

A gestão cultural lida com uma série de elementos pertinentes à cultura capazes de retroalimentar esta área, ou seja, ela ocupa-se de processos culturais e está sempre associada ao estímulo de atividades dentro do campo da cultura. Sobre o significado de gestão cultural, Liliana Sousa e Silva (2010, p. 4) explica:

Sob uma perspectiva mais geral, a gestão cultural pode ser entendida como um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas relacionados à concepção, implementação e gerenciamento de políticas, planos, programas, projetos e ações voltados para a produção, a distribuição, a preservação e o uso da cultura, com o objetivo de atender a demandas culturais da sociedade e de promover o desenvolvimento de suas representações simbólicas. Gestão também pode ser vista como o processo por meio do qual se dá origem a algo (ideia de germinação, gestação), o que implica movimento, crescimento e transformação criadora, estando sempre ligada a uma ação.

Face a isso, entendemos que, dentre as responsabilidades da gestão cultural, está a de gerenciar ações. As ações culturais, por sua vez, estão intimamente relacionadas a movimento e transformação criadora, elementos balizadores para o trabalho do profissional que lida com a cultura. Para Lia Calabre (2009, p. 83), a “[...] gestão cultural é um campo novo de trabalho, com fronteiras fluidas, no qual o perfil profissional se encontra em pleno processo de construção”.

Luzia A. Ferreira (2009) comenta que se tem mostrado indispensável o trabalho do gestor cultural como mediador para que sejam realizadas políticas públicas. Entretanto, a pensadora adverte sobre a possibilidade de provocar mudanças de caráter do gestor; este, suscetível a desvio de conduta, pode comprometer todo processo de gestão cultural. Lê-se:

O surgimento da figura do gestor cultural, bem como as tentativas de configurar a gestão cultural como uma nova profissão capaz de dar organicidade à gestão cultural, tem sido apontado como um caminho possível, no sentido de viabilizar a política pública de cultura. Isso ocorre porque há um entendimento de que a sua atuação deve necessariamente propiciar a proximidade com a comunidade na qual se desenvolverá a ação, portanto, ele passa a ser o elo capaz de realizar essa ligação social. No entanto, há de se ter cautela em relação à tarefa do gestor, pois é sabido que nesse tipo de mudança, capaz de promover a cidadania, acaba gerando alteração comportamental dos indivíduos envolvidos. (FERREIRA, 2009, p. 60)

O gestor cultural não deve ser exclusivamente um cumpridor de metas e, sim, alguém disposto a reconhecer as demandas culturais, as potencialidades e os desejos da região onde atua. Esse sujeito deve propor, participar, intervir e liderar ações e políticas culturais. Assim sendo, o gestor cultural deve executar sua função, sobretudo, a partir das possibilidades de mediação que podem ser estabelecidas. Ou seja, o gestor mediador participa dos processos que envolvem a gestão cultural, incluindo o contato direto com os cidadãos que serão beneficiados por ela.

Na visão de Sempere (2009, comunicação verbal)⁷⁰, o bom gestor cultural é aquele que aceita que a cultura não trilha pelos caminhos que previu, mas incorpora o caminho que a cultura tomou em sua gestão. O pensador explica que o gestor cultural deve aproveitar e respeitar os processos sociais existentes no seu entorno. Defende, ainda, que a gestão cultural pode ser compreendida com mais facilidade quando aplicada a um contexto local.

Por intermédio da fala de Sempere, destacamos a ideia de gestão cultural de proximidade, a qual, segundo Jorge Fernandez de León (2009, comunicação verbal)⁷¹, trata da tarefa de trabalhar em locais pequenos, com a prática diária e com objetos próximos. Como destaca Eduard Miralles (2010, comunicação verbal)⁷², as cidades são laboratórios de soluções para os conflitos que acontecem nos grandes centros urbanos, sendo necessário

⁷⁰Curso de gestão cultural oferecido pelo convênio Cátedra UNESCO de Políticas Culturales Y Cooperación, da Universitat de Girona e Observatório Itaú Cultural no ano de 2009. Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=L4BCUIJhZTM> >. Acesso em: 15 de janeiro de 2014.

⁷¹Curso de gestão cultural oferecido pelo convênio Cátedra UNESCO de Políticas Culturales Y Cooperación, da Universitat de Girona e Observatório Itaú Cultural no ano de 2009. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=VBcD13Io0ME> >. Acesso em: 15 de janeiro de 2014.

⁷²Curso de gestão cultural oferecido pelo convênio Cátedra UNESCO de Políticas Culturales Y Cooperación, da Universitat de Girona e Observatório Itaú Cultural no ano de 2010. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=5TIPGCMGZmI> >. Acesso em: 15 de janeiro de 2014.

trabalhar localmente e pensar globalmente. Sob essa perspectiva, quando nos referimos à gestão cultural de proximidade, estamos tratando de um modelo que se aplica ao CEU⁷³.

Da mesma maneira e como dissemos anteriormente, o CEU é um dispositivo localizado em regiões específicas do município e tem uma proposta de gestão local que nasce junto com seu projeto originário. Nele atua o coordenador de cultura que, dada a natureza do dispositivo, lida, em especial, com questões culturais provenientes de políticas públicas. Desse modo, identificamos que este profissional faz as vezes do gestor mediador, viabilizando caminhos para que políticas públicas sejam consubstanciadas; por essa razão, espera-se que sua rotina inclua a relação com os representantes de órgãos municipais, os funcionários dos diferentes setores que compõem o CEU e a sociedade civil.

Sobre a ideia de sociedade civil, Marco Aurélio Nogueira (2003) evidencia uma série de proposições feitas por intelectuais acerca deste conceito e sublinha a tendência de compreendermos a sociedade civil através de uma via de mão única. Ele parte da definição gramsciana de sociedade civil como sendo um conceito com o qual “[...] se pode entender a realidade contemporânea” e, concomitantemente a isso, “[...] é também um projeto político, abrangente e igualmente sofisticado, com o qual se pode tentar transformar a realidade” (NOGUEIRA, 2003, p. 186). Influenciado pelas ideias de Laurence Whitehead, compreendemos que Nogueira levanta a possibilidade da sociedade civil ser também um terreno hostil fomentando interesses individuais. Dentre as exposições feitas pelo teórico, a sociedade civil pode não ser “[...] a extensão mecânica da cidadania política ou da vida democrática” (NOGUEIRA, 2003, p. 186). Desse modo, é possível considerarmos que esse conceito pode não só trazer, em seu bojo, questões como valores benéficos ou ações que privilegiam a democracia, “[...] mas um terreno que também abriga interesses escusos, ideias perversas e valores egoísticos, no qual podem se desenvolver muitas atitudes e condutas ‘incivis’” (NOGUEIRA, 2003, p. 186).

A ambiguidade do conceito de sociedade civil traz uma nova perspectiva para nossa discussão sobre o trabalho do gestor cultural. Isso porque, ao voltarmos-nos ao CEU, podemos concluir que, assim como há diferentes olhares sobre o conceito de sociedade civil, há também inúmeras maneiras de enxergar as distintas instâncias, elementos e processos que fazem parte da gestão cultural do dispositivo.

⁷³ Valendo-nos da fala dos pensadores que dissertam sobre o conceito de gestão cultural de proximidade verificamos a pertinência de estudarmos a gestão cultural do CEU para compreender a condução do dispositivo em sua totalidade.

Desse modo, pode traduzir-se em um grande equívoco valer-se da assertiva que incluir a sociedade civil é, de qualquer maneira, promover a participação cidadã e dar um passo largo rumo à democratização das políticas públicas. Só quem vê a sociedade civil de uma única maneira pode concluir que sua participação é sinônimo de política democrática. Há de se observar quais meios viabilizam essa participação e como se estrutura a sociedade civil. Como veremos mais adiante, incluir a sociedade civil no projeto cultural do dispositivo pode ser estratégia política. Enfim, deve-se investir na investigação de um processo mais amplo, em que todos os elementos envolvidos na gestão cultural devem ser considerados sobre diferentes frentes, sendo este o ponto nevrálgico do trabalho do profissional da cultura que se dedica a este ofício.

O mediador que atua no setor de cultura do CEU deve refletir de maneira abrangente sobre as ações que acontecem dentro do dispositivo e aqueles que as protagonizam. Da mesma maneira que o coordenador de cultura olha para a sociedade civil a partir de perspectivas múltiplas, ele também deve considerar a complexidade existente nos órgãos municipais e nos setores que compõem o dispositivo.

Não menos importante é salientar que a gestão cultural ou, no caso do CEU, o setor de cultura, não deve omitir-se desse exercício, ou seja, o NAC deve estar sempre refletindo sobre suas ações e propostas a partir de diversos ângulos, inclusive questionando permanentemente seu papel dentro do CEU e perante as relações que estabelece entre as demais instâncias com as quais interage na rotina do dispositivo.

Reiteramos o fato de a gestão cultural ser uma área em que só se avança criando tensão. É necessário destacarmos que a cultura é um campo onde o conflito é inevitável. Citando as palavras de Teixeira Coelho (2008, p. 82), “[...] o conflito é inerente à ideia de cultura que não se apoia no hábito, mas na única coisa que a rigor justifica a cultura, ou a parte excelente da cultura: a crítica, o questionamento, a procura”. Sobretudo, compartilhamos da visão de Eduardo Miralles (2009) quando diz que o importante é como a gestão cultural lida com a tensão.

2.2 Da mediação ao dispositivo

Recorremos ao conceito de mediação, pois identificamos que a gestão do CEU deve ser, sobretudo, pensada a partir dessa perspectiva. O gestor de um CEU gere diferentes eixos,

e essa prerrogativa pode configurar-se como um percalço na condução da gestão realizada por este profissional. Acreditamos que o gestor do CEU deva ter clareza de que em sua função há de estar incorporada à posição de mediador deste dispositivo.

Anteriormente, abordamos o significado de gestão cultural adotado neste trabalho e a função daquele que se dedica à sua prática: o gestor cultural. Sobretudo, como vimos no primeiro capítulo, ao definirmos com mais detalhes as funções dos profissionais que atuam dentro do CEU, não existe um cargo com esta denominação. Porém, é pertinente dizer que, uma vez que existe um setor de cultura no dispositivo, é de se esperar que exista um profissional habilitado a tratar de questões relativas à cultura.

Dentre outras atribuições, o profissional que atua nesse setor do CEU deve levar os cidadãos à fruição de exposições, responder a demandas burocráticas, propor e executar ações culturais em espaços como a biblioteca e o teatro, além de articular encontros e ouvir o que tem a dizer quem participa das atividades propostas pelo dispositivo. Deve ainda ser aquele que representa a cultura quando a inter-relação entre os setores que compõem o CEU se estabelece; realizar a divulgação dos eventos que acontecem no dispositivo; ocupar-se da formação de público; intermediar a relação entre o poder público, através da instituição CEU e os que frequentam o dispositivo ou participam do dia a dia da região onde está localizado.

Dadas as especificidades das responsabilidades daquele que trabalha no setor de cultura no CEU, podemos sustentar que, se lá existe uma gestão cultural, ela deveria contar com a figura de um mediador cultural, ou seja, um gestor mediador. Teixeira Coelho (1997) comenta que a formação do mediador cultural deve compreender estudos sobre política cultural comparada, práticas de ação cultural, gestão de grupos e estudo de públicos. Contudo, a formação não se limita a esses eixos, porque dependendo do contexto em que esse gestor cultural vai atuar, “[...] podem fazer ainda parte de sua formação o estudo de história da cultura e da arte, tecnologia da mediação (audiovisual, informática), *marketing*, arquitetura, arqueologia, etnologia, história das ciências, noções de legislação” (TEIXEIRA COELHO, 1997, p. 248).

Podemos observar que o profissional do setor de cultura de um CEU deve intermediar diversas situações correlatas ao âmbito cultural do dispositivo e, por esse motivo, seu ofício assemelha-se muito ao que Teixeira Coelho (1997, p. 247) define como mediador cultural. O pensador fala que a mediação cultural está relacionada à formação de público e corresponde ao ato de fomentar “[...] processos de diferente natureza cuja meta é promover a aproximação entre indivíduos ou coletividades e obras de cultura e arte”.

Para Bayardo (2008, p. 57), a gestão cultural, quando entendida como mediação entre os atores sociais, faz do gestor cultural um articulador de processos culturais:

Essa mediação torna possível a produção, a distribuição, a comercialização, e o consumo dos bens e serviços culturais, articulando os criadores, os produtores, os promotores, as instituições e os públicos, conjugando suas diversas lógicas e compatibilizando-as para formar o circuito no qual as obras se materializam e adquirem sentido na sociedade.

Tendo como norte as ideias de Jean Davallon (2003), Marco Antônio de Almeida (2008) aborda o termo mediação. Para o autor, a expressão mediação pode abranger significados complexos e distintos, como por exemplo:

[...] velhas concepções de “atendimento ao usuário” à atividade de um agente cultural em uma dada instituição – museu, biblioteca, arquivo, centro cultural – à construção de produtos destinados a introduzir o público num determinado universo de informações e vivências (arte, educação, ecologia, por exemplo), ao jornalismo cultural, à divulgação científica, à elaboração de políticas de capacitação ou de acesso às tecnologias de informação e comunicação etc. Dada a amplitude de ações elencadas sob o rótulo “mediação”, parece inviável construir uma definição consensual do conceito. (ALMEIDA, 2008, p. 3)

Dada a complexidade deste conceito, sugere-se uma abordagem contextual, ou seja, a mediação, “[...] sempre contextualizada, converte-se em conceito plástico e flexível que estende suas fronteiras para dar conta de realidades muito diferentes entre si.” (ALMEIDA, 2008, p. 3).

Ivete Pieruccini e Edmir Perrotti (2007) nos fazem refletir sobre o processo de mediação como alvo de permanente transformação, uma vez que este processo é realizado por elementos suscetíveis a vários vetores. Em outras palavras, o processo de mediação pode ser visto como um processo semiótico, repleto de signos e sentidos. Esse é um campo fecundo para que relações se estabeleçam.

Se mediar é intermediar, é também ação de aproximar seres considerados como dados independentemente desta ação. Tal consideração implica dizer que a natureza, o modo de ser e de funcionar de tais seres não só estão presentes, como atuam efetivamente nos processos de mediação; da mesma forma, atuam a natureza, o modo de ser e de funcionar dos elementos mediadores. Diferentemente, portanto, de compreensões meramente instrumentais ou funcionais, tomamos em nossos trabalhos a mediação cultural como categoria intrínseca aos processos de significação, portanto, essencial, condição que leva a considerar os elementos que constituem seus processos não simplesmente como ferramentas, mas como signos, portadores

de sentidos, agregados à economia das significações. (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007, p. 81-2)

A reprodução e a difusão da mediação, por sua vez, ocorrem por outro processo, o de midiatização. Para Perrotti e Pieruccini (2004, p. 40), esses conceitos “[...] apesar de tangenciais, não podem ser confundidos ou substituídos, em razão da natureza e das capacidades de intervenção que operam sobre a relação sociocultural com o conhecimento e com a memória social”.

Daniel Peraya (1997, p. 300) comenta que a linguagem se caracteriza como uma forma de mediação. Para o pensador os “[...] sistemas semióticos precisam de certo número de operações técnicas tanto para sua produção quanto para sua difusão”. O autor apropria-se do universo audiovisual e faz a seguinte observação: “[...] os dispositivos discursivos (a linguagem cinematográfica) e técnicos (as técnicas cinematográficas) “midiatizam” os conteúdos a serem transmitidos e concorrem para sua apresentação e estruturação”.

Voltamos novamente ao conceito de mediação e resgatamos a fala do educador Paulo Freire, para quem “[...] a educação se constitui como verdadeiro quer fazer humano”, e através dela “[...] educadores-educandos e educandos-educadores, mediatizados pelo mundo, exercem sobre ele uma reflexão cada vez mais crítica, inseparável de uma ação também cada vez mais crítica” (FREIRE, 1997, p. 17). Juntos e de maneira equivalente, educadores e educandos são os agentes envolvidos nesse processo e quando “[...] identificados nessa reflexão-ação e nessa ação-reflexão sobre o mundo mediatizador, tornam-se ambos – autenticamente – seres da práxis”.

Para Freire (1997), portanto, o ideal é que aqueles que fazem parte do processo educacional possam refletir e agir sobre o mundo de maneira que o próprio mundo, constituído por esses sujeitos, irá mediar a relação entre eles. Em outras palavras, o sujeito tem a possibilidade de transformar o mundo que habita através da crítica à realidade. Por conseguinte, o mundo configura-se como mediador dos sujeitos empenhados no constante processo de transformação do mundo.

Cayo Honorato (2012, p. 745), ao debruçar-se sobre os diferentes significados da palavra amizade, traz à tona uma possível ideia sobre mediação para a arte.

Estamos acostumados a pensar que a função da mediação é ligar arte e público ou, quem sabe, proporcionar uma troca de experiências entre arte e público; mas não que a mediação pudesse, como a amizade, coincidir com o momento em que acontece uma "comunidade" dos que são meados pela experiência da arte.

Essa fala de Honorato contempla a ideia de uma mediação capaz de inaugurar uma comunidade por intermédio de uma experiência compartilhada. Por conseguinte, tomamos essa afirmação como algo pertinente para refletirmos sobre o conceito em que o CEU está apoiado. Isso porque, ao recapitularmos sobre quais princípios o projeto dos CEUs está alicerçado, entendemos que há o desejo de que o protagonista do dispositivo seja o próprio cidadão, da mesma maneira que existe o desejo de que comunidades sejam formadas. Assim sendo, se, por um lado, vemos relevância em considerar a mediação dentro de um dispositivo dessa natureza a partir da possibilidade da formação de comunidades compostas por cidadãos protagonistas, unidos pela construção de um universo simbólico coletivo, capazes de refletir sobre a realidade em que estão inseridos e transformá-la conforme seus desejos e necessidades, por outro, ao relembramos as ideias de Bauman (2003), questionamos a possível capacidade de a mediação contribuir para a formação de comunidades capazes de tolher a liberdade dos sujeitos.

Contudo, poderíamos classificar o CEU como um dispositivo de mediação? Para refletirmos sobre a questão colocada, é necessário compreendermos o que se entende por dispositivos.

Giorgio Agamben (2005) vai buscar em Michel Foucault elementos para conceituar o que é um dispositivo. Atribui ao dispositivo a função de manter uma rede composta por elementos distintos, como é o caso das instituições, das edificações, dos projetos filosóficos, dos processos burocráticos, permitindo à sociedade reconhecer enunciados, dentre outras funções. Ele sustenta relações e, por esse motivo, inscreve-se em um terreno onde é frequente lidar com situações em que o poder é uma força recorrente.

Para Agamben (2005, p. 13), o dispositivo, como algo que pode influenciar de maneira substancial a vida dos indivíduos, define-se como:

Generalizando posteriormente a já amplíssima classe dos dispositivos foucaultianos, chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder é em certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e - porque não - a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata -

provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiriam - teve a inconsciência de se deixar capturar.

A percepção do filósofo italiano evidencia um panorama no qual os dispositivos podem orientar a ação humana. “[...] Aquele que se deixa capturar no dispositivo "telefone celular", qualquer que seja a intensidade do desejo que o impulsionou, não adquire uma nova subjetividade, mas somente um número através do qual pode ser, eventualmente, controlado” (AGAMBEN, 2005, p. 15).

Esse fato suscita a seguinte dúvida: “[...] De que modo, então, podemos fazer frente a esta situação, qual a estratégia que podemos seguir no nosso corpo-a-corpo cotidiano com os dispositivos?” Nesse sentido, Agamben esclarece que o próprio Estado teve de amoldar-se ao novo corpo social modelado pelos dispositivos. A partir desse contexto desalentador, evidenciado pelo autor, mesmo profanando-os, não há meios de recorrermos a uma resposta otimista nos tempos atuais. Para o intelectual, está contido no cerne do dispositivo seu caráter “[...] demasiadamente humano de felicidade, e a captura e a subjetivação deste desejo em uma esfera separada constitui a potência específica do dispositivo” (AGAMBEN, 2005). Nessa perspectiva, o dispositivo tem a capacidade de aprisionar e separar. A hegemonia do dispositivo deve ser destituída e, para isso, “[...] nosso corpo-a-corpo com os dispositivos não pode ser simples, já que se trata de nada menos que liberar o que foi capturado e separado pelos dispositivos para restituí-lo a um possível uso comum” (AGAMBEN, 2005, p. 15)

O filósofo francês Deleuze (1996, p. 1) diz que “[...] é por via de uma crise, sempre, que Foucault descobre uma nova dimensão, uma nova linha”. Desse modo, também será, por intermédio do pensamento de Foucault, que Deleuze irá analisar o significado de dispositivo:

[...] uma meada, um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente. E, no dispositivo, as linhas não delimitam ou envolvem sistemas homogêneos por sua própria conta, como o objecto, o sujeito, a linguagem etc., mas seguem direções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, e que ora se aproximam ora se afastam uma das outras. Qualquer linha pode ser quebrada – está sujeita a variações de direcção – e pode ser bifurcada, em forma de forquilha – está submetida a derivações.

Da mesma maneira como Agamben destaca a potencialidade dos dispositivos, Deleuze (1990, p. 4) comenta como, para ele, o dispositivo se configura.

Os dispositivos têm por componentes linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de subjectivação, linhas de brecha, de

fissura, de fractura, que se entrecruzam e se misturam, acabando por dar uma nas outras, ou suscitar outras, por meio de variações ou mesmo mutações de agenciamento. Decorrem daí duas consequências importantes no que concerne a uma filosofia dos dispositivos. A primeira é o repúdio dos universais. Com efeito, o universal nada explica, é ele que deve ser explicado. Todas as linhas são linhas de variação, que não tem sequer coordenadas constantes. O Uno, o Todo, o Verdadeiro, o objecto, o sujeito não são universais, mas processos singulares, de unificação, de totalização, de verificação, de objectivação, de subjectivação imanentes a dado dispositivo.

Perrotti e Pieruccini (2007, p. 81), por sua vez, comentam que os dispositivos ocupam uma posição “[...] discursiva, ressaltando seu papel nos atos de significação, dada sua natureza de signo”. Os dispositivos estão relacionados ao ato de organizar, ordenar, formular e instituir; sobretudo, estão sob a égide da intencionalidade e não podem ser considerados imparciais. Sob essa perspectiva, portanto, dispositivos informacionais configuram-se como “[...] dispositivos de mediação e estão carregados de conceitos e significados. Necessitam, portanto, ser considerados além de suas dimensões funcionais. São processos simbólicos, discursos. Contam. Narram” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007, p.81-2).

A partir desse panorama e das ideias discutidas até aqui, assumimos o projeto CEU como um dispositivo comprometido, entre outros, com a produção do conhecimento. Por esse motivo, é um dispositivo de natureza mediadora, o qual deve privilegiar processos que geram conhecimento.

2.3 Da ação cultural

Paulo Freire não irá definir em poucas palavras o que significa *ação cultural*. Começa esclarecendo o que é ação cultural através da definição do que, para ele, significa o conceito de ação. Freire explica que a existência do homem tem correspondência com a capacidade de esse interferir no mundo através de atos de ação consciente. Sobre esse assunto, o pensador, em *Ação Cultural Para a Liberdade e Outros Escritos*, comenta:

Na medida em que a condição básica para a conscientização é que seu agente seja sujeito, isto é, um ser consciente, a conscientização, como a educação, é um processo específico e exclusivamente humano. É como seres conscientes que as mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. [...] Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de

transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se.
(FREIRE, 1981, p. 53)

É igualmente importante destacar que, através da ótica de Freire, aquilo que se entende por mundo não se baseia na visão de um único indivíduo, ao contrário, só se consolida como tal por meio da comparação entre as diferentes visões de mundo dos sujeitos. Assim, o mundo se configura através do ato de relação estabelecido pelos indivíduos, ou seja, sua definição depende da comunicação entre os homens. Observamos, também, que, para o autor, o significado de ação cultural tem a ver com o abandono das classificações hierárquicas, uma vez que as hierarquias podem comprometer a comunicação entre os indivíduos. A ação cultural está baseada em relações dialógicas que só são possíveis de se concretizar sem que uma das partes domine a outra, caso contrário, classes dominantes irão impor sua cultura às demais, impossibilitando, assim, qualquer chance de diálogo ou de ação.

O tema “reforma agrária” é utilizado para esclarecer como a falta de ação e de diálogo pode interferir no processo da ação cultural. O educador exemplifica o que pode ser entendido sobre o termo “ação cultural” ao demonstrar as condições de trabalho dos camponeses.

Os camponeses, muitas vezes, têm seu trabalho submetido a condições desumanas. Essa conclusão é evidenciada por Freire (1981) após um camponês ter narrado qual era sua condição de trabalho antes de passar pelo processo de alfabetização e da reforma agrária. O agricultor disse que, nesse período, ele e seus amigos só recebiam ordens e as cumpriam. Segundo o entrevistado, esses trabalhadores rurais executavam o que lhes era ordenado e não havia nada a ser dito por eles mesmos sobre a situação em que se encontravam. Através do que foi relatado pelo camponês, Paulo Freire comenta como aquele homem do campo está submetido àquilo que ele chama de “cultura do silêncio”: “[...] a resposta simples deste camponês nos introduziu, claramente, à compreensão do que é a ‘cultura do silêncio’. Na cultura do silêncio existir é apenas viver. O corpo segue ordens de cima. Pensar é difícil; dizer a palavra, proibido” (FREIRE, 1981, p. 50).

O relato do trabalhador demonstra uma situação na qual o camponês era tratado como um objeto, sem direito a fala, cuja se função resumia à realização de tarefas braçais. A cultura do silêncio, portanto, submete o trabalhador rural a um contexto condicionante. Sob essa perspectiva, a única opção possível é resumir a existência ao ato de viver. Este panorama impossibilita o indivíduo de agir de maneira consciente e, dessa maneira, transformar, criar e se comunicar no mundo. Existir, portanto, segundo a narração das condições de trabalho

anteriores ao processo de alfabetização e de reforma agrária, não tem a ver com o exercício do pensamento crítico: a cultura do silêncio induz à perda da consciência sobre a realidade à qual o camponês pertence.

Freire (1981) justifica a escolha pelo tema reforma agrária para explicar o significado do conceito de ação cultural ao demonstrar o fato da importância da cultura na vida do camponês. A partir das reflexões sobre o conceito de “ação cultural” e as condições em que se encontram os trabalhadores rurais, é importante ressaltar que o trabalho dos camponeses está ligado à esfera da cultura.

O que nos parece dever ficar claro é que o indispensável aumento da produção agrícola não pode ser visto como algo separado do universo cultural em que se dá. Os obstáculos ao aumento da produção, com os quais se defrontam os técnicos no processo da reforma agrária, são de grande medida, obstáculos de caráter cultural. A resistência dos camponeses a esta ou àquela forma mais eficaz de trabalho, que implicaria numa maior produtividade é de natureza cultural. (FREIRE, 1981, p. 27)

A cultura do silêncio condiciona a realidade desses trabalhadores do campo. E, sob essa perspectiva, os camponeses criam um mundo que se pode voltar contra eles próprios. Em outras palavras, o “[...] mundo da cultura e da história que, criado por eles, sobre eles se volta, condicionando-os. Isto é o que explica a cultura como produto, capaz ao mesmo tempo de condicionar seu criador” (FREIRE, 1981, p. 2).

A ação cultural, por sua vez, deve corroborar permanentemente para destituir e opor-se à cultura do silêncio. Como nos alerta o próprio Freire (1981, p. 69), “[...] a ação cultural para a libertação enfrenta o silêncio como dado concreto e como realidade introjetada”.

Ainda a partir das leituras feitas sobre o significado de “ação cultural” sob a perspectiva de Paulo Freire, compreendemos que o ato de transformar se relaciona ao ato de criar, o qual, por sua vez, tem a ver com a liberdade do indivíduo: “[...] Somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se desde, porém, que sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante” (FREIRE, 1981, p. 54).

Em suma, o sujeito só poderá atingir a liberdade e romper com a cultura do silêncio através do ato de transformação que advém de uma postura crítica perante a realidade da qual faz parte. A ação cultural deve ser antagonista de uma novela onde a realidade condicionante é a protagonista. Uma ação cultural, portanto, deve empenhar-se no papel de denunciar e lutar contra uma realidade que imobiliza os indivíduos.

O sujeito só poderá acessar a liberdade através da transformação de sua realidade. Desse modo, o indivíduo pode ser considerado livre através do ato de criação. A liberdade de criação deve ser pressuposto da ação cultural, da mesma maneira que a ação cultural, na visão do educador, será alcançada recorrendo à educação.

Assim como Freire, para explicar a expressão “ação cultural”, Teixeira Coelho a divide em seus dois termos e os define separadamente. Dessa forma, escreve sobre o significado de ação:

A ação, de seu lado, é um processo com início claro e armado mas sem fim especificado e, portanto, sem etapas ou estações intermediárias pelas quais se deva necessariamente passar – já que não há um ponto terminal ao qual se pretenda ou espere chegar. (TEIXEIRA COELHO, 2001, p. 12)

Para falar sobre o sentido do termo “ação”, Teixeira Coelho (2001) decide contrapô-lo a outro termo, o de “fabricação”. Ao contrário do que ocorre no que se entende por ação, o fim do processo da fabricação está sempre decidido, porque ele corresponde à produção de algo, e a finalização do objeto produzido é aonde se pretende chegar. Assim, o processo de fabricação existe para que um objeto seja gerado e, por esse motivo, tanto o início quanto as etapas intermediárias até o fim do processo já estão definidos. Diferentemente do que se dispõe a fazer o processo de fabricação, a ação possui um ponto de partida determinado. O intuito da ação é justamente conceber um processo, um devir, sem fim programado, de modo que “[...] na ação, o agente gera um processo, não um objeto. O objeto pode até resultar de todo o processo, mas não se pensou nele quando se deu início ao processo, e nisso está toda diferença” (TEIXEIRA COELHO, 2001, p. 12-3).

Desse modo, entendemos que, na ação, gerar um objeto não é um compromisso que deve ser assumido na etapa que corresponde ao resultado do processo; isso pode acontecer ou não. Neste momento retomamos a ideia de Freire (1981), para quem a ação é algo executado por sujeitos, ou seja, por indivíduos conscientes. Endossamos, dessa forma, que a situação em que se encontram os indivíduos subordinados à cultura do silêncio nada tem a ver com a ideia de ação; o que os trabalhadores rurais submetidos a essa condição podem nos auxiliar a compreender é a ideia de fabricação cultural. Naquelas condições narradas, os trabalhadores rurais não podiam ser legitimados como sujeitos e, sim, seres inanimados, ou seja, objetos que estavam condicionados a executar uma determinada tarefa. Em outras palavras, a cultura do silêncio, tem como produto o camponês, o qual deve estar destituído da possibilidade de ação.

A fabricação cultural pode carregar em seu cerne questões ideológicas, como é o caso do que prevê a Constituição Cubana, a qual, segundo o teórico, de maneira explícita, demonstra o processo de fabricação.

Existe um ponto de partida determinado (o marxismo-lenismo), um objetivo claro (divulgar e desenvolver essa ideologia através da preparação das gerações jovens) e uma série de procedimentos a serem seguidos (ou evitados) para que isso se consiga (o mesmo artigo da Constituição cubana que trata da educação e da cultura diz, por exemplo, ser livre a criação artística “sempre que seu conteúdo não seja contrário à Revolução”, ressaltando que as “formas” de expressão em artes são livres...). (TEIXEIRA COELHO, 2001, p.12-3)

Não há, para Teixeira Coelho (2001, p. 29), “[...] fabricação quando se criam as condições para que as pessoas tenham acesso ao êxtase”. Assim, a fabricação cultural pode, em nome de imposição ideológica, sujeitar o homem ao *status* de objeto. E, tanto na ideia de Teixeira como no pensamento de Freire, podemos identificar que a ação cultural deve ser o avesso disso.

Na anotação de Francis Jeanson, intérprete e biógrafo de Sartre, além de diretor de uma casa de cultura no interior da França nos anos 60, um processo de ação cultural resume-se na criação ou na organização das condições necessárias para que as pessoas inventem seus próprios fins e se tornem sujeitos – sujeitos da cultura, não seus objetos. Seria o ideal. Alguém poderia dizer: o ideal para um país desenvolvido como a França, não para uma terra precária como o Brasil. Pode ser. Mas a esse seria possível responder que, para se conseguir alguma coisa de durável em cultura, política e organização social, ou se aposta com firmeza na *ação*, quer dizer, na possibilidade de terem as pessoas condições para inventar seus próprios fins, ou se estará sempre criando situações artificiais que mais cedo ou mais tarde fazem ruir o edifício que se tentou erguer sobre elas, provocando-se mesmo o contrário do que se pretende, o retrocesso histórico. (TEIXEIRA COELHO, 2001, p. 14-5)

Decidir pela “fabricação” ou pelo processo de “ação cultural” é uma escolha legítima, desde que o indivíduo tenha claro o que ambas as propostas pretendem. Para que as pessoas se tornem sujeitos da cultura, é necessário o incentivo à distinção entre esses processos culturais: “ação” e “fabricação cultural”. A opção torna-se um problema quando pensamos que a “fabricação”, justamente por sua afinidade com os discursos impositivos, pode travestir-se de “ação cultural”.

Como observamos, a ação tem a ver com a capacidade de consciência do sujeito, por esse motivo, para que a “ação cultural” possa ser legitimada, o significado daquilo que se

entende por cultura deve sempre ser colocado em xeque. Na contramão disso, no processo de fabricação cultural, colocar a cultura em xeque não é a prioridade, porque essa ação pode servir de derrocada para a ideologia que a acompanha.

Ao olhar criticamente a cultura, o sujeito pode distanciar-se de convicções ideológicas capazes de tornar a realidade algo condicionante, e isso faz parte do processo da ação cultural. O mesmo não acontece no processo de fabricação, pois o resultado já está previsto, portanto, os homens não podem inventar seus próprios fins: eles devem empenhar-se para que o resultado, já estabelecido quando o processo foi iniciado, seja alcançado. É disso que trata o compromisso da fabricação cultural: abrir mão do estado de consciência dos indivíduos, desvencilhando-se de qualquer contratempo e impedimento para que seu objeto seja produzido.

Irrompendo com a lógica condicionante que torna os homens objetos e faz da cultura produto, o teórico da cultura cita a arte. Da mesma maneira que o significado da palavra “ação” pode auxiliar-nos na compreensão da complexidade do termo “ação cultural”, a arte é outro elemento que nos pode ajudar a esclarecer o sentido do termo. A essência transgressora da arte contribui para a própria crítica da cultura, destaca Teixeira Coelho (2001).

Através da arte, o processo da ação cultural atinge sua condição ideal, porque a arte não está respaldada pela previsibilidade, ao contrário, a arte está localizada no campo da inconstância. A arte, como manifestação radical da cultura através de seu caráter transgressor, pode revelar contextos e questionar a realidade permitindo, assim, que o sujeito tenha mais recursos à mão para lidar com o meio onde está inserido. A arte tem fortes laços com o êxtase e, por essa razão, propicia “[...] o sair para fora de si, sair do contexto em que se está para ver outra coisa, para ver melhor, para ver além, para enxergar sobre, acima, por cima, para ver por dentro.” (TEIXEIRA COELHO, 1997, p. 28-9).

Para a arte, não há limites e a liberdade pode ser atestada pela criação, a qual se faz presente em qualquer processo artístico. Caracterizando-se pela criação, a arte conduz a cultura ao caminho da liberdade. Eis aqui um ponto de convergência entre o que diz Teixeira Coelho e o que defende Freire, porque, como dissemos, para ambos a liberdade se relaciona com a capacidade de criação. Entretanto, reconhecemos que existem diferenças entre as ideias dos intelectuais no que diz respeito aos caminhos que devem ser percorridos para que a liberdade seja alcançada. Para Freire (1981), ação cultural é fruto da educação e juntas conduzem ao caminho da liberdade; Teixeira Coelho (2001), por sua vez, não concebe esse tipo de relação.

A arte, por sua característica contraventora, viabiliza a possibilidade de romper com ideologias e realidades condicionantes. O indivíduo atinge o ponto de sair de si; dessa maneira, consegue, também, descolar-se do contexto do qual faz parte e, através do distanciamento, olhá-lo com afastamento e amplitude. A educação, por sua vez, pode representar o contrário da arte e subverter o que se entende por ação cultural na visão de Teixeira Coelho. Para ele, na contramão do rumo da liberdade, vem o que a educação está propondo nos dias de hoje. Ele discorre sobre um modelo contemporâneo de educação que está falido. Ainda, comenta sobre a tentativa calamitosa de aproximação das duas esferas.

Contudo, educação e cultura em contexto ideal não devem opor-se. Durante a distinção entre ação cultural e ação educacional, Teixeira Coelho diz ser compreensível que a educação siga por trilhos seguros, mas que essa estabilidade não deve ser preservada quando o assunto é ação cultural. Para ele, “[...] a educação pode ser uma modalidade de cultura, mas o universo desta será sempre mais amplo que o campo daquela, de modo que aceitar fazer da ação cultural uma ação educativa é conformar-se e ficar aquém do possível” (TEIXEIRA COELHO, 2001 p. 32).

Do mesmo modo que a arte é abordada para demonstrar qual é o ápice de uma manifestação cultural, a educação é abordada em sua perspectiva mais pessimista para que sejam explicados os problemas decorrentes da confusão que se estabelece quando não há clareza sobre o que compete ao escopo da educação e o que pertence ao bojo da cultura.

A educação, embora pudesse ser outra coisa, em sua situação extremada como sinal negativo tem funcionado como o exato oposto ao *ex-stase*, ao estar fora: ela é o *stase*, o estar, quer dizer, partir daqui para voltar aqui mesmo, permanecer, metaforicamente preparar-se para o que está, para o que existe, integrar-se ao que existe. São dois projetos de natureza e objetivos bem diversos que as utopias tentam combinar, quase sempre desastrosamente. (TEIXEIRA COELHO, 2001, p. 29)

Eis, então, que Teixeira Coelho, ao expor essa problemática que pode pairar quando juntamos educação e cultura, lança sobre esta pesquisa uma nova perspectiva ao discorrer sobre esse tema, acrescentando o exemplo dos centros culturais. Para ele, quando o processo cultural não é distinguido do educativo, o centro cultural perde sua função e submete-se à lógica de “[...] sistemas educacionais formais depauperados ou falidos” (TEIXEIRA COELHO, 2001, p. 29).

O que há de nocivo, portanto, é quando, através de alternativas camufladas de outros discursos, se pretende propagar um discurso autoritário. Assim, da mesma maneira que a

“fabricação cultural” pode travestir-se de “ação cultural” para impor suas ideologias, a educação pode impor seu discurso sobre a cultura.

Optar pelo programa educativo justifica-se quando se elege realizar a fabricação cultural. Diante dessa afirmativa, podemos nos valer da seguinte premissa: “[...] O programa educativo está para a fabricação assim como o cultural propriamente dito está para a ação. Se a opção for pela fabricação, o recurso à educação é o único que pode viabilizar o projeto” (TEIXEIRA COELHO, 2001, p. 30).

Voltando ao caso do CEU e considerando o que Teixeira Coelho elabora, é importante que olhemos para esses dispositivos a fim de questionar a maneira como são geridos, ou seja, estariam os CEUs maquiados para disfarçar uma ideologia que pretendem consolidar? Outra pergunta: existe a possibilidade desses dispositivos estarem reproduzindo os modelos de insucesso que inspiraram sua criação e aparentemente divulgando um discurso de sucesso para a sociedade?

Como vimos, Teixeira Coelho (2001) demonstra sua teoria através de dois exemplos extremados sobre educação e cultura. Ponderado, o teórico destaca que havemos de ser prudentes e levar em consideração que cada processo não é feito somente de extremos. Sendo assim, a cultura não pode ser entendida somente pelo viés de sua manifestação mais radical, da mesma maneira que o modelo educacional não pode ser encarado exclusivamente como algo falido. Todavia, e mesmo a partir dessas ponderações, comenta:

Como eu disse, será possível objetar que essa distinção absoluta entre os dois processos só é nítida nas situações radicais e que entre um polo e outro predomina a nuance, a interpretação dos perfis. É verdade. Mas não é menos verdade que, na prática, prevalece sempre a educação pura e simples. Radical neste país é a educação – e radical em seu contexto mais desgastado, em seu conceito mais baixo. A cultura, esta é sempre indecisa, imprecisa, incompleta, hesitante. Tal como são as coisas, o processo educacional é um simulacro do processo cultural. E neste país o processo educacional começa por ser um simulacro da educação. (TEIXEIRA COELHO, 2001, p. 30-1)

Perante o que observamos até agora, compreendemos que não há meios de definirmos de maneira sintética o que significa “ação cultural”. Podemos deduzir o significado de “ação cultural” a partir de escritos elaborados sobre o tema. Acreditamos que a ação cultural deva ser objeto de reflexão, levando em consideração o contexto em que está inserida. Por esse motivo recorreremos ao pensamento de um educador e de um teórico da cultura sobre o tema. Constatamos pontos de convergência, ideias complementares e contraditórias sobre o mesmo assunto.

A partir do que foi exposto, concluímos também que, para Freire (1981), a cultura pode ser alcançada através da educação e, para Teixeira Coelho (2001), a educação é uma modalidade da cultura.

De antídoto, para Freire, recorrer à educação passou a ser veneno, segundo Teixeira Coelho. Por esse motivo, atentamos também sobre o fato de que devemos refletir sobre o contexto educacional contemporâneo, pois, como coloca o segundo pensador, estamos tratando de uma realidade desacreditada.

Da mesma forma, a partir do anteriormente exposto, concluímos que a realidade social dos homens é resultado de suas ações. Prontamente, compreendemos que uma ação cultural é também uma ação social. Dessa forma, continuamos nossa reflexão reforçando a ideia de que a ação cultural deve ser pensada de acordo com o contexto; no nosso caso, portanto, devemos pensá-la a partir da maneira como funcionam os CEUs nos dias de hoje.

2.4 Da política cultural

Entre 25 de abril e 26 de junho de 1945, cinquenta países se reuniram em São Francisco (Estados Unidos) para redigir a carta das Nações Unidas. Em 16 de novembro de 1945, foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU). Dentre as medidas tomadas pela organização, destacamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos, instituída no dia 10 de dezembro de 1948. Entre outras, o documento abordava questões referentes ao escopo da cultura no âmbito internacional. Dentre os artigos que tratam deste tema, temos a destacar:

Artigo XXII

Toda pessoa, como membro da sociedade, tem direito à segurança social e à realização, pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade.

Artigo XXVII

1. Toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios.
2. Toda pessoa tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica, literária ou artística da qual seja autor.

Entretanto, o mexicano Nivón Bolán explica que foi em 1966, quando a UNESCO decretou a Declaração dos Princípios de Cooperação Cultural, que as políticas culturais ganharam espaço relevante de discussão em âmbito internacional. Para reverter o cenário bélico em uma realidade regida pela paz, a Declaração dos Princípios de Cooperação Cultural Internacional valeu-se da cultura como ferramenta política.

O documento trata de um conjunto de procedimentos que tocam a esfera da cultura e devem ser levados em consideração para que um acordo de paz seja instituído entre os países e os homens que pertencem a essas nações. O pensador endossa: “[...] Sin embargo la UNESCO, conciente de que ‘las guerras nacen de la cabeza de los hombres’, se decidió – talvez por el clima belicoso que se vivía – a dar una nueva vuelta a la tuerca de la paz através de la cultura”⁷⁴.

Com o passar do tempo, o tema da política cultural ganhou destaque entre os intelectuais fazendo com que um vasto arcabouço teórico fosse criado. O teórico argentino Néstor García Canclini (2005, p. 78) pensa ser importante ampliar a maneira de refletir sobre as políticas culturais e, para isso, é fundamental considerarmos o cenário contemporâneo:

Los estudios recientes tienden a incluir bajo este concepto al conjunto de intervenciones realizadas por el estado, las instituciones civiles y los grupos comunitarios organizados a fin de orientar el desarrollo simbólico, satisfacer las necesidades culturales de la población y obtener consenso para un tipo de orden o transformación social. Pero esta manera de caracterizar el ámbito de las políticas culturales necesita ser ampliada teniendo en cuenta el carácter transnacional de los procesos simbólicos y materiales en la actualidad.

Sobre este mesmo conceito, Lia Calabre (2009, p. 80) diz que as políticas culturais não dependem exclusivamente de propostas advindas do Estado e alerta que atender às necessidades culturais locais não impede que as políticas culturais desenvolvidas dentro desse contexto sejam simultaneamente de caráter transnacional. Para ela, “[...] uma nova institucionalidade para a ação pública municipal e para as parcerias público-privadas de uma cidade é um passo prioritário no processo de criação de políticas públicas de cultura”.

Reforçando a amplitude de abrangência do conceito, Antônio Albino Canelas Rubim (2007) comenta que estão incluídos no bojo das políticas culturais elementos que competem às áreas de política e de cultura. Este é um conceito que abarca a formulação de metas e objetivos, além da proposição de ações. O pensador explica que faz parte desse processo a interação entre distintos atores e esferas sociais. Além disso, as políticas culturais

⁷⁴ Disponível em: <http://www.oei.es/euroamericano/ponencias_cooperacion_cooperacionproceso.php>. Acesso em: 06 jun. 2013.

caracterizam-se por conceber um sistema que contempla diferentes contextos e momentos da cultura.

Para Toby Millere George Yúdice (2004, p. 11), a política cultural deve ser traçada a fim de que uma meta seja atingida e, na tentativa de viabilizar este propósito, acaba caracterizando-se primordialmente pela função burocrática que deve exercer. De acordo com os autores, “[...] a política cultural se encarna enguías para la acción sistemáticas e regulatorias que adoptan las instituciones a fin de alcanzar sus metas. En suma, es más burocrática que criativa u orgânica”.

Lucina Jiménez (2009, comunicação oral)⁷⁵ afirmou que as políticas culturais não são boas nem más, tudo depende do contexto em que elas se encontram. A política cultural é um conjunto de intervenções e decisões tomadas pelos diversos agentes culturais (Estado, empresa, grupos comunitários, artistas etc.) capazes de criar ou destruir nichos ecológicos para propiciar desenvolvimento sustentável das práticas culturais (crescimento, transformação e inovação).

Acreditamos que o desenvolvimento local dê luz ao princípio de sustentabilidade colocado por Lucina Jiménez, sendo que esse desenvolvimento tem a ver com a participação dos cidadãos na proposição de políticas e na prática cultural.

Para Alfons Martinell Sempere (2009, comunicação oral)⁷⁶, uma política não pode dominar a cultura. A melhor política cultural pode ser comparada a um *donut*, ou seja, uma rosquinha sem centro. Por sua vez, a descentralização não pode soar como um castigo, assim como não pode ser dirigida.

Determinado a escrever um *Dicionário Crítico de Política Cultural* de maneira a circunscrever um campo de pesquisa, Teixeira Coelho (1997) explica que a política cultural, a fim de atender demandas culturais e contribuir no processo de desenvolvimento das representações simbólicas da população, pode ser compreendida como um conjunto de intervenções executadas por distintas instituições que compõem tanto a esfera pública quanto a privada. Sob essa perspectiva, a política cultural é “[...] o conjunto de iniciativas, tomadas por esses agentes, visando promover a produção, a distribuição e o uso da cultura, a preservação e divulgação do patrimônio histórico e o ordenamento do aparelho burocrático por elas responsável” (TEIXEIRA COELHO, 1997, p. 292).

⁷⁵ Curso de gestão cultural oferecido pelo convênio Cátedra UNESCO de Políticas Culturales Y Cooperación, da Universitat de Girona e Observatório Itaú Cultural no ano de 2009. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=9SVT_BIWWpk >. Acesso em: 15 de janeiro de 2014.

⁷⁶ Curso de gestão cultural oferecido pelo convênio Cátedra UNESCO de Políticas Culturales Y Cooperación, da Universitat de Girona e Observatório Itaú Cultural no ano de 2009. Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=L4BCUIJhZTM> >. Acesso em: 15 de janeiro de 2014.

Lemos em Teixeira Coelho (1997, p. 14) que a política cultural não deve ter como objetivo selar acordos para que os conflitos sejam solucionados. Construir problemas deve ser anterior a possibilidade de apresentar soluções: “[...] a construção do problema é o passo necessário para resolvê-lo, e esse passo cabe à política cultural. Nada além disso”. Este raciocínio leva o teórico a concluir que “[...] a política cultural assume sua expressão máxima na figura da ação cultural, entendida como a criação das condições para que os indivíduos e grupos criem seus próprios fins”.

Não obstante, o berço das políticas culturais configura-se como o inverso da proposta de Teixeira Coelho. Jorge Fernandez de León (2009, comunicação oral)⁷⁷ explica, a partir de sua experiência como vice-conselheiro de Cultura da Região de Astúrias, que a política cultural espanhola não nasceu com a democracia. Ele explica que, no final dos anos 1970, com a morte do ditador Francisco Franco na Espanha, o país se encontrava em uma situação culturalmente estranha: muitos intelectuais foram mortos ou saíram do país, e isso gerou um enfraquecimento no campo da cultura. Foi nesse momento que as organizações empresariais e sociais, os sindicatos e os partidos firmaram um acordo que, assim como em outros países do mundo, definiram as políticas culturais como políticas de consenso. Daí então, o conflito, mesmo sendo intrínseco à dinâmica das políticas culturais, teve de ser banido em nome do pensamento consensual.

Por isso, muitas vezes, a política cultural pode ser definida como política de consenso, ocupando-se da recuperação do espaço público e valorizando a possibilidade de convivência em nome da paz e do bem-estar das pessoas. Sua missão é apartar conflitos para que acordos sejam firmados. Assim, interpretada pelo viés do consenso, o campo das políticas culturais tornou-se um lugar de visibilidade propiciando a pequenos partidos políticos e sindicatos utilizarem-se dele para imporem suas próprias ideologias, assim como o Estado também o faz. Configura-se, então, uma maneira de utilizar a política cultural como um instrumento para galgar os objetivos de determinados grupos.

A fim de iluminar nossas reflexões neste ponto da pesquisa, chamamos Marilena Chauí para compreender melhor o conceito de ideologia e a relação deste com o campo das políticas culturais. Ao definir o que é ideologia, a filósofa explica que “[...] a ideologia tem sérios compromissos com os autoritarismos, uma vez que a história da sociedade passa a ser regida por algo que ela deve realizar a qualquer preço” (CHAUÍ, 2003, p. 30).

⁷⁷ Curso de gestão cultural oferecido pelo convênio Cátedra UNESCO de Políticas Culturales Y Cooperación, da Universitat de Girona e Observatório Itaú Cultural no ano de 2009. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=VBcD13Io0ME> >. Acesso em: 15 de janeiro de 2014.

Como narra em *Cultura Política e Política Cultural* (1995), Chauí deparou-se com problemas de ordem mitológica, ideológica e política durante o período em que assumiu o posto de Secretária Municipal de Cultura de São Paulo (1989-1992).

A filósofa comenta que, enquanto Secretária de Cultura do Município de São Paulo, o primeiro obstáculo que identificou foi de caráter mitológico. Sobre isso, ela explica que o brasileiro possui uma imagem de si mesmo construída a partir da ideia de que seu país é formado por pessoas afetuosas, alegres e pacíficas. Sob a crença de que seus compatriotas são incapazes de cometer crimes violentos, o brasileiro justifica atos de violência como acidentais e, portanto, motivo de uma fatalidade pontual. Faz isso a partir da exclusão, falando que quem os comete não faz parte da nação. Outra justificativa se dá pelo mecanismo jurídico, em que o crime é comprovado e associado ao atentado à propriedade privada. Neste caso, a violência pode ser justificada pelo componente sociológico que considera os atos de violência como episódios frutos de um determinado contexto histórico.

De acordo com a filósofa, através da inversão do real, a violência pode ser justificada, e isso faz com que comportamentos machistas, paternalistas e homofóbicos sejam naturalizados e mascarados por outros discursos. O mito da não violência é, portanto, o primeiro problema que a pensadora deparou na tentativa de implantar uma política cultural no município de São Paulo. E a naturalização do mito da não violência abriu precedente para que outra dificuldade aflorasse: o discurso ideológico.

Ainda segundo Chauí (2003), o discurso ideológico emerge quando as diferenças se tornam motivo para discriminação; quando as leis estão engessadas e não podem ser transformadas, somente transgredidas; no momento em que aquilo que é público se confunde com aquilo que é privado; quando o conflito é visto como ameaça; quando os meios de comunicação de massa são detentores de uma pseudoinformação autêntica e legítima, e os que não reconhecem isso são rotulados de ignorantes; quando não há interesse em fortalecer movimentos e organizações civis, pois elas podem prejudicar a dinâmica econômica do Estado; quando há a naturalização de posturas preconceituosas e das desigualdades econômicas e sociais; quando se faz presente o deslumbramento por posições que remetam ao poder.

O discurso ideológico é um discurso feito de espaços em branco, como numa frase na qual houvesse lacunas. A coerência desse discurso (o fato de que se mantenha como uma lógica coerente e que exerça um poder sobre os sujeitos sociais e políticos) não é uma coerência nem um poder obtidos *malgrado* as lacunas, *malgrado* os espaços em branco, *malgrado* o que significa oculto; ao contrário, *é graças aos brancos, graças às lacunas* entre as suas partes,

que esse discurso se representa coerente. Em suma, é porque não diz tudo e não pode dizer tudo que o discurso ideológico é coerente e poderoso. (CHAUI, 2003, p. 21-2)

A ideologia está apoiada em condições que não permitem que seu real discurso seja revelado; é “[...] a tentativa para fazer com que *o ponto de vista particular* da classe que exerce a dominação apareça para *todos* os sujeitos sociais e políticos como *universal* e não como interesse particular de uma classe determinada” (CHAUI, 2003, p. 20).

A partir dessas definições, podemos concluir que, por vezes, o discurso político se apropria da cultura para operar na esfera da significação. Como fala Rubim (2007, p. 49): “[...] Ao recorrer à lógica da construção de hegemonias, a política necessariamente se articula com a cultura, posto que se trata da elaboração e da disputa de visões de mundo, nas quais política e cultura sempre estão imbricadas”.

Há muito espaço de atuação fora da máquina política. Entretanto, na perspectiva do CEU, podemos notar que a cultura continua muito fundida a essa estrutura. Assim, independentemente da época em observamos o contexto, podemos verificar a significativa ligação entre esses dois elementos.

No contexto contemporâneo, um possível caminho para lidarmos com visões ideologizadas e a influência desse discurso sobre questões que competem ao escopo da cultura está na diferenciação entre as políticas culturais conteudistas e as formalistas.

A política cultural formalista configura-se como o avesso da conteudista. O primeiro conceito não se ocupa do conteúdo, mas das maneiras que possam viabilizar caminhos para que os fins sejam inventados pelos conjuntos de singularidades. Na política cultural formalista não há fins a serem alcançados, somente inventados, na concepção de Teixeira Coelho (1997).

Não cabe à política cultural impor conteúdos. Ao contrário disso, ela deve ocupar-se da elaboração de um sistema comprometido com a liberdade de criação dos sujeitos dentro do campo das políticas culturais.

Um modelo cultural que verse sobre preceitos ideológicos não é compatível com uma gestão cultural cujo eixo seja a ação cultural; esta última, como expressão máxima da política cultural, só pode admitir em seu seio políticas de caráter formalista.

O fracasso das políticas culturais deve-se, dentre outras coisas, à inexistência de sistemas. O sistema é elemento fundamental para a execução de uma política cultural.

Na visão de Teixeira Coelho (2007, p. 21), este desafio não é irresoluto: “[...] não é muito difícil conseguir isso: basta ater-se à ideia de forma e convencer-se de que na forma está o conteúdo...”.

Acreditamos seja este o caminho para as políticas culturais que se desenvolvem no escopo da gestão cultural de um dispositivo como o CEU. Contudo, só poderemos observar se isso se consubstancia quando adentrarmos o campo das experiências concretas.

2.5 Interculturalidade e multiculturalidade

A partir dos estudos realizados, verificamos que a gestão cultural, pelo viés da proposição de políticas culturais formalistas e, em especial, sob a perspectiva da ação cultural, pode combater propostas que versam sobre os hiatos que ocultam os malefícios decorrentes de processos segregadores.

Um discurso ideológico corrompe qualquer proposta baseada em processos de interculturalidade, compreendida aqui como processo cultural em que as partes envolvidas se reconhecem em relações de trocas e conflitos. O discurso ideológico, por sua vez, tem a ver com o multiculturalismo, pois investe na segregação para realizar seu projeto que compreende uma política de tolerância.

Dentro de um contexto ideologizado, a identidade cultural é elemento estratégico para que o poder político seja exercido. Ela não é reconhecida porque é um valor em si. Ao contrário disso, os discursos totalitários valorizam o passado, a repetição e a imobilidade. Para lograr seu objetivo, faz parte do plano político totalitário o ilusionismo de transformar a política cultural em algo aparentemente politicamente correto (TEIXEIRA COELHO, 2007). Esse sistema só reforça a condição segregadora dos processos baseados nos princípios multiculturalistas.

O discurso ideológico impõe-se sobre as identidades e as valoriza, porque quanto mais enraizadas e conhecidas são as identidades, mais pode comprovar sua eficácia exercendo seu poder e reforçando as lacunas existentes entre as partes. Em suma, quanto mais a identidade é reforçada, maior é a possibilidade de segregação e a potência do discurso hegemônico. O discurso ideológico depende dos espaços em branco, assim como o multiculturalismo só existe quando são preservadas as lacunas existentes entre as esferas que foram separadas para que seja realizada uma política de cotas. Por essa razão, o discurso ideológico configura-se como o discurso do multiculturalismo.

Como vimos no primeiro capítulo, o CEU é um dispositivo cuja proposta está ancorada na ideia de uma gestão conduzida de maneira compartilhada. Essa proposta

pressupõe um panorama que pode seguir tanto pelos trilhos da interculturalidade como pelo caminho da multiculturalidade, conceito aqui entendido como o reconhecimento da diversidade de culturas. Todavia, no caso do CEU, a multiculturalidade não basta, já que o CEU deve realizar uma gestão conjunta na qual as instâncias que participam desse projeto se reconheçam e, sobretudo, interajam a partir de processos interculturais.

Observando o contexto global, Massimo Canevacci (2008) comenta que, graças à inevitabilidade dos fluxos comunicacionais, em especial os gerados pelas redes digitais, a cidade se caracteriza como detentora de uma identidade flexível, e isso reconfigura as relações sociais entre as pessoas. Para ele, “[...] mobilidade, fluidez e hibridização, é parte da experiência cultural, corporal, e também urbanística, da metrópole contemporânea” (CANEVACCI, 2008, p. 15). O filósofo explica que os interstícios, entendidos como algo móvel, de qualidades mutantes e insólitas, são responsáveis por formalizar um “[...] panorama que cruza, incorpora o que antes era separado” (CANEVACCI, 2008, p. 20).

Apoiado na ideia de Marshall McLuhan de “aldeia global”⁷⁸, Milton J. Bennett (2011) explica que as sociedades se tornam mais multiculturais graças a inevitabilidade de fluxos e redes que podem ser estabelecidos entre as pessoas. O pensador comenta que, à medida que as sociedades se tornam mais multiculturais, a comunicação deve acompanhar esse movimento e desenvolver-se junto com ele.

Para Canclini (2009, p. 268), “[...] a expansão planetária dos intercâmbios econômicos e culturais, as migrações disseminadas em todas as direções e as conexões informáticas globais minam a eficácia do relativismo respeitoso das especificidades culturais isoladas”.

Em sua obra *Diferentes, Desiguais e Desconectados*, o pensador dedica-se a observar como a sociedade contemporânea se configura. Lê-se:

Sob concepções multiculturais, admite-se a *diversidade* de culturas, sublinhando sua diferença e propondo políticas relativas de respeito, que frequentemente reforçam a segregação. Em contrapartida, a interculturalidade remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relação e trocas. Ambos os termos implicam dois modos de produção do social: *multiculturalidade* supõe aceitação do heterogêneo; *interculturalidade* implica que os diferentes são o

⁷⁸ Este conceito é indissociável da ideia de globalização e diz respeito a uma nova configuração de mundo baseada na comunicação decorrente do desenvolvimento da comunicação tecnológica. Este contexto permite que as distâncias geográficas sejam suprimidas e é o despertar de um novo tempo e uma nova espacialidade. A título de curiosidade, Guy Debord, sociólogo muito presente em nosso terceiro capítulo irá opor-se ferozmente às ideias de McLuhan.

que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos. (CANCLINI, 2009, p. 17)

Para o antropólogo argentino, a noção de espaço público urbano⁷⁹ deve vir acompanhada da ideia de que os recursos tecnológicos incitam novas formas “[...] de multi e interculturalidade ao pôr em interação, em condições desiguais, as culturas letradas, audiovisuais e digitais” (CANCLINI, 2009, p. 26). Este autor comenta que a diferença e a desigualdade são mensuradas pela capacidade ou oportunidade de estabelecer conexões. Em um mundo hipermóvel, a fidelidade torna-se sinônimo de rigidez: não aderir à moda é sinônimo de compromisso com ideias permanentes e optar por não estar conectado é tido como uma opção insensata: “[...] começa ser cada vez mais insatisfatório viver num mundo de simulacros, artifícios e mercadorias inconstantes” (CANCLINI, 2009, p. 96).

Segundo Lúcia Maciel Barbosa de Oliveira (2014), “[...] a diversidade que nos constitui não se converte em desenvolvimento coletivo, ao contrário, converte-se em desigualdade e segregação”.

É inevitável que o local seja influenciado pelo panorama global. Outrossim, olhar para os processos que sucedem dentro do CEU pode fazer-nos compreender melhor os fluxos e processos globais.

Levando em consideração os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade e transpondo-os à seara que estamos observando, notamos que há formas distintas de conduzirmos o funcionamento do CEU a partir da proposta na qual este dispositivo está ancorado. Em outras palavras, quando optamos por uma gestão baseada nos preceitos da multiculturalidade, prevalece a aceitação entre as esferas, ou seja, uma gestão que vem na esteira da multiculturalidade pode configurar-se como uma proposta em que as esferas não se relacionam entre si. Por outro lado, podemos pensar em uma gestão a partir da ideia de interculturalidade, a qual privilegia o cruzamento e as relações de trocas, negociações e conflitos que podem emergir quando as instâncias que fazem parte da gestão compartilhada interagem entre si.

Tomamos o conceito de hibridação desenvolvido por Canclini (2013), para compreender a relevância de uma gestão compartilhada, sua organicidade e permeabilidade no dia a dia das esferas – educação, cultura, esporte, sociedade civil – que devem permanecer interligadas (segundo o projeto do CEU).

⁷⁹ Abordaremos esse conceito mais detalhadamente no subitem 3.5, no terceiro capítulo.

Canclini (2013, p. XIX) parte de uma primeira definição sobre o conceito de hibridação o qual irá aprofundar durante o decorrer de sua obra “Culturas Híbridas”: entende “[...] por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas que existam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”.

Tanto quando nos debruçamos sobre o projeto do CEU, como quando nos reportarmos às experiências práticas desses dispositivos, notamos que esta proposta tem correspondência com uma gestão cuja ideia está ancorada no conceito de hibridação, uma vez que:

A hibridação, como processo de intersecção e transições, é o que torna possível que a *multiculturalidade* evite o que tem de segregação e se converta em *interculturalidade*. As políticas de hibridação serviriam para trabalhar democraticamente com as divergências [...]. (CANCLINI, 2013, p. XXVII)

A hibridação, se entendida por fusões que compreendem conflitos gerados no bojo da interculturalidade, não pode sustentar-se por processos de multiculturalidade em que as culturas são apenas reconhecidas.

Compreender os processos culturais, ao contrário de afirmar identidades autossuficientes, corrobora para reconhecer maneiras de convivência em meio à heterogeneidade, além de adensar a compreensão sobre como se produzem as hibridações (CANCLINI, 2013).

Desejamos investigar como os processos de hibridação se configuram e, sobretudo, observar como os sujeitos lidam com esses processos.

No caso do CEU, como lidar com uma gestão que compreende em sua proposta processos de hibridação?

Canclini (2013, p. 371), ao comentar sobre a possibilidade de os dispositivos versarem sobre discursos hegemônicos, formula a seguinte pergunta: “[...] a abertura e a hibridação suprime as diferenças entre os estratos culturais, produzindo um pluralismo generalizado, ou geram novas segmentações?”. Note-se:

O crescimento de tensões em todas as áreas da vida social, em interações massivas entre sociedades, nas expansões do mercado e nos fracassos da política, está incorporando as perguntas sobre a interculturalidade e disciplinas que não usavam a expressão e reclamam novos horizontes teóricos. (CANCLINI, 2009, p. 24)

Reforçamos, assim, através da fala de Canclini, a possibilidade de utilizarmos conceitos que pertencem ao escopo da cultura para iluminarmos a discussão que estamos realizando.

Consideramos que o CEU adota um modelo de gestão híbrida. Justificamos essa premissa, primeiramente, pela inevitabilidade de o dispositivo pertencer a uma sociedade que se caracteriza pela possibilidade de fluxos e cruzamentos permanentes. Em segundo lugar, defendemos a natureza do dispositivo como híbrida pela perspectiva de gestão descrita em seu projeto. A condução do dispositivo deve compreender processos de interculturalidade porque prevê uma gestão a ser realizada pelo cruzamento de distintos órgãos municipais e atores sociais.

Acreditamos que abordar a gestão pelo viés da cultura nos auxiliará a entender como se configura uma gestão cuja proposta se sustenta nos processos de hibridação. Foi, inclusive, por intermédio de elementos que compõem a esfera da cultura que encontramos os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade para refletir sobre a gestão do CEU.

Fazendo uma breve revisão, lembramos que no primeiro capítulo decidimos abordar pontos relevantes sobre o projeto CEU considerando-o a partir de distintas perspectivas. Lá revelamos a gestão cultural como força motriz dessa pesquisa. Cientes desse eixo estruturador, o segundo capítulo foi destinado a compreender conceitos que compõem a esfera da cultura e são alicerces para a gestão cultural. Ambos os capítulos serviram para a análise de diversos conceitos sobre diferentes vieses, o que se configurou fundamental para nosso próximo passo: abordar questões relativas à prática cultural dentro do dispositivo observado. O terceiro capítulo pretende, por sua vez, levar em consideração o contexto sobre o qual o CEU está inscrito e problematizar o que viemos abordando até este momento da pesquisa. Nesses dois primeiros capítulos, levantamos, por exemplo, questões como a possibilidade de o modelo educacional estar falido, ou da complexidade de se fazer uma gestão compartilhada; porém, é chegada a hora de observarmos a pertinência dessas indagações através de experiências concretas.

CAPÍTULO 3

A experiência prática no CEU iluminada pelos holofotes do espetáculo

“Tudo o que era vivido diretamente tornou-se uma representação”.

(Guy Debord, *A Sociedade do Espetáculo*)

O capítulo a seguir destina-se a observar os processos de hibridação no âmbito do setor cultural do dispositivo em questão. Olharemos para as experiências do Núcleo de Ação Cultural (NAC) a fim de que elas iluminem nossa reflexão sobre a possibilidade de a gestão do CEU ser compartilhada por partes que não interagem entre si, ou seja, repousam sobre o inverso de uma proposta híbrida e vice-versa.

Escolhemos Guy Debord para refletirmos sobre as experiências que puderam ser acompanhadas pelo setor de cultura do CEU Quinta do Sol dentro do dispositivo. O sociólogo francês será o sustentáculo de nossas reflexões. As ideias do pensador somadas aos estudos realizados nos capítulos anteriores, além de outros conceitos fundamentais para o campo da cultura, ainda inéditos dentro desta pesquisa, urdirão a trama deste terceiro capítulo.

Em sua obra *A Sociedade do Espetáculo*, Guy Debord (1977) formula uma teoria que busca estudar uma sociedade sustentada por mecanismos que privilegiam a fragmentação das estruturas sociais e, aparentemente, encobre essa condição através de um discurso hegemônico. Segundo Francisco Teixeira e Celso Frederico (2010, p. 247), ao refletirem sobre a obra de Debord, assumem que “[...] a crítica da mercadoria fica em segundo plano, pois o que interessa a ele é a denúncia dos obscuros mecanismos de controle social”.

E, para entendermos o pensador francês, precisaremos nos reportar à teoria de Karl Marx e a seus conceitos de alienação e fetichismo, pois são os conceitos que darão base à teoria de Debord.

3.1 De Marx a Debord: da fábrica ao espetáculo

Na análise que se segue, faremos uso de dois princípios fundamentais presentes em *O Capital* de Karl Marx (1885), são eles: a alienação e o fetichismo.

Para Marx, os objetos são fruto da necessidade do homem e resultado de um processo absolutamente indissociável da sociedade. Marx não utiliza o termo cultura em seus escritos, porém, seguindo o raciocínio marxista, fica evidente que a cultura nasce da

necessidade do homem diante de seu processo histórico. Para ele, mais importante do que aquilo que se produz é compreender como acontece o processo de produção.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 1985, p. 70)

Em suas reflexões, Marx irá fazer uma série de considerações sobre a Revolução Industrial. Esse período histórico que impulsionou as indústrias a produzirem em grande escala, rapidamente e a baixo custo, difundiu a especialização do trabalho e fez com que o operário dedicasse sua função exclusivamente à repetição de uma determinada tarefa. Sob essa condição, o operário transformou a maneira como se relaciona com o tempo e perdeu a noção do potencial gerado pelo seu próprio ofício.

Assim, o homem dedicado a uma determinada função ficou alheio ao real valor de sua mão de obra e passou a desconhecer as etapas às quais a mercadoria que ele produzia estava submetida. Isso denota que a lógica do capital propõe ao trabalhador uma condição de subordinação perante o desconhecimento do todo de que ele faz parte.

Ao homem cabe agir e transformar a natureza a partir de sua vontade e quando a noção desse processo deixa de existir, acontece o que Marx chama de *alienação*. O homem alienado não se reconhece como criador da sociedade em que está inserido. Isso faz com que a noção do todo se esvaia, ou seja, o indivíduo se exime da condição de, por exemplo, ser quem concebe instituições como a família e o Estado. Na *alienação*, o homem não se reconhece na concepção das suas próprias ideias, bem como não se considera responsável pela mercadoria que produz; esse processo permite a possibilidade de a mercadoria adquirir independência do próprio homem. Sob essa perspectiva, as relações sociais são substituídas por relações materiais.

Influenciado por Ludwig Feuerbach, Marx começou a pensar o conceito de alienação e suas consequências para a sociedade. A alienação é o fenômeno pelo qual os homens criam ou produzem algo e dão independência a esta criatura que passa a existir por si e em si mesma; o homem não se reconhece na obra que cria, e a cisão entre o homem e o objeto ganha nova dimensão a ponto de ele se deixar governar pela obra que concebeu (CHAUÍ, 2004).

O sociólogo Celso Frederico explica (2013, comunicação oral)⁸⁰ que o cerne da teoria de Feuerbach consiste na religião e nesta como alienação. A religião configura-se como essência humana projetada, ou seja, Deus, que está dentro do homem, é projetado para fora, porque a religião se apresenta como a revolta do homem perante sua finitude. Daí, então, na tentativa de reconciliação com seu Deus interior, o homem cria a esfera celestial, partindo da premissa de que o homem é dotado da capacidade de exteriorizar seus predicados, projetando-os em algo que está fora de seu domínio íntimo.

Essa nova dimensão pode ser reconhecida por outro termo recorrente nos estudos de Marx: o *fetichismo*. O fetichismo aparece como a denominação utilizada para reconhecer a emancipação da mercadoria perante o homem, estando ligado historicamente às antigas religiões africanas que tinham como característica atribuir qualidades sobrenaturais a objetos; o fetichismo atribui qualidades vitais (ou fantasmagóricas, segundo Marx) à mercadoria.

É somente uma relação social determinada entre os próprios homens que adquire aos olhos deles a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Para encontrar algo de análogo a este fenômeno, é necessário procurá-lo na região nebulosa do mundo religioso. Aí os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, entidades autônomas que mantêm relações entre si e com os homens. O mesmo se passa no mundo mercantil com os produtos da mão do homem. É o que se pode chamar o fetichismo que se aferra aos produtos do trabalho logo que se apresentam como mercadorias, sendo, portanto, inseparável deste modo de produção. (MARX, 1985, p. 154)

Segundo Marx (1985), o modo de organização econômico e social determinado pelo capitalismo destaca a mercadoria como algo independente do homem; ela parece estar dissociada do trabalho humano ao surgir na prateleira de uma loja. Ao projetar no objeto aquilo que lhe é interno, o indivíduo confere ao produto qualidades místicas; surge, assim, a mercadoria fetichizada. O fetichismo é um processo de alienação que consiste na capacidade de o homem alienar-se de suas qualidades e transferi-las a seres inanimados ou coisas.

Dotada de qualidades humanas, a mercadoria passa a determinar a quantidade de tempo que o homem deve trabalhar e, sobretudo, assume a responsabilidade de realizar a mediação social que ocorre entre os indivíduos. Isso quer dizer que a relação social entre os homens é concebida por intermédio da mercadoria, uma vez que, no modo de produção capitalista, a interação entre os indivíduos decorre, sobretudo, da troca de produtos; sob essa

⁸⁰ Notas pessoais da disciplina Comunicação e Crise da Cultura proferidas pelo professor Dr. Celso Frederico pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Strictu Sensu, da ECA-USP, e de arquivos de acesso restrito aos mestrands e doutorandos, categorias regulares e especiais, da disciplina “Comunicação e Crise da Cultura”.

perspectiva, a mercadoria ganhou tamanho grau de influência sobre a sociedade que assumiu a responsabilidade em determinar o que o homem é.

Segundo Francisco Teixeira e Celso Frederico (2010), Feuerbach e Marx inspiraram Guy Debord. Ambos os autores esclarecem que o sociólogo francês concebeu sua ideia de sociedade do espetáculo inspirado na ideia de Feuerbach sobre inversão religiosa, “[...] a cisão entre o homem real e seus atributos” (2010, p. 220). Como o próprio sociólogo francês escreve:

O espetáculo é a reconstrução material da ilusão religiosa. A técnica espetacular não dissipou as nuvens religiosas em que os homens haviam colocado suas potencialidades, desligada delas: ela apenas o desligou a sua base terrestre. [...] O espetáculo é a realização técnica do exílio, para o além, das potencialidades do homem; a cisão consumada no interior do homem. (DEBORD, 1997, p. 19)

De acordo com Teixeira e Frederico (2010, p. 223), para Debord, o espetáculo é “[...] como a religião profana de nossos tempos”. Os sonhos “[...] postos para fora do homem, [...] extraviam-se, alienam-se”. E, assim, o espetáculo configura-se como “[...] o sonho mau da sociedade moderna aprisionada, que só expressa afinal o seu desejo de dormir. O espetáculo é o guarda desse sono” (DEBORD, 1999, p. 19). Sobre a relação entre as ideias de Marx e Feuerbach, somada a abordagem da esfera onírica feita por Debord, lê-se:

Como paraíso ilusório, o espetáculo se impõe como uma religião laicizada em que se adora a própria imagem, isto é, a mercadoria, o trabalho estranhado dos homens. Esvaziado de seus predicados, o homem contempla a imagem espetacular de seus próprios poderes, sem, entretanto, reconhecê-los. Uma das funções do sonho, como dizia Freud, é a de fazer com que os indivíduos permaneçam dormindo... (TEIXEIRA; FREDERICO, 2010, p. 223)

Na sociedade do espetáculo, o fetichismo dos objetos autonomizados que, aparentemente governam as vidas dos homens tem seus reflexos impostos nas formas de consciência, mantendo, assim, a passividade e a contemplação. Teixeira e Frederico (2010, p. 220) concluem que, para Debord, “[...] a sociedade do espetáculo reina soberana, graças ao predomínio total da mercadoria”. Assim, o espetáculo, através de seu discurso ideológico, camufla a cisão que fraciona a sociedade; ou seja, a sociedade do espetáculo versa sobre um discurso ideológico sustentado por imagens fetichizadas responsáveis por mediar as relações sociais entre os homens.

Debord (1997) explica que o espetáculo se resume nele próprio. O modelo de organização desse tipo de sociedade está destinado a fortalecer e considerar, exclusivamente, o discurso do espetáculo, desconsiderando qualquer outro. O indivíduo da sociedade do espetáculo “[...] interage dentro dessa subcomunicação gerada por essa cultura no espetáculo e torna-se o homem desprezível, o espectador” (DEBORD, 1997, p. 195).

Em *A civilização do espetáculo – uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura*, Vargas Llosa (2013) comenta que a teoria de Debord tem como tema central o triunfo do capitalismo sobre a classe proletária. As mercadorias são os “donos da vida” e submetem os homens à ditadura do espetáculo o qual está fundido à lógica capitalista. A ditadura do espetáculo privilegia a passividade do homem e o torna espectador, há um esvaziamento da vida real, e a vivência é substituída pela representação. Nesse contexto, viver corresponde ao ato de consumir ilusões.

Sobre a condição do homem espectador, Debord (1997, p. 24) faz a seguinte exposição: “[...] quanto mais ele contempla, menos vive, quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos compreende sua própria existência e seu próprio desejo”.

Desse modo, para Debord (1997, p. 24) “[...] o espetáculo na sociedade corresponde a uma fabricação concreta da alienação”. Além disso, ele “[...] se apresenta como uma enorme positividade, indiscutível e inacessível” (DEBORD, 1997, p. 16). Isso porque o espetáculo exige do espectador a “[...] aceitação passiva que, de fato, ele já obteve por seu modo de aparecer sem réplica, por seu monopólio da aparência” (DEBORD, 1997, p. 17).

Daremos continuidade utilizando o modelo de sociedade descrita por Debord para refletirmos sobre as experiências que transcorreram no CEU. Utilizaremos o conceito de Debord como norte; contudo, não há restrições quanto ao questionamento sobre a própria teoria do espetáculo e esta frente à sociedade contemporânea. Todavia, nosso objetivo não é este. Nosso foco também não é utilizar as ideias do sociólogo para validar ou desqualificar o que foi feito. Nossa tentativa será, através dessa escolha, mantermos certo distanciamento ao olhar para as experiências vivenciadas. Iremos, inclusive, incorporar definições de outros teóricos para que possamos realizar este estudo.

Após as considerações que fizemos sobre a sociedade do espetáculo, gostaríamos de voltar a discutir as questões relacionadas ao dispositivo. Utilizaremos os relatos das experiências do setor de cultura do CEU Quinta do Sol para darmos continuidade a nossas reflexões.

3.2 Debutantes: Cinderelas por um dia

Ao CEU compete reconfigurar o local onde está inscrito, representando uma fonte de inovação que traz para a população o desejo de ampliar o campo de intersecção entre os bairros em que os CEUs estão situados e as ofertas e facilidades que existem no centro da metrópole. Através de políticas públicas destinadas a trocas entre as regiões e os sujeitos, verificamos que este dispositivo contempla espaços de intercâmbio entre os indivíduos e, conseqüentemente, acaba abrindo frente para que identidades sejam reconhecidas, recriadas e transformadas. Dória (2007, p. 232) reforça que “[...] o Centro Educacional Unificado constitui, portanto, uma nova referência nos bairros, uma nova centralidade urbana e, portanto, polo de criação de sociabilidade e de identidade cultural”.

Sob essa perspectiva, as ações decorrentes do setor de cultura do CEU Quinta do Sol podem influenciar substancialmente a maneira como se configura o local onde o dispositivo está inscrito. O mesmo vale para todas as demais ações colocadas em prática pelos diversos núcleos que compõem a gestão do CEU. A seguir, descreveremos e comentaremos uma ação proposta pela gestão do CEU Quinta do Sol, mais especificamente, retomaremos uma experiência do Núcleo de Ação Cultural (NAC) através do olhar de um representante do respectivo núcleo, questionaremos essa ação a partir de reflexões comuns à esfera da cultura e convocaremos o conceito de Debord para problematizá-las.

A ação em questão é o Baile de Debutantes, que ocorreu uma única vez, no CEU Quinta do Sol, no ano de 2011.

A tradição em torno da festa de debutante diz respeito à jovem aniversariante que completará quinze anos e, simbolicamente, adentra a fase adulta. As comemorações de quinze anos, geralmente, são marcadas por cerimoniais pomposos que se reinventam no decorrer dos anos e se adaptam à criatividade da garota e dos familiares que estão organizando o evento.

Sobre as características de uma festa de debutantes, a revista *Sombra*, que circulou nas décadas de 1940 e 1950 e tinha como editor Walter Quadros e colaboradores como Sergio Porto e Vinicius de Moraes, certa vez, em uma de suas matérias, descreveu um baile de debutantes ocorrido em São Paulo e protagonizado por jovens de famílias ricas:

Pelo salão de festas do hotel Esplanada desfilaram trinta e seis jovens das mais representativas famílias paulistanas, iniciando-se na sociedade na mais

alta “finesse”. As lindas debutantes defrontaram-se com uma legião de fotógrafos, dezenas de presentes, um mundo de flores e prêmios de viagens, deslumbras em sua apresentação oficial ao “grand-mond” paulista. (REVISTA SOMBRA, 1950, p. 23)

Passam-se os anos, mudam os contextos, mas a essência da festa de debutante permanece. E no CEU Quinta do Sol não foi diferente. O projeto não é fruto de demanda dos moradores, mas uma iniciativa da gestão do dispositivo que tentou resgatar, reproduzir e concretizar a celebração tradicional enraizada na memória de grande parcela das jovens de distintas classes sociais e de suas respectivas famílias.

A comemoração foi realizada nas dependências internas do CEU Quinta do Sol. Houve cerca de dez debutantes, todas de vestido de gala para dançar a tradicional valsa com seus respectivos familiares e com jovens da polícia militar⁸¹.

A gestão do CEU distribuiu afazeres referentes às demandas desse projeto para todos os setores do dispositivo. O NAC, por sua vez, ficou responsável por organizar parte da decoração, firmou parcerias com comércios locais para preencher a festa de aniversário com atrações culturais, dentre outras coisas; e, junto aos demais setores do CEU, mediu conversas entre as famílias das aniversariantes para definir como seria a decoração do espaço e até mesmo como seria feito com as aniversariantes que não tinham roupa de gala para comparecer ao evento.

Dentro dos bolsões de pobreza, não é todo dia que se veem festas onde as pessoas estejam vestidas com traje social e a comida é ostentada em bandejas decoradas. Influenciados por esses pensamentos, interpretamos que o Baile de Debutantes é o momento em que as jovens aniversariantes e suas respectivas famílias podem desfrutar de uma noite em que os problemas que assolam o dia a dia desses sujeitos são sobrepostos por uma sucessão de eventos dedicados a proporcionar um momento onírico, o avesso da realidade por eles vivida. Em outras palavras, é como se, por uma noite, a esfera do sonho fosse vivenciada; através dessa ação, o dispositivo permite que a realidade sonhada seja experimentada.

O que nos chama atenção nessa experiência não é discorrer sobre a celebração em si, nem julgar se o desejo das famílias que aderiram ao baile de debutante é legítimo ou não, mas tentar entender quais circunstâncias levam um dispositivo como o CEU a considerar que essa festa pode ser entendida como uma ação pertinente a ser colocada em prática. Para refletir

⁸¹ A gestão do CEU fez um acordo com a polícia militar que disponibilizou jovens da polícia, devidamente fardados, para dançar valsa com as debutantes.

sobre esse cenário, chamamos à discussão Guy Debord e sua ideia sobre a sociedade do espetáculo.

Munidos do pensamento de Debord poderemos perceber o quanto essa experiência se liga à ideia de alienação. Pois, como o modo de produção capitalista separa proletário de mercadoria, a religião também é um processo de cisão em que o homem projeta seus atributos para fora de si e cria a esfera celestial (TEIXEIRA; FREDERICO, 2010). Como vimos anteriormente, para Debord a função alienante da religião é cumprida pela sociedade do espetáculo, ideia endossada por Anselm Jappe (1999) para quem o espetáculo é herdeiro da religião.

Sob essa perspectiva, o Baile de Debutantes tem a capacidade de criar dependência entre o CEU e os indivíduos, porque o CEU assume a responsabilidade de se ocupar em realizar sonhos em detrimento de viabilizar meios para que a reflexão sobre a realidade local seja feita. O Baile de Debutante não é uma ação para que as pessoas envolvidas discutam sobre o contexto em que estão inseridos. Desde o início, o resultado do projeto está determinado: ele consiste em unir as pessoas para que elas usufruam de um momento onírico. Para executar a proposta de maneira satisfatória, a gestão do dispositivo, que a sugeriu, empenha-se em viabilizar caminhos para que as jovens aniversariantes e suas respectivas famílias se satisfaçam com a festa.

Se o espetáculo é sonho que aprisiona os indivíduos e os submete ao discurso ideológico, essas debutantes e todos os envolvidos com o projeto alimentam uma condição acrítica que promove um sentimento de conforto generalizado. O Baile de Debutantes estimula o sonho ao invés da ação e reforça a condição de um indivíduo passivo e contemplador da realidade que o cerca. Podemos dizer que o intuito dessa ação acaba tornando-se a letargia do cidadão perante sua realidade.

Na ocasião, todas as estratégias executadas para viabilizar a proposta se balizaram na premissa de que a debutante deveria experimentar por uma noite sentir-se incluída socialmente, pois a festa simbolizava a possibilidade de as jovens realizarem uma celebração que, possivelmente, não se concretizaria por falta de renda. Da maneira como transcorreu, a organização do baile não privilegiou a possibilidade de uma discussão referente à realidade vivenciada pelas famílias envolvidas. Ao contrário, tudo foi pensado para superar as carências das jovens aniversariantes. Todavia, não cabe ao gestor assumir o papel de fada-madrinha.

Tudo o que falta à vida se encontra nesse conjunto de representações independentes que é o espetáculo. Podem-se citar, como exemplo, as

celebridades, os atores políticos, que estão encarregados de representar esse conjunto de qualidades humanas e da alegria de viver que está ausente na vida efetiva de todos os outros indivíduos, aprisionados em papéis miseráveis. (JAPPE, 1999, p. 20)

Um dispositivo público comprometido com processos de aprendizagem, de interculturalidade e com a crítica não pode taxar identidades fixas ou caricaturais, muito menos promover ações baseadas nessa premissa. Essa condição censura o real e o inevitável contexto atual onde as identidades são impuras e instáveis.

A partir de nossos estudos, supomos que o CEU deva destacar-se como um dispositivo capaz de fomentar a constante participação dos sujeitos, estimulando fóruns de discussões permanentes e incentivando novas proposições e ressignificações das relações simbólicas. Ele deve facilitar caminhos para que os sujeitos criem seus próprios fins. E, para galgar esse objetivo, as relações sociais baseadas no diálogo devem estar em foco permanentemente, elas não podem ser suprimidas.

[...] o problema não é a “imagem” nem a “representação” enquanto tais, como afirmam tantas filosofias do século XX, mas a sociedade que precisa dessas imagens. [...] o problema está na independência atingida por essas representações que escapam ao controle dos homens e lhes falam sob a forma de monólogo, banindo da vida qualquer diálogo. (JAPPE, 1999, p. 52)

Ao promover o Baile de Debutantes, o CEU contraria a ideia de que deve fomentar espaços para que os sujeitos possam discutir sobre a realidade em que estão inscritos e sugere que os encontros entre os cidadãos sejam destinados a fomentar possibilidades contrárias, no caso, a de travestir a realidade em que vivem.

Retomamos o início dessa discussão para formularmos a pergunta: que pertinência existe em uma proposta como esta (o Baile de Debutantes), elaborada pela gestão, a qual é colocada em prática dentro de um dispositivo tido como polo de criação de sociabilidade e de identidades culturais, conforme assinalam Dória (2007) e Perez (2003)?

Há meios de essa celebração fortalecer os princípios que orientam a gestão compartilhada? Haveria espaço para as debutantes, os setores e seus respectivos funcionários compartilhar de um contexto intercultural?

O Baile de Debutantes foi uma ação que mobilizou todos os núcleos, as demandas da festa promoveram parcerias inéditas e duradouras. Do mesmo modo que o gestor virou cozinheiro, os representantes das firmas terceirizadas participaram da elaboração do cerimonial. A equipe gestora transformou a sala de atividades físicas em cozinha e, juntos,

funcionários da limpeza e da gestão, misturaram-se em nome dos afazeres gastronômicos. Como nunca havia acontecido, os funcionários da limpeza ocuparam a sala do NAC para confeccionar os adereços e, conseqüentemente, participaram das discussões e sugeriram ideias de como a festa deveria ser conduzida. Na ocasião, foi dançada uma versão da Valsa das Flores⁸² por uma academia de dança da região, houve música ao vivo quando foram interpretadas diferentes canções do repertório musical brasileiro. Os jovens guardas da polícia militar aventuraram-se na missão de conduzir a valsa junto às debutantes no mesmo espaço em que no período da manhã e da tarde eram ministradas as aulas de esporte do dispositivo. Uma das alunas do projeto Aulas de Ballet Clássico ficou responsável pela elaboração da retrospectiva da vida das aniversariantes contada por fotos selecionadas pelos familiares das jovens. O vídeo foi exibido em um telão no decorrer do evento.

Se, de um lado, o evento pode ser interpretado pelo viés debordiano, pois traveste a realidade das jovens debutantes e de seus familiares e, conseqüentemente, deflagra a incoerência da ação do dispositivo em relação a suas diretrizes, por outro, a celebração pode ser interpretada como uma ação que promoveu processos interculturais, pois colocar essa ação em prática possibilitou que os profissionais do dispositivo experimentassem trocar e compartilhar funções entre si. O Baile de Debutantes pode ser enxergado como possibilidade de desmonte hierárquico, uma ação que promove a aproximação entre os frequentadores do CEU e os setores que o compõem através de processos dialógicos.

Através desse exemplo, acreditamos que, na prática, resta ao coordenador de cultura (este como mediador cultural dentro de um CEU), observar, refletir e tentar achar espaços de atuação dentro das ações que é convocado a executar. Em outras palavras, sendo essa a realidade do dispositivo, cabe a quem se ocupa da gestão cultural procurar brechas para agir. Essa experiência apontou uma possibilidade de caminho possível.

3.3 CEU é Show ou Show no CEU

Tratava-se de dias diferenciados em que a euforia generalizada era velada pela rotina intensa do dispositivo. Em dias como esses, o sistema de segurança era reforçado para que nada saísse do controle. Assim era o CEU Quinta do Sol em dia de CEU é Show, sobretudo,

⁸² Valsa das Flores é um trecho do *ballet* “O Quebra-Nozes”, cuja autoria musical é de Piotr Ilitch Tchaikovsky.

assim eram os preparativos para receber a celebridade que apareceria no palco do teatro Nair Bello.

Como vimos no primeiro capítulo, o principal responsável pelo programa CEU é Show dentro do dispositivo era o NAC. O setor cultural deveria assumir as responsabilidades provenientes das demandas do projeto elaborado e financiado pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Isso porque se subentendia que os coordenadores de cultura identificam com mais facilidade quais são as necessidades relacionadas à produção de espetáculos artísticos e estão mais inteirados sobre as ações destinadas à formação de público. Entretanto, de maneira espontânea ou programada, os ofícios referentes ao CEU é Show eram distribuídos entre os setores que compunham o dispositivo.

Vale ressaltar que, no CEU, o setor de cultura deve viabilizar a realização de projetos de diferentes instâncias. Em um plano ideal, essa premissa deveria valer para todos os demais projetos e programas vigentes no dispositivo. Ou seja, o setor de cultura deve conhecer e participar das ações esportivas, assim como o setor do esporte deve tomar ciência e interagir com as propostas advindas do núcleo educacional, em um movimento constante que incluía as demais instâncias análogas e contemple a participação da esfera civil.

Quando o projeto CEU é Show foi lançado, a Sala CEU chamou os gestores e os representantes do NAC para esclarecer como a proposta deveria ser conduzida dentro do dispositivo. Um documento explicando quais diretrizes inspiraram o CEU é Show foi divulgado. A Sala CEU fez, inclusive, uma pesquisa junto aos dispositivos sobre quais espetáculos seriam mais interessantes para ser apresentados em cada CEU⁸³.

A recomendação da SME é que fossem mobilizados quaisquer setores necessários para a realização dos espetáculos contratados que se apresentariam no dispositivo. A Sala CEU reforçava a obrigação de os funcionários do dispositivo, independentemente de suas funções, trabalharem conjuntamente para atender as demandas provenientes dos *shows*. Na prática, isso acontecia. Por vezes, a gestão ou o setor cultural designavam afazeres a outros setores, entretanto, houve ocasiões em que os diferentes núcleos se articulavam de maneira a assumir espontaneamente as responsabilidades correspondentes ao CEU é Show. Para iniciarmos nossa exposição, dividiremos o programa CEU é Show em três fases: a primeira delas é o impacto que o programa causou após sua implantação, ainda na fase em que o CEU é Show seguia as diretrizes de seu projeto originário; o segundo momento refere-se à

⁸³ Foi distribuído um questionário perguntando ao NAC quais eram as predileções musicais da região em que o CEU estava localizado, assim como foi solicitado que o setor de cultura sugerisse quais gêneros musicais seriam mais convenientes de ser apresentados no dispositivo.

transição do CEU é Show para programa e, finalmente uma terceira fase na qual o CEU é Show se consolidou como programa.

A SME investiu maciçamente no CEU é Show, que se tornou a menina dos olhos da Sala CEU e se instituiu, de certa forma, como modelo dentro do próprio CEU.

O projeto que deu origem ao CEU é Show consistia na contratação de um determinado espetáculo musical concebido por uma personalidade ou uma banda destacada pela indústria fonográfica; esse *show* acontecia no CEU e contava com uma abertura a ser realizada por um coletivo artístico da região onde o dispositivo estava situado.

Sobre a primeira fase do CEU é Show, gostaríamos de destacar a história de um grupo de dança do bairro. Certa vez, o CEU Quinta do Sol recebeu o *show* da cantora Negra Li e teve como abertura a apresentação de um coletivo de danças urbanas da região, o Soul Old School Breakers. A abertura do *show* da cantora era mais uma dentre outras ações destinadas a aproximar o setor de cultura e os dançarinos que praticavam dança de rua dentro do dispositivo.

O Soul Old School Breakers foi formado mediante um acordo selado entre a gestão do Quinta do Sol e o NAC. Isso aconteceu porque a gestão achava inapropriada a maneira como os dançarinos de danças urbanas se apropriavam dos espaços do CEU. Foi, então, que o NAC intermediou conversas, organizou horários e solicitou que, na medida do possível, os dançarinos participassem dos eventos que aconteciam no dispositivo.

Era solicitado que os b.boys e as b.girls⁸⁴ apresentassem um número de dança nas festas promovidas pela gestão, como a junina, o aniversário do CEU, dentre outras. Foi assim que os dançarinos se organizaram e decidiram formar o Soul Old School Breakers. Após esse fato, outros grupos começaram a ser formados. Os praticantes de danças urbanas foram-se articulando e, inclusive, chegaram a usar o espaço do dispositivo para promover campeonatos de dança de rua. Certa vez, foi organizada uma grande batalha de dança de rua em que participaram grupos de diversas localidades do Brasil. O intercâmbio entre os artistas que praticavam essa modalidade começou a crescer tanto que muitos dançarinos vinham de lugares distantes para praticar dança no Quinta do Sol. Houve, inclusive, dançarinos de fora do Brasil que lá treinaram. Esse panorama possibilitou que o Programa Vocacional enviasse um artista orientador especializado em danças urbanas para mediar ações culturais entre os coletivos que ali treinavam. O artista orientador, junto ao NAC, desenvolveu ações mensais

⁸⁴ Dançarinos que praticam dança de rua.

que consistiam em eventos que tentavam aproximar as danças urbanas de outras modalidades de dança.

Esse relato deflagra como a participação do Soul Old School Breakers na abertura do CEU é Show foi uma ação dentro de um cenário muito mais amplo que se estabelecia mediante a parceria do NAC com os dançarinos de danças urbanas. A influência do CEU é Show pode ser verificada sob distintas perspectivas e em diversos contextos dentro do dispositivo.

Ainda sobre os primeiros impactos após a fase de implantação do projeto, temos a destacar a relação do CEU é Show com os demais programas do Departamento de Expansão Cultural (DEC/ SMC).

Era muito difícil, apesar da constante ajuda dos profissionais que atuavam nos Programas provenientes do DEC, orientar, de maneira unânime, todos os funcionários da gestão de como deveria ser feita a divulgação de Programas como o Vocacional e o PIÁ, que não possuem caráter de oficina (ou seja, não ensinavam a pintar, a dançar, a tocar um instrumento ou técnicas de interpretação). Essa falta de clareza na divulgação era constante e, com o CEU é Show, essa dificuldade aumentou. Nesse momento, percebeu-se que o entendimento sobre os demais programas que compunham o NAC ganhou uma nova dimensão, e isso comprometeu tanto a divulgação como a relação entre as pessoas que conviviam, frequentavam e procuravam o PIÁ e o Vocacional.

Foi a partir da implantação do CEU é Show que o setor de cultura passou a notar que havia um desconforto dos funcionários da gestão do CEU, do núcleo do esporte, da educação, da faxina, da segurança, da jardinagem e até mesmo dos técnicos do próprio teatro perante os programas que lidavam com diferentes linguagens artísticas e não elaboravam produtos que se assemelhassem ao CEU é Show. Os funcionários não se convenciam de que os projetos e programas culturais não precisavam necessariamente ter o CEU é Show como modelo a ser seguido. Havia casos de pessoas que procuravam o NAC pensando que os programas artístico-culturais oferecidos pelo dispositivo poderiam garantir um futuro cujo objetivo era a inserção na mídia. Em suma, muitos cidadãos depositavam esperança no NAC e imaginavam que o setor de cultura poderia conduzi-los a usufruir de um estilo de vida como a de uma celebridade.

Certa vez, um funcionário do Núcleo de Ação Cultural e também morador da Vila Císper disse que para ele era complicado auxiliar em questões relacionadas ao PIÁ e ao Programa Vocacional pelo fato de não acreditar na proposta das aulas e das orientações de ambos os programas. Esse mesmo funcionário justificava o problema da falta de demanda do

PIÁ e do Vocacional (quando havia) alegando que as aulas não possuíam um número satisfatório de alunos porque não se empenhavam em atender ao desejo da comunidade que gostaria de aprender linguagens artísticas para ingressar no mercado midiático.

O NAC era questionado tanto pelos usuários como pelos próprios funcionários do CEU sobre o resultado estético produzido por esses programas e, após o início do CEU é Show, esses questionamentos geralmente eram acompanhados de comparações que tinham como referência modelos televisivos (tais como novelas, entre outros). Contudo, como demonstra o material norteador do Programa Vocacional, os programas do DEC concebem o resultado estético do processo artístico de maneira diferente do CEU é Show. “[...] Como em todas as edições do Programa Vocacional, as mostras não têm caráter espetacular, pelos próprios princípios do trabalho artístico pedagógico, elas fazem parte de todo um processo, não visando de maneira alguma serem conclusivas” (NAC, 2011, p. 27).

Por que o sonho de ser uma celebridade reverbera de maneira negativa nos demais programas do DEC? Se a cultura tem a ver com o campo do desejo, como o coordenador do NAC deve lidar com essa demanda?

Inúmeros são os depoimentos dos famosos que foram contratados para se apresentar nos CEUs. Em sua segunda fase, o CEU é Show passou a contar com um repertório mais amplo de espetáculos a serem contratados. Havia peças teatrais de diversos gêneros e *shows* de música de estilos variados.

Em sua segunda fase, uma gama muito diversa de produções passou a fazer parte do repertório do CEU é Show, e as apresentações contemplavam distintas faixas etárias. Os CEUs receberam *shows* protagonizados por nomes como: Fernanda Montenegro, Jair Rodrigues, Toquinho, Luiza Possi, Oscar Magrini, Mallu Magalhães, Glória Menezes, dentre outros.

O ator Fábio Assunção (2012) declarou: “[...] eu acho esse trabalho extraordinário. Leva teatro, música e cultura para todos os CEUs, que são lugares sagrados em vários lugares da periferia. Estou emocionado em fazer parte disso”.

Na visão de Denise Fraga (2012), o CEU é Show é uma iniciativa que pode transformar através da arte, como coloca a atriz ao falar sobre a participação do seu espetáculo “Sem Pensar” no CEU é Show: “[...] Eu queria muito fazer o Sem Pensar nos CEUs. É uma iniciativa de tirar o chapéu! Toda noite eu sonho com a transformação das pessoas por meio da arte e esse projeto é a prova de que outros também acreditam nisso!”.

Mas como o CEU é Show poderia transformar a realidade dos moradores dos bairros? Seria através das mensagens dos espetáculos, como colocado por Denise Fraga? O

que estávamos perdendo e o que estávamos ganhando com o programa? Seria o CEU é Show o legitimador de uma cultura que promove o contato íntimo entre a celebridade e o público, como declara o cantor Toquinho (2012)?

Esse é um projeto que leva o artista ao povo de uma forma muito simples e muito verdadeira, com esses teatros sempre agradáveis que são os teatros dos CEUs. Eu estou muito contente de ter esse contato mais íntimo com esse lado periférico da cidade.

Rappin Hood (2012), uma das celebridades do CEU é Show, tem familiaridade com as imediações de um CEU.

Eu cresci na Vila Arapuã. Lá perto tem o CEU Meninos, onde vejo as crianças jogando bola, levo meu menino para andar na pista de skate. Eu tinha o sonho de fazer *shows* nos CEUs e esse dia chegou! Desejo vida longa ao projeto e agradeço em meu nome, em nome do Hip Hop e de todas as periferias.

Devemos lembrar que o CEU deve estar aberto para incluir em sua programação os coletivos artísticos locais que desejam se apresentar no dispositivo, porém, a apresentação realizada por eles não é remunerada. Sendo assim, quando o Rappin Hood se refere ao fato de ser incluído na programação do CEU, está dizendo que pode ser contratado para realizar seu *show*, uma vez que fez a passagem de artista local à celebridade. Como morador da região próxima ao CEU Meninos, ele demonstra através de sua fala como é importante ter uma programação cultural descentralizadora que passa a ser realizada nos CEUs. Em outras palavras, destacou a importância da circulação dos espetáculos que faziam parte do repertório do CEU é Show nestes dispositivos que, até então, não disponibilizavam verba para figuras midiáticas se apresentarem no CEU.

Como apontamos, o CEU é Show abriu portas, através de sua repercussão e desdobramentos, para o setor de cultura sugerir e colocar em prática distintas ações culturais. Não menos importante é salientar que os espetáculos do CEU é Show eram gratuitos. Foi um momento inédito em que o CEU incorporou em sua rotina espetáculos que ficavam em cartaz; esse período possibilitou novas maneiras de investir em ações referentes à formação de público dentro do dispositivo.

Contudo acreditamos que o cidadão deve ter acesso a um repertório cultural e artístico diversificado em que o entretenimento esteja incluído, porém, este último não deve ser a única opção na programação do CEU.

Em princípio, portanto, o CEU é Show foi lançado pela Sala CEU como um projeto que consistia na realização de um *show* dentro do dispositivo protagonizado por alguma celebridade da indústria musical e contava com a apresentação de um coletivo artístico local. Em um segundo momento, a Sala CEU anunciou que o CEU é Show passaria a ser reconhecido como programa e, além do repertório musical, passaria a contratar produções teatrais, fato que destituiu a obrigatoriedade do *show* de abertura. Sob essa perspectiva, o NAC esbarrou na delicada tarefa de lidar com dois momentos diferentes do CEU é Show.

Se, na primeira fase o CEU é Show deveria ser acompanhado de uma ação cultural proposta pela Sala CEU que previa a participação de coletivos locais através de uma apresentação de abertura que antecederia o *show* contratado, na segunda fase do programa essa ideia foi suprimida. As produções dos *shows* começaram a ser maiores. Não havia meios de conciliar as apresentações (*shows* contratados e grupos do bairro). O *show* de abertura foi suprimido pelas grandes produções por motivos de logística, preparações técnicas e visuais.

A coordenação de cultura do CEU Quinta do Sol decidiu levar a questão da destituição do *show* de abertura para ser discutida com a Sala CEU, o DEC e recorreu também à gestão do CEU e aos coletivos artísticos da região para refletir sobre a possibilidade da utilização de espaços alternativos para que a abertura do *show* não fosse extinta.

A partir da consulta a essas instâncias, o NAC decidiu propor aos demais programas do DEC, Contraturno e os coletivos da região que fossem feitas intervenções artísticas antes do CEU é Show, medida que aconteceu e foi ampliada para a programação elaborada via PROART.

Mas, seria essa a melhor alternativa?

Os coordenadores de cultura dos dispositivos não foram consultados quando o CEU é Show foi ampliado na perspectiva de contratações mais onerosas. Não houve nenhum documento explicativo anunciando a mudança. A transição da primeira para a segunda fase do CEU é Show foi uma lacuna, pois os representantes dos CEUs não foram convidados pela SME a pensar conjuntamente sobre a nova configuração de um projeto que já havia sido colocado em prática. Os coordenadores e gestores foram avisados sobre as mudanças do programa após elas já estarem consolidadas.

Nessa segunda fase, o indicativo que a Sala CEU possuía sobre o andamento do CEU é Show no Quinta do Sol eram as planilhas onde constava o número de pessoas que compareciam aos *shows* e, por vezes, a estreia dos espetáculos era acompanhada por algum representante da Sala CEU.

Não houve encontros entre os dispositivos e a Sala CEU para pensar se o programa seguia pelos princípios da ação cultural, ou se o programa se configurava como uma ferramenta destinada a sanar a sede por entretenimento. Nunca fez parte das reflexões dos envolvidos com o programa se o CEU é Show poderia potencializar diferenças e desigualdades nos bolsões de pobreza, da mesma maneira que não se ousou pensar se o CEU é Show poderia reforçar o confinamento do cidadão que reside nesses locais. Em outras palavras, nunca houve uma reunião entre a Sala CEU e os Núcleos de Ação Cultural dos dispositivos para colocar em voga assuntos como esses.

Muitas eram as questões e as inquietações que pairavam sobre o NAC após a implantação do programa. Se a concepção dos CEUs parte de uma premissa de conscientização através da crítica e do questionamento social, como a Secretaria Municipal de Educação é capaz de propor um programa que faça um elogio desmedido à celebridade proveniente das mídias massivas? Seria papel do coordenador de cultura do dispositivo estimular maneiras para que a crítica sobre o programa fosse feita? Em caso positivo, esse representante do NAC teria espaço e estaria preparado para esta empreitada?

Por vezes, o NAC passou a refletir sobre a possibilidade de o conteúdo dos espetáculos ficar aquém do desejo de igualar-se à celebridade. Do mesmo modo que, ao acompanhar os desdobramentos do CEU é Show, o setor de cultura verificou que, de certa maneira, o CEU é Show instituiu que, dentro do dispositivo, arte se configurava como sinônimo de entretenimento. E, como explica Debord (1997, p. 14), esse último fenômeno é fruto da sociedade do espetáculo, pois, na sociedade do espetáculo, a cultura não pode ser outra coisa senão elemento que está a serviço da lógica espetacular:

Considerado em sua totalidade, o espetáculo é ao mesmo tempo o resultado e o projeto do modo de produção existente. Não é um suplemento do mundo real, uma decoração que lhe é acrescentada. É o âmago do irrealismo da sociedade real. Sob todas as suas formas particulares – informação, publicidade ou consumo direto de divertimentos –, o espetáculo constitui o *modelo* atual da vida dominante na sociedade.

Retomando as ideias de Francisco Teixeira e Celso Frederico sobre o pensamento de Feuerbach, é como se o homem se revoltasse com suas “finitudes” e projetasse seus predicados para fora, “inaugurando” a cultura como esfera do entretenimento (mercadoria fetichizada).

Assim como o homem da revolução industrial que participa do processo de confecção do objeto não se reconhece como elemento fundamental para sua concepção, o

indivíduo da sociedade do espetáculo não reconhece sua participação na condição de conceber uma celebridade. A partir dessa perspectiva, quem assiste, quem pertence a equipe de produção, ou quem aplaude os *shows* não percebe que faz parte do processo que promoveu a celebridade que se está apresentando, sequer se sentem pertencendo à mesma sociedade daquele que protagoniza o *show*. O processo de consagrar alguém como celebridade se assemelha ao processo da confecção de um produto através de um processo alienado. A celebridade aparece na sociedade como uma mercadoria fetichizada. Ela é divinizada e detentora de um estilo de vida ideal, a figura messiânica que repassa a mensagem do espetáculo. É como se a qualidade de vida estivesse relacionada com a capacidade de aparecer; mais do que isso, é como se a capacidade de aparecer não determinasse somente a qualidade de vida desejada, mas definisse a sensação de pertencimento; no caso, de pertencer à sociedade, ou – o que faz mais sentido – pertencer à sociedade do espetáculo.

A prática cultural compreende fomentar a criticidade do sujeito. Como fala Bauman (2012, p. 298), “[...] a cultura só pode existir como crítica prática e intelectual da realidade social existente”. Entretanto, a ideia de cultura disseminada pelos desdobramentos correspondentes à política cultural proposta pela SME traduzia-se como o avesso disso, ou seja, acompanhar o CEU é Show no Quinta do Sol deflagrava um cenário no qual, cada vez mais, a cultura estava sendo associada à ideia de entretenimento. Por vezes, o NAC viu-se enfraquecido quando defendia a cultura como arena das contradições e da “desocultação” da realidade.

No entanto, seria da competência da gestão cultural do dispositivo sugerir ações para que a cultura não fosse resumida a ideia de entretenimento?

Somando a teoria de Debord ao panorama que estamos observando dentro do CEU, podemos refletir sobre a possibilidade de a arte⁸⁵ ser banalizada em nome da preservação de um discurso hegemônico, uma vez que, segundo Anselm Jappe (1999, p.20), “[...] o espetáculo açambarca para si toda a comunicação: esta se torna exclusivamente unilateral, o espetáculo sendo aquele que fala enquanto os ‘átomos sociais’ escutam”. Por consequência, a mensagem do espetáculo resume-se à “[...] incessante justificativa da sociedade existente, isto é, do próprio espetáculo e do modo de produção de que é originário”. Com efeito, compreendemos, então, que fazer equivaler arte com entretenimento, mais do que um problema estético, é um problema social.

⁸⁵ Arte como modalidade mais potente de cultura, como colocamos no segundo capítulo.

Na esteira do problema comunicacional, observamos que o mediador cultural que coordena o setor da cultura do dispositivo, além de ocupar-se das repercussões do CEU é Show na rotina do CEU, também lida com o enxugamento das relações dialógicas entre o NAC e a Sala CEU. Observar a transição entre a primeira e a segunda fase do CEU é Show revela essa condição.

Neste ponto da pesquisa, somos impelidos a resgatar o significado do conceito de ideologia para olharmos, com lentes de aumento, as lacunas decorrentes do processo de transição que houve quando o CEU é Show andava pelos trilhos de seu projeto original e, posteriormente, quando foi reconhecido como programa.

Segundo a filósofa Marilena Chauí, a ideologia é sustentada por uma coerência racional que compreende espaços em branco, vazios e lacunas que nunca poderão ser preenchidos em nome da coerência ideológica (CHAUÍ, 2004). Para Eugênio Bucci⁸⁶, a ideologia não é feita de ideias, ela sintetiza o discurso, ela não está dentro da cabeça, ela desabrocha da relação entre os sujeitos; a ideologia não está no conteúdo, está no discurso que, por sua vez, depende da linguagem. Ao analisar a Indústria Cultural, Adorno e Horkheimer (1947, p. 4) demonstram que a ideologia não tem conteúdo, sendo responsável pelo esvaziamento deste:

Em conformidade com seu verdadeiro conteúdo, a ideologia se esgota na idolatria daquilo que existe e do poder pelo qual a técnica é controlada. No tratamento dessa contradição, a indústria cultural é levada mais a sério do que gostaria. Mas como a invocação de seu próprio carácter comercial, de sua profissão de uma verdade atenuada, há muito se tornou uma evasiva com a qual ela tenta furtar-se à responsabilidade pela mentira que difunde [...].

Para Debord (1997, p. 138), a ideologia emerge quando a relação social entre as pessoas é mediada por imagens: “[...] o espetáculo é a ideologia por excelência, porque expõe e manifesta na sua plenitude a essência de qualquer sistema ideológico: o empobrecimento, a submissão e a negação da vida real”. O pensador explica que a condição social imposta pelo espetáculo “[...] é o discurso ininterrupto que a ordem presente faz sobre si própria, o seu monólogo elogioso. É o autorretrato do poder no momento da sua gestão totalitária das condições de existência” (DEBORD, 1997, p. 20).

⁸⁶ Notas pessoais da disciplina Comunicação e Crise da Cultura proferidas pelo professor Dr. Eugênio Bucci pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Strictu Sensu, da ECA-USP, e de arquivos de acesso restrito aos mestrandos e doutorandos, categorias regulares e especiais, da disciplina “Fabricação de Valor no Imaginário: uma Crítica da Comunicação”.

Aplicando essas ideias ao contexto do CEU, questionamos a condução do processo de transição entre a primeira e a segunda fase do CEU é Show feito pela Sala CEU, porque o projeto original do programa foi descartado sem nenhuma explicação, não obstante, o programa foi reformulado sem que as instâncias que lidavam com ele na rotina do dispositivo fossem consultadas a fim de que, coletivamente, a nova roupagem do CEU é Show fosse desenhada.

Estaríamos lidando novamente com uma proposta orientada pelo multiculturalismo em detrimento de um contexto que possibilite a construção conjunta através de processos interculturais? A possibilidade de ampliação do repertório de espetáculos do CEU é Show é uma justificativa irreduzível que versa, exclusivamente, sobre princípios democráticos e, por esse motivo, não é necessário que a Sala CEU consulte os representantes que atuam nos espaços onde os espetáculos acontecem?

Chegamos à conclusão de que a gestão cultural não pode compactuar com o hiato e a falta de comunicação. Por esse motivo, não aprovamos a situação que imperou durante o momento de transição entre as fases do programa.

Sobretudo, verificamos que a gestão cultural dentro do dispositivo é peça fundamental para lidar com os desdobramentos decorrentes do andamento do CEU é Show. Da mesma maneira, concluímos que o CEU é Show pode configurar-se como instrumento potente quando incorporado à proposta de gestão cultural da Sala CEU. Tudo depende da maneira como o programa é conduzido.

A partir das reflexões realizadas, atribuímos ao NAC a responsabilidade de refletir sobre a capacidade e a maneira como o CEU é Show mobiliza, influencia e cria conexões entre as distintas instâncias que participam da gestão do dispositivo. Sobretudo, o NAC deve propor ações que partam da ideia de que o CEU é Show deve ser enxergado a partir de distintos óculos. Afinal, assistir a uma obra teatral ou a um *show* musical pode ser o primeiro passo para outros mais complexos.

Em oito de julho de 2013, o *site* do Jornal Estado de São Paulo publicou matéria com o seguinte título: *CEUs substituem astros de TV por artistas locais*. O jornal explica que a Secretaria Municipal de Educação pretendia retomar o caráter educacional do CEU idealizado no governo Marta Suplicy. Por essa razão, o CEU é Show foi substituído por propostas que investiam no cidadão protagonista. O secretário municipal da educação, Cesar Callegari (de 2013 até o presente), declarou que as contratações não cessarão, mas os *shows* terão menor porte e deverão oferecer contrapartida social. O secretário comentou que a contrapartida "[...]

pode ser uma oficina, por exemplo, para formação do aluno. Dessa forma, o resultado poderá ser permanente".

Ao invés de continuar apostando no CEU é Show, a SME decidiu investir em ação educativa. A matéria explica que uma nova comissão intersetorial formada por representantes da educação e da cultura irá debruçar-se sobre esse assunto.

Callegari (2013) critica a formação de público sedimentada pelo CEU é Show e completa que essa "[...] é uma decisão política, de gestão. As atividades culturais não devem ser apenas entretenimento. Devem ter compromisso com a educação".

No intuito de analisar as opiniões sobre o programa CEU é Show, utilizamos a rede social *Facebook*. A escolha dessa ferramenta deve-se à malha heterogênea de contatos que proporciona. Publicamos a entrevista do *site* do Jornal Estado de São Paulo comentada acima, com a finalidade de coletar opiniões a respeito do tema. Foram abordadas pessoas com algum tipo de envolvimento com o programa.

Um gestor cultural problematizou a questão da contrapartida exigida por essa nova proposta:

Mas daí a exigir a contrapartida social dos artistas conhecidos, já fico em dúvida. Então a arte, em si, não tem o potencial de transformar pessoas por si mesma? Já vi espetáculos de teatro que foram um soco no meu estômago, sem precisar que nenhum dos atores ministrasse uma oficina para explicar tudo... Sei não, essa história de contrapartida social sempre aparece quando o assunto é contratar artistas. Quando é para jogar milhões na construção de um parque tecnológico, nem de longe se cogita cobrar isso. (*Comentarista 1*)

Outro gestor cultural comentou sobre a necessidade de um governo estar valorizando sua proposta política em detrimento do que foi realizado pelo governo anterior e como isso denuncia um descaso com os cidadãos:

Vejo um desrespeito ao CEU e às comunidades que o frequentam. Essa conversa de que na minha gestão está melhor, que a outra, mostra que o interesse dela é na promoção de uma gestão e não no que acontece, aconteceu e acontecerá no CEU. (*Comentarista 2*)

Um artista orientador do Programa Vocacional comentou a seguinte impressão sobre a matéria:

Parafraseando uma canção dos Mutantes (pós Tropicália/rock progressivo), "Acabaram-se os mistérios e eu não tenho ilusões, pois é, tudo é como sempre foi e não há nada que eu possa mudar". (*Comentarista 3*)

Nas palavras de Callegari (2013), justificar a não continuidade do programa conciliando os espetáculos com uma ação educativa significa investir na possibilidade da ação educacional corroer a ideia de entretenimento, uma vez que, para esse governo, o entretenimento deve vir acompanhado de aprendizagem, portanto de contrapartida educacional. Sob a perspectiva do secretário, o programa não corre em consonância com o projeto do CEU, pois esse deve consolidar-se como um dispositivo de caráter educacional.

Com a ideia de que o público deve ser o protagonista dos espetáculos que compõem a programação dos CEUs, o secretário enaltece que o resgate da identidade do dispositivo deve ser retomado. Para ele, fazer da cultura um campo de experimentação significa atrelá-la a compromissos educacionais.

A partir de nossas reflexões sobre o CEU é Show, entendemos que ter acesso a entretenimento é um direito; entretanto, ter acesso somente a ele não é suficiente. Compreendemos, sobretudo, que o entretenimento pode ser uma maneira de categorizar a cultura, e discursar sobre ele pode consubstanciar-se como moeda eleitoreira.

3.4 CEU é Show: a vedete imortal

O CEU é Show e seus desdobramentos fizeram o NAC vivenciar situações inéditas capazes de reconfigurar o rumo da gestão cultural do dispositivo. A seguir, relataremos uma ação específica que vigorava no CEU Quinta do Sol e foi vinculada à cerimônia organizada pela Sala CEU que coroou a consolidação do CEU é Show em programa.

Foi solicitado pela Sala CEU que uma das alunas participantes do projeto Aulas de Ballet Clássico desenvolvido no CEU Quinta do Sol fosse preparada para executar um número de dança solo em uma cerimônia que contava com *shows* de famosos e uma plateia composta pelos protagonistas das produções que entrariam em cartaz nos CEUs. Ou seja, o NAC deveria preparar um número de abertura para o evento que celebrava a possibilidade de novas e grandes produções serem incluídas na programação dos CEUs⁸⁷.

Contudo, as aulas do projeto Aulas de Ballet Clássico eram afetadas pela falta de material adequado e pela precariedade do espaço onde aconteciam. Chão frio, acústica

⁸⁷Ao mesmo tempo, dentro do dispositivo, o NAC lidava com a situação de as apresentações de abertura (realizada pelos coletivos artísticos da região) do CEU é Show terem sido suprimidas.

precária, falta de espelho e barras inadequadas para a prática de exercícios caracterizavam o cenário onde o projeto era realizado. Tal contexto fez o NAC planejar aulas que serviriam para preparar os jovens bailarinos a prosseguirem seus estudos em locais mais apropriados para a prática em dança.

Houve alunos que ingressaram em escolas de dança da região, outros despertaram para a vontade de conhecer e estudar linguagens artísticas diferentes do *ballet* clássico e encaminharam-se para o PIÁ e para o Projeto Vocacional. Dentre esses alunos, houve o caso de a primeira estudante de uma unidade escolar de um CEU ingressar na Escola de Dança de São Paulo.

Após a conquista da vaga, a estudante de *ballet* apareceu em inúmeros veículos de comunicação. Desde jornais impressos, Diário Oficial, aos programas televisivos. Às mídias interessava a história de vida da jovem, e o órgão que intermediava as conversações entre os meios de comunicação e a bailarina era a Sala CEU.

Entretanto, todo assédio da imprensa não foi suficiente para despertar a curiosidade sobre a ação que transcorria dentro do CEU. Em outras palavras, em nenhum momento houve interesse por algum órgão responsável pela gestão do CEU sobre as diretrizes e os desdobramentos que o projeto Aulas de Ballet Clássico rendeu.

Para contextualizar a relevância da linguagem da dança dentro do dispositivo e iluminar o histórico que antecedeu essa atenção midiática em direção à bailarina aprovada, iremos reportar-nos a um episódio que destaca a importância de iniciativas de formação e ações culturais continuadas.

Uma das primeiras conquistas por parte da coordenação de cultura do CEU Quinta do Sol foi a aquisição do linóleo. A gestão do dispositivo relutou para que a aquisição do tapete emborrachado fosse efetuada, alegando que o piso poderia danificar a madeira que revestia o chão do palco.

Após conversações, a equipe gestora foi convencida pelos profissionais do NAC a efetuar a compra do objeto, uma vez que, dada a necessidade, o tapete precisou ser emprestado de outros órgãos públicos em algumas oportunidades. A isso resultou a possibilidade do dispositivo receber uma maior diversidade de espetáculos, em especial, números de dança no teatro Nair Belo. A informação da importância do piso foi repassada para os setores de educação e de esporte. Esse último teve a oportunidade de averiguar rapidamente a finalidade prática do objeto adquirido, pois sua participação era muito ativa dentro do teatro através da apresentação de números de ginástica em diversos eventos que lá aconteciam. A serventia do piso de borracha, portanto, começou a ser entendida, na prática,

pelos usuários do dispositivo a partir do momento em que os alunos das aulas de esportes e os alunos das unidades escolares começaram a se apresentar sobre o tapete aplicado.

A informação sobre a funcionalidade do piso se espalhou. Isso foi motivo para que, além das apresentações esportivas e educacionais, os eventos artísticos internos do CEU ganhassem uma análise mais criteriosa desses espectadores. Em outras palavras, depois de tomarem consciência da serventia do linóleo, muitos dos alunos e usuários que também frequentavam o CEU como espectadores começaram a se interessar ainda mais pela diversidade de espetáculos que desconheciam. Após a compra do linóleo, o CEU Quinta do Sol recebeu, pela primeira vez, um *ballet* completo, o *Ballet Don Quixote*. Este foi um evento marcante, pois nenhum dos espectadores se ausentou durante os três atos da peça. O linóleo foi associado à possibilidade de receber eventos diferentes cujo rigor estético despertava o interesse e a crítica de quem os assistia.

As novidades, porém, não se deram somente de um lado. Ainda sobre esse exemplo, o Núcleo de Ação Cultural se surpreendeu com a informação de que o linóleo prejudicava o desempenho dos dançarinos de dança de rua. Essa notícia, por sua vez, foi importante para se repensar a organização dos eventos que aconteciam no teatro e, inclusive, motivou os dançarinos de dança de rua a observarem que outros estilos de dança utilizam o piso tanto como item de segurança como recurso estético para suas apresentações. E os diálogos continuaram, pois a limpeza do linóleo e sua aplicação foram motivo de reunião entre os coordenadores de cultura e os funcionários contratados pelas empresas terceirizadas.

As ações que permearam toda dificuldade para a aquisição do linóleo serviram para que um caminho de gestão cultural fosse delineado no dispositivo. Sobretudo, a experiência da compra do artigo inaugurou oportunidades de conversa entre os setores do CEU e os moradores da região onde este se localiza. O episódio da compra do linóleo, assim como a apresentação do grupo de dança de rua Soul Old School Breakers na abertura do *show* da cantora Negra Li, ou o projeto Aulas de Ballet Clássico correspondem a uma fração de todo um contexto mais amplo de como se desenhava a gestão cultural dentro do dispositivo. Este cenário compreende, inclusive, a aprovação da bailarina na Escola de Dança de São Paulo, ou seja, se quisermos analisar o caso da bailarina, não podemos tratá-lo como algo descolado da proposta de gestão cultural do dispositivo.

No entanto, assim como as instâncias relacionadas à gestão do CEU, os veículos de comunicação onde foi veiculado o caso da jovem não se ativeram ao projeto que viabilizou a conquista da bailarina e a de outros jovens a galgarem espaço no campo da dança fora do dispositivo; as mídias abordaram, sobretudo, a vida particular da garota.

Não se trata de acharmos que o projeto Aulas de Ballet Clássico seja prioritário em relação ao modo de vida da jovem e sequer devesse ganhar mais destaque na mídia. O fato é que o NAC pôde observar a importância que a imprensa escrita e televisiva deu ao valorizar a intimidade da garota em detrimento da forma como estão sendo conduzidas as propostas educacionais, esportivas e culturais dentro de um dispositivo que tem compromisso com a proposição de políticas destinadas à esfera pública.

Quando a mídia joga seus holofotes sobre a bailarina, ela está desviando as atenções do que, realmente, deveria ser de interesse público. Afinal, é legítimo compreender e ter acesso aos pensamentos que sustentam as políticas culturais propostas para a sociedade; este caso poderia evidenciar esse cenário. No entanto, os veículos de comunicação focaram as atenções do espectador na exploração da esfera privada, exaltando as idiosincrasias identitárias e as condições de vida da jovem de oito anos.

Essa inesperada situação midiática, alheia à ação cultural que originou o projeto Aulas de Ballet Clássico, nos remete à figura da vedete especificada na obra *A Sociedade do Espetáculo*.

O projeto Aulas de Ballet Clássico teve desdobramentos inusitados e pode servir para compreendermos o que Debord (1997, p. 126) entende por cultura como a vedete do espetáculo cuja função é “*fazer esquecer a história da cultura*”.

Para compreender a vedete como símbolo da cultura na sociedade do espetáculo, Debord debruça-se sobre a questão da aparência. Sobre esse tema, explica que existe uma primeira fase da dominação da economia sobre a vida social; nesse momento, as relações sociais são estabelecidas pela noção daquilo que o sujeito possui, e é por meio da aquisição de bens que os valores são mensurados. Isso evolui para uma segunda fase, na qual o importante não é a quantidade de bens aglutinados, mas como destacar algo obtido ou fazer com que esse algo apareça. O importante não é “ser” nem “ter” e, sim, “aparecer”.

A primeira fase da dominação da economia sobre a vida social acarretou, no modo de definir toda realização humana, uma evidente degradação do ser para ter. A fase atual, em que a vida social está totalmente tomada pelos resultados acumulados da economia, leva a um deslizamento generalizado do ter para parecer, do qual todo “ter” efetivo deve extrair seu prestígio imediato e sua função última. (DEBORD, 1997, p. 18)

Logo, na sociedade do espetáculo, as coisas são reconhecidas a partir de sua capacidade de aparecer. Isso é condição fundamental em uma sociedade que depende de

imagens fetichizadas para que as relações sociais sejam realizadas. Para o sociólogo francês, a cultura aparece como a vedete, ou seja, a grande atração do espetáculo.

A vedete, no *show business*, é a mulher que entretém o público. Ela é sedutora, e cabe a ela realizar, no espetáculo, uma apresentação que agrade a quem a contempla. Geralmente encenada por mulheres belas e carismáticas, a vedete é uma atração de destaque no *show*.

Da mesma maneira que a famosa vedete Josephine Baker encantou o mundo com sua saia de bananas popularizando o estilo *charleston*, dançado por negros nos cabarés após a primeira guerra mundial, ou como Carmen Miranda (2013) fez com as bananas na cabeça estrelando grandes musicais, a sociedade do espetáculo possui sua vedete, a cultura. Adornada pelo entretenimento, a cultura é pura alienação e deve ser atraente para satisfazer o espectador.

Muito da ideia de como é o Brasil para outros países pode ser atribuída não pela história brasileira, mas pela imagem exportada sobre o Brasil. Carmem Miranda foi a vedete que mais promoveu internacionalmente a cultura brasileira entre as décadas de 1930 e 1950, devido ao sucesso alcançado por ela na indústria cinematográfica americana. Ela foi atração em Hollywood e, certa vez, declarou a seguinte frase: “[...] Sempre fui muito mais desejada do que desejei”.

A cultura do espetáculo destitui-se da função de ser um espaço disponível para manifestação da representação daquilo que é vivido ou que é desejado e está sob o domínio do espetáculo. Os desejos decorrem, sobretudo, do discurso que advém da ideologia que sustenta o espetáculo (DEBORD, 1997).

As telenovelas brasileiras e os filmes de Hollywood, assim como os *shows* de Shakira, não pretendem durar mais que o tempo da apresentação, desaparecendo para dar espaço para outros produtos igualmente bem-sucedidos e efêmeros. Cultura é diversão, e o que não é divertido não é cultura. (VARGAS LLOSA, 2013, p. 27)

Sob essa perspectiva, o indivíduo torna-se cada vez mais espectador, e o papel do gestor cultural resume-se a propostas perecíveis que atendam a lógica de um mercado sedento por entretenimento. No espetáculo, a esfera da cultura submete-se ao fundamento da sociedade de consumo contemporânea que, a cada momento, lança um novo produto para entreter seu consumidor.

De forma exemplar perante os outros componentes que estruturam esse tipo de sociedade, a cultura assume o compromisso de desvencilhar-se de sua própria história para

lograr o objetivo de ocupar-se, obrigatoriamente, com a questão da expansão econômica, assim corroborando para a geração ininterrupta da alienação a qual mantém o espetáculo a todo vapor.

O espetáculo é um modo de produção que resulta nele próprio, atuando em todas as instâncias sociais. Ele é “[...] a afirmação onipresente da escolha já feita na produção, e o consumo que decorre dessa escolha” (DEBORD, 1997, p. 14-5).

Assim como circula a mercadoria pelo globo, a jovem bailarina pôde cruzar os limites da Vila Cisneros e dançar em outro CEU (local em que ocorreu o evento de inauguração do programa CEU é Show). Isso foi possível, sobretudo, porque, ao ser abordada pelos meios de comunicação, a história de vida da bailarina se torna mercadoria que emociona e entretém.

O sociólogo francês estabelece, em sua teoria, uma relação entre vida privada e mercadoria. A sociedade do espetáculo nos condiciona a sensação de que estamos dissociados de nossa particularidade, por conseguinte, ainda dentro dessa lógica, passamos a consumir imagens no intuito de nos reconciliarmos com esta “vida privada perdida”. Para Debord (1997, p. 129), “[...] a própria mercadoria fez leis cuja aplicação “honesta” deve produzir a vida privada como realidade distinta e sua reconquista posterior pelo consumo social das imagens”.

Nossa experiência deflagra que, em detrimento da história da cultura dentro do dispositivo, consumimos a intimidade da jovem bailarina. Verificamos que é mais rentável o entretenimento produzido às custas da vida da jovem do que transmitir o que se passa no campo da cultura do dispositivo. Essa é uma demonstração de como as mídias podem contribuir para a alienação da população.

Maria Rita Kehl (2003) confirma:

Assim é que a sociedade do espetáculo vive obcecada pela fama. O espetáculo promove a afirmação de toda a vida humana como visibilidade: existir, hoje, é “estar na imagem”, segundo uma estranha lógica da visibilidade que estabelece que, automaticamente, “o que é bom, aparece/o que aparece, é bom”. Nem mesmo nossos breves momentos de revolta escapam ao fascínio da imagem, de modo que as condições de mudança da vida social parecem completamente apartadas da ação dos sujeitos.

Nas entrevistas em que o projeto Aulas de Ballet Clássico foram vinculadas à imagem da bailarina, ele apareceu como uma medida assistencialista. Graças à possibilidade de exibir a bailarina como um produto fetichizado, as aulas de *ballet* clássico apareceram na

mídia como uma fórmula de sucesso que havia ajudado um morador de um dos tantos bolsões de pobreza de São Paulo a conquistar um futuro belo e promissor.

A partir dessa abordagem, podemos dizer que a admissão da bailarina na Escola de Dança de São Paulo se configura como um caso isolado que se traveste de esperança, dando a entender que toda população menos abastada pode ser salva por políticas públicas. Como fala Bauman (1999, p. 84), é necessário que nos iludamos sobre a existência dos “[...] habitantes locais distantes” para que possamos “[...] agradecer a Deus por fazer deles o que são – habitantes locais distantes – e rezar para que continuem assim”.

Para Bauman (1999, p. 82), “[...] as riquezas são globais, a miséria é local - mas não há ligação casual entre elas, pelo menos não no espetáculo dos alimentados e dos que alimentam”. Em seu livro *Globalização: as consequências humanas*, ele discorre sobre como a realidade das zonas afastadas das grandes urbes é transmitida pelos meios de comunicação.

Acrescentamos que toda associação das horrendas imagens da fome apresentadas na mídia com a destruição do trabalho e dos pontos de trabalho (isto é, com as causas globais da pobreza local) é cuidadosamente evitada. As pessoas são mostradas com sua fome, mas, por mais que os espectadores agucem a visão, não verão um único instrumento de trabalho, uma única faixa de terra arável ou uma só cabeça de gado nas imagens, nem ouvirão qualquer referência a nada disso. Como se não houvesse ligação entre o vazio das exortações rotineiras para que se "levantem e façam alguma coisa", dirigidas aos pobres num mundo que não precisa mais da força de trabalho, pelo menos não nas terras onde as pessoas mostradas pela TV morrem de fome, e o sofrimento das pessoas oferecidas como esquadro carnavalesco, em "feira de caridade", para um impulso moral e contínuo. (BAUMAN, 1999, p. 83)

Nesse sentido, para o Bauman (1999, p. 119), a esfera da cultura, sem história, está rendida ao discurso hegemônico do espetáculo. Para o sociólogo a cultura deve servir como modelo a ser seguido pelas demais estruturas da sociedade do espetáculo, “[...] a negação real da cultura é a única coisa que lhe conserva o sentido”. Assim, “[...] a cultura ao se separar do todo já está racionalizada. Separada está isenta de racionalidade e condenada a desaparecer, assim como tudo que se separa do todo”.

A cultura é economicamente promissora porque, ao desligar-se das demais esferas, “[...] começa um movimento imperialista de enriquecimento, que é ao mesmo tempo o declínio de sua independência” (DEBORD, 1997, p. 119), isto é, quanto mais se afasta das outras estruturas, mais fica submissa ao discurso alienante do espetáculo e, portanto, tende a desaparecer. A cultura é a serva mais obediente do espetáculo, capaz de exibir-se sem comprometer o discurso hegemônico. Através de sua imagem, a vedete entretém e hipnotiza;

ela utiliza artifícios e adornos para ser contemplada pelo espectador que assiste passivamente ao espetáculo.

Para a apresentação de dança clássica que ocorreu na noite do evento que consagrava o CEU é Show como programa, o NAC contou com música ao vivo⁸⁸, linóleo, e roupa adequada para vestir a bailarina que protagonizou a dança. Entretanto, como vimos, essa não era a realidade que enfrentava a rotina do projeto Aulas de Ballet Clássico do CEU Quinta do Sol no dispositivo.

Entretanto, essa experiência fortaleceu o elo entre o NAC e a gestão do CEU que acompanhou bem de perto os desdobramentos correspondentes do projeto em questão. O NAC ganhou uma sala mais adequada para a prática em dança. O diálogo entre gestão e NAC foi estreitado e houve mais interesse da gestão em compreender e participar das propostas sugeridas pelo setor de cultura e vice-versa⁸⁹.

3.5 Jornal CEU: o cotidiano observado sob os holofotes do espetáculo

O Jornal CEU foi a ousada tentativa de refletir e apropriar-se das ferramentas da sociedade do espetáculo para que fossem utilizadas a partir de uma outra perspectiva, cujo intuito era promover processos que tivessem desdobramentos em ações culturais.

Esse projeto foi uma ação cultural encabeçada pelo NAC do CEU Quinta do Sol. O setor de cultura decidiu organizar uma filmagem que tentava identificar e trazer à tona elementos comuns ao processo de mediação cultural do dispositivo. Ficou decidido que, dentre outras coisas, através do Jornal CEU, o NAC mostraria fatos ocorridos dentro do dispositivo e em suas imediações. O Jornal CEU foi a tentativa de democratizar os processos que se desenhavam no bojo do NAC, compartilhando-os através de material audiovisual. Por intermédio da prática correspondente ao fazer jornalístico e da gestão cultural, o Jornal CEU pretendia desvendar mecanismos de aproximação entre o setor de cultura do CEU e os demais núcleos e cidadãos moradores do bairro Vila Císpes.

⁸⁸ Uma pianista tocou no momento da apresentação da bailarina no evento de lançamento do Programa CEU é Show.

⁸⁹ Após a melhoria da infraestrutura e a intensificação do elo entre NAC e gestão, o projeto Aulas de Ballet Clássico do CEU Quinta do Sol no ano posterior ao caso da bailarina descrito nessa parte da pesquisa, aprovou duas bailarinas, e no terceiro ano, três meninas e um menino tiveram resultado positivo no teste da Escola de Dança de São Paulo.

Um dos objetivos do Jornal CEU era desvendar o cotidiano das regiões próximas ao dispositivo, inclusive trazendo à tona práticas artísticas que aconteciam dentro do CEU e nas imediações externas a ele.

O NAC começou por refletir sobre o desejo (inclusive já abordado neste capítulo) de inúmeros frequentadores do CEU ingressarem no mercado midiático e decidiu conceber o Jornal CEU como uma filmagem que seria protagonizada por cidadãos que, em sua maioria, participavam do cotidiano dos bairros próximos ao CEU. Na tentativa de transformar esse desejo em objeto de reflexão, o NAC decidiu criar quadros e abordar assuntos que tratavam a cultura não só como elemento norteador do fazer jornalístico, mas como área que compreende a participação dos cidadãos.

O resultado da ação era exibido na mesma tela onde eram projetados os filmes que faziam parte da programação de cinema. O Jornal CEU passou a ser transmitido, quando possível, durante eventos que ocorriam no teatro Nair Bello. Havia os que compareciam ao teatro para assistir ao Jornal CEU porque tinham atuado nele e, conseqüentemente, as pessoas acabavam não só acompanhando a programação que estava acontecendo no dispositivo, mas se integrando a ele.

Citamos, como exemplo, o quadro em que se fazia um mapeamento das ruas dos bairros próximos ao CEU. O objetivo dessa parte do jornal era desvendar o entorno do dispositivo. No caso, os transeuntes eram convidados a contar sobre a rotina do local investigado. Caso fossem moradores, descreviam as mudanças do logradouro e eram questionados sobre o significado do nome da rua⁹⁰. Certa vez, foi filmada uma rua chamada Olho d'Água do Borges, onde um assistente técnico do NAC e morador do bairro explicou o porquê desse nome em um divertido relato de tradição oral. Também foram gravados depoimentos de antigos moradores escolhidos ao acaso durante o percurso feito pela rua em questão.

Sobre ações culturais que foram filmadas dentro do dispositivo e executadas fora dele, podemos citar uma matéria referente ao PIÁ e outra que acompanhou um processo do Programa Vocacional. Ambas as ações tratavam de cortejos a serem realizados nas imediações do CEU. Em uma das edições do jornal, portanto, foi filmado um cortejo em que os alunos do PIÁ, junto a seus respectivos professores, saíam pelas ruas do bairro chamando a população para participar das atividades do CEU através de cantigas; junto ao Programa Vocacional foi filmado um cortejo que passou por moradias clandestinas, becos e locais

⁹⁰ Acrescentávamos sempre uma pesquisa científica relacionada a esse assunto.

supervisionados por “fumacinhas”⁹¹; essa ação se encerrou com o plantio de uma árvore⁹² em uma praça próxima ao dispositivo.

Em uma das edições do jornal, houve a cobertura do *show* do cantor Arnaldo Antunes e a ação cultural realizada pelos alunos do projeto Aulas de Ballet Clássico. Na ocasião, o próprio cantor, em determinado momento, interrompeu o *show* e comentou sobre a ação cultural⁹³ realizada pelas bailarinas.

O NAC decidiu incluir quadros protagonizados por outros núcleos. Alguns setores animaram-se com a ideia e, depois de algumas conversações, ficou acertado que seria inaugurado um quadro de culinária econômica e haveria um momento em que seriam transmitidos exercícios de alongamento físico.

Em outro quadro, eram entrevistados os coletivos da região que contavam sobre sua rotina, seus projetos futuros e se tinham conhecimento sobre outros agrupamentos de indivíduos que participavam de atividades de interesse análogo aos seus e que utilizavam o espaço de outros CEUs. Além disso, eram questionados sobre eventos organizados em outros dispositivos e sobre aqueles que ocorriam no centro da metrópole. Através desse quadro, por exemplo, o NAC percebeu que os coletivos artísticos regionais dialogavam mais entre si do que os setores de cultura dos CEUs.

Nas últimas edições do Jornal CEU (2012), a rotina do NAC pôde ser acompanhada mais de perto pelos moradores da região e frequentadores do CEU. Isso porque três jovens das unidades escolares do CEU Quinta do Sol se candidataram à função de repórter do jornal. Os alunos passaram a produzir, editar e sugerir as pautas do jornal, sempre acompanhados pelo coordenador de cultura do dispositivo.

O NAC tinha a pretensão de exibir o Jornal CEU em outros dispositivos da mesma natureza e convidá-los a utilizar da mesma ideia para a constituição de um circuito entre os CEUs. A filmagem tinha o intuito de servir como ferramenta para que se tomasse conhecimento daquilo que se passava em outros CEUs; desse modo, o objetivo do jornal era compartilhar o que ocorria no Quinta do Sol e, reciprocamente, acompanhar o que acontecia em outros dispositivos.

⁹¹ Termo utilizado pelos moradores e que se refere a adolescentes que ficam sobre as lajes das casas vigiando a movimentação que ocorre nas imediações.

⁹² Curiosamente, a árvore plantada pelos participantes do Vocacional foi arrancada por observadores do entorno, pois interpretaram a encenação proposta pelos vocacionados como um ritual de magia negra.

⁹³ O cantor Arnaldo Antunes realizou um *show* fechado no CEU Quinta do Sol, ou seja, só com a participação de convidados. O evento referia-se à confraternização de final do ano dos CEUs. De maneira a incluir os moradores da região sempre que houvesse o CEU é Show, o NAC decidiu trabalhar as poesias do cantor com os alunos das Aulas de Ballet Clássico do CEU Quinta do Sol e, através da inspiração da produção literária do cantor, os alunos de *ballet* decoraram seu camarim.

Entretanto, a partir dos estudos que estamos fazendo, podemos dizer que o anseio vislumbrado pela gestão cultural através desse projeto frente às teorias debordianas configura-se como uma contradição, pois os aparelhos receptores da imagem na sociedade do espetáculo servem para potencializar a lógica segregadora da sociedade e auxiliam na difusão do simulacro da integração entre os indivíduos. Em *Comentários sobre a sociedade do espetáculo*, Debord (1997) ultrapassa a ideia de crítica à mercadoria e dedica-se à denúncia dos mecanismos de controle social. A classe operária não é mais o foco; neste estudo, Debord está empenhado em criticar os “profissionais”, “especialistas”, aqueles que trabalham com a mídia, dentre outros que representam a classe média.

O espetáculo faz triunfar o segredo e deve ficar cada vez mais nas mãos dos *especialistas do segredo* que não são, é claro, em sua totalidade, funcionários que conseguem se libertar, em diferentes níveis, do controle do Estado; que não são, todos, funcionários. (DEBORD, 1997, p. 229)

Segundo Debord (1997, p. 18), “[...] quando o mundo real se transforma em simples imagens, as simples imagens tornam-se seres reais e motivações eficientes de um comportamento hipnótico. [...] É o contrário do diálogo”.

A partir dessa afirmação, como sair do campo das imagens fetichizadas e refletir sobre políticas culturais destinadas a não reforçar uma tendência simplesmente contemplativa do cidadão que assiste ao Jornal CEU? Como de espectador passivo o cidadão se torna protagonista cultural? Seria o Jornal CEU a possibilidade de promover espaços de encontro ou uma ação que estimule a reflexão crítica daqueles que assistem a ele?

Debord (1997, p. 112) destaca que a sociedade do espetáculo “[...] suprime a distância geográfica e recolhe interiormente à distância, como separação espetacular”.

O Jornal CEU destinava-se a fortalecer intercâmbios e permitir que uma rede entre os dispositivos fosse estabelecida. Entretanto, a partir da perspectiva da sociedade do espetáculo, não há meios de tecer redes intercambiais em um âmbito onde as relações sociais são mediadas por imagens fetichizadas que estão a serviço da ordem espetacular.

Os indivíduos não estão conectados, interagindo, pois se transformam em uma pseudocoletividade entregue à contemplação passiva das imagens. A mídia, portanto, é um instrumento a serviço do espetáculo, destinada a perpetuar a separação. (TEIXEIRA; FREDERICO, 2010, p. 236)

Vale destacar que “[...] a mídia é apenas a figura visível do espetáculo” (TEXEIRA; FREDERICO, 2010, p. 235), pois o problema fulcral do sistema midiático é a capacidade de isolamento que ele carrega.

Para Debord, o espetáculo ocupa-se da ilusão de que as coisas estão conectadas. As imagens dominantes que possuem mais mercado para veiculação são aquelas que têm maior potencial de isolamento.

A integração do sistema deve recuperar os indivíduos isolados como indivíduos isolados em conjunto: as fábricas e os centros culturais, os clubes de férias e os ‘condomínios residenciais’ são organizados de propósito para os fins dessa pseudocoletividade que acompanha também o indivíduo isolado na célula familiar: o emprego generalizado de aparelhos receptores da imagem espetacular faz com que esse isolamento seja provado pelas imagens dominantes, imagens que adquirem sua plena força por causa desse isolamento. (DEBORD, 1997, p. 114)

Para Richard Sennett (1988, p. 319), a valorização da esfera privada implica o enfraquecimento da esfera pública. Ele comenta sobre a criação de “comunidades destrutivas”, onde as relações sociais se resumem à criação de pequenos grupos sociais, daí então, “[...] a procura por interesses comuns é destruída pela busca de uma identidade comum”.

Nesse sentido, podemos considerar a possibilidade da existência de comunidades formadas pelo desejo de compartilhamento de identidade. Resgatando as ideias de Bauman (2003) e Agamben (2005) abordadas nos capítulos anteriores, refletimos sobre a comunidade como a possibilidade de um dispositivo de aprisionamento.

Segundo Teresa Pires do Rio Caldeira (1997, p. 156), as fronteiras que devem ser transpostas pelos moradores dos bolsões de pobreza ultrapassam limites territoriais e relacionam-se com a invenção de elementos simbólicos específicos. Para a pensadora, na década de 1990, os ricos nunca estiveram mais próximos dos pobres e os “[...] mecanismos para separá-los tornaram-se mais óbvios e complexos”. A autora evidencia que “[...] uma nova estética de segurança modela todos os tipos de construção, impõe sua lógica de vigilância e distância como forma de status e muda o caráter da vida e das interações públicas” (CALDEIRA, 1997, p. 159). Há uma série de símbolos que representam *status* e esse processo culmina na possibilidade de se estabelecerem mecanismos que determinam distâncias sociais e consolidam diferenças e desigualdades entre pobres e ricos. A pensadora comenta, ainda, que São Paulo se caracteriza como uma cidade repleta de muros. As moradias e os comércios, além de estarem cercados pelos altos muros, possuem um sofisticado sistema

tecnológico de vigilância. Essa condição remodela a realidade e, sobretudo, influencia a vida privada e as interações na esfera pública, fazendo dessa nova configuração social um sinônimo de *status*.

Mesmo narrando um cenário avesso a processos democráticos, a pensadora comenta que esse panorama não foi capaz de “[...] obstruir totalmente o exercício da cidadania nem de impedir os cidadãos pobres de continuar a expansão de seus direitos” (CALDEIRA, 1997, p. 176). Para ela, “[...] se moradores excluídos percebem que têm direito à cidade, conseguem transformar seu bairro e sua cidade e melhorar a qualidade de suas vidas” (CALDEIRA, 1997, p. 176). Caldeira aponta que, mesmo cerceados por muros e simbologias, quando os cidadãos percebem que têm direito à cidade, podem reconfigurar sua realidade.

Se, por um lado, podemos considerar as cidades através de uma perspectiva cerceadora, por outro, podemos vislumbrar a possibilidade positiva de os cidadãos se apropriarem do espaço urbano, configurando ou criando espaço público?

Rogério Proença Leite (2002) faz uma diferenciação entre espaço urbano e espaço público. Para ele, o primeiro compete à dimensão espacial e o segundo compreende questões sociais referentes à esfera pública. Desse modo, nem todo espaço urbano se configura como espaço público. O espaço público se constitui a partir de falas que se desenham coletivamente: é o campo dos embates e das contradições, cenário fértil para que a democracia floresça.

Lúcia Maciel Barbosa de Oliveira (2011, p. 165) aponta que o espaço público é o espaço privilegiado das relações de troca, é o lugar das relações dialógicas, das identidades múltiplas e da construção coletiva. Contudo, “[...] a definição de espaço público como o que se opõe ao privado, ou seja, a contraposição do lugar do eu individual (a casa) àquele coletivo (a rua) parece ser o conceito dominante na atualidade”. Ela alerta que: “[...] traçar e redesenhar a vida cotidiana, a esfera pública e novos modos de usar a cidade são talvez os maiores desafios colocados aos sujeitos e coletividades”.

Como fala Richard J. Williams (2007, p. 47), “[...] com base na democracia e na liberdade de acesso à cultura, deveríamos separar nosso desejo de espaço público de nosso desejo de controle social”.

A partir desse panorama, verificamos que olhar de maneira crítica para o Jornal CEU nos fez pensar que essa ação pode revelar contextos segregadores da realidade local. Sobretudo, essa ação possibilitou reflexões sobre a relação entre a gestão cultural e o espaço público.

O Jornal CEU pôde inaugurar novas perspectivas dentro do dispositivo. Afinal, o projeto viabilizou conversas entre os setores, aproximou o gestor mediador do NAC de

coletivos artísticos, projetos e programas, propiciou vivências e foi instrumento para que contextos e demandas fossem compreendidos e viessem à tona.

O NAC percebeu, por exemplo, que coletivos artísticos que utilizam o espaço de diferentes CEUs interagem mais entre si do que os funcionários que atuam nos distintos dispositivos espalhados pela metrópole. Além disso, o quadro em que eram filmadas as ruas da região trouxe ao CEU pessoas que nunca antes haviam adentrado o dispositivo; e mais: as filmagens levaram a equipe de funcionários do CEU a locais desconhecidos.

O Jornal CEU, somado às teorias que abordamos, nos conduziu a reflexões sobre a possibilidade de apropriação do espaço público. Contudo, o projeto poderia ser um primeiro passo rumo a uma nova maneira de criação do espaço público?

Confiamos que as filmagens mostraram cenários reveladores e inéditos para o NAC. Sobretudo, compartilhamos a ideia de que esse projeto pode ser alvo de reflexão para os gestores atuarem como mediadores desse despertar coletivo onde o espaço urbano se configura como manjedoura da arena pública.

3.6 Sonho de Alice: a espetacularização da gestão híbrida?

O sonho de Alice, adaptação do conto literário Alice no País das Maravilhas e Alice Através do Espelho (ambos escritos por Lewis Carroll), foi um espetáculo encenado e apresentado pelo CEU Quinta do Sol nos anos de 2010 e 2011. A versão elaborada apoiou-se em diversos materiais, sendo o mais predominante o disco “O Sonho de Alice”, de 1982, produto de espetáculo produzido e interpretado pela atriz Myrian Rios, contando com a participação de grandes nomes da indústria cultural, como Roberto Carlos e Erasmo Carlos. Em outras palavras, consistia em um musical operado através de *playback* e narrativa episódica, criando uma estrutura de “números musicais”, aliada a pequenos textos e coreografias que possibilitavam a transição entre esses números e facilitavam a compreensão da trama.

O processo de elaboração do espetáculo foi concebido com data marcada para estreia a ser realizada na festividade de 25 de janeiro⁹⁴. O Sonho de Alice foi apresentado inúmeras

⁹⁴ Nesta data é comemorado o aniversário de São Paulo e, propositadamente, o Sonho de Alice teve sua primeira apresentação marcada para esse dia. Anualmente, o dia 25 de janeiro é celebrado através de festas no CEU Quinta do Sol.

vezes, inclusive no CEU Tiquatira, sendo a primeira apresentação feita para representantes da DRE-Penha.

O trabalho aconteceu de maneira bastante rápida. Para possibilitar a sua realização, o processo mais intenso se deu com as participantes das Aulas de Ballet Clássico, uma vez que alinhavavam a história através de coreografias. O encontro com o elenco inteiro, onde, de fato, se podia praticar a construção de personagens e cenas, ficou limitado a três ou quatro ocasiões, uma vez que o manancial artístico estava em segundo plano em função de um objetivo estético mais pragmático. Como consequência, era de se esperar que não houvesse uma preocupação com a verticalidade dos conteúdos da obra e com o rigor técnico do elenco. O mais importante naquele contexto era fomentar a convivência entre os indivíduos (espectadores, funcionários de diferentes núcleos e projetos dentro do próprio dispositivo) através de um projeto que poderia se comunicar facilmente com eles devido à sua fácil assimilação em virtude de uma narrativa simples e didática.

Do cenário à costura dos figurinos e seus acessórios, a coreografia das danças, os efeitos especiais, a iluminação, a montagem do palco, tudo foi realizado por equipes compostas por funcionários do CEU e moradores das regiões próximas ao dispositivo. A ação foi idealizada pela gestão do CEU. O cenário, os figurinos e a adaptação do musical foram feitos pelos núcleos: educacional, cultural e esportivo; além disso, os funcionários da limpeza, junto aos moradores da região, trabalharam para a realização do espetáculo. Os representantes dos setores e as pessoas que não trabalhavam no dispositivo misturaram-se e foram divididos em diferentes frentes de trabalho para levantar o musical.

Após sua estreia, resolveu-se que todos os envolvidos deveriam participar conjuntamente de refeições preparadas pela gestão. Assim, todos os dias em que o musical era encenado eram dias de os participantes se reunirem para comer. Realizar o Sonho de Alice consistia em dividir o palco e, posteriormente, dividir a comida.

O encontro entre esses sujeitos foi intensificado para além das necessidades operacionais provenientes de suas funções profissionais específicas, pois estavam mobilizados para a elaboração de um espaço imaginário. Em outras palavras, poderíamos dizer que dentro desse contexto a experiência de contato mediado pela ficção foi algo inédito no histórico do dispositivo, permitindo novas modalidades de trocas entre os indivíduos.

As funções técnicas e os papéis dramáticos foram distribuídos, e os frequentadores do CEU e representantes dos respectivos núcleos protagonizaram a trama. A flexibilidade e rotação de funções, ainda que incipiente, levou até mesmo o gestor a se transfigurar em tartaruga e um assistente técnico a travestir-se em coelho. Profissionais de esporte, que nunca

havia pisado no palco senão através da sua identidade professoral, assumiram novas *personas*, como a própria Alice, que se deixa levar por uma dimensão transgressora que subverte sua realidade conhecida (no caso, curiosamente, pelo coelho interpretado pelo funcionário do setor de cultura). O funcionário da limpeza fará a pesquisa de materiais recicláveis, descobrindo um novo termo e uma nova função. O b.boy será gato, e as garotas da aula do *ballet* um coro responsável pelas transições de tempo e espaço. Ou seja, toda sorte de caracteres e histórias se encontram reunidos no mesmo espaço, no pacto ficcional que a arte fomenta, subvertendo, em um lugar intermitente criado pela ficção, as premissas hierárquicas e oficiais tidas como essenciais para o funcionamento do dispositivo.

O *site* do NAC declara que o objetivo da ação era integrar as instâncias que atuavam dentro do CEU. Lê-se:

Através de um espetáculo artístico almejamos integrar os núcleos que compõem (esporte, cultura e educação) o CEU, além de estreitar o contato entre os funcionários do equipamento e a comunidade, uma vez que todos atuam no produto final. Nosso grupo possui um número aproximado de 30 pessoas. Formado por moradores da região, usuários (os quais participam de projetos que estão em vigor no CEU), professores, coordenadores e a gestora do equipamento. Pretendemos criar com o musical um ambiente de troca e construção mútua, processo que tem nos rendido grandes resultados positivos.⁹⁵

Canclini (2009) afirma que os processos de hibridação se configuram como processos de reconversão. Sob essa perspectiva, podemos dizer que isso acontece no CEU quando, por exemplo, o coordenador de cultura se adapta ao discurso pedagógico para aproximar-se do gestor para elaborarem e discutirem conjuntamente quais acordos são pertinentes para que a gestão compartilhada seja colocada em prática; é quando quem ocupa o cargo de gestor do CEU se converte em gestor cultural e propõe ações culturais para que os sujeitos inventem seus próprios fins no universo da cultura. Na nossa percepção, este é o contexto que as políticas e ações culturais devem desenhar-se dentro do CEU, sobretudo, este é o cenário ideal para que a gestão híbrida seja consubstanciada.

O Sonho de Alice pode ser observado como uma ação que gera processos de hibridação e viabiliza a possibilidade de interação entre as partes envolvidas? Reformulamos a pergunta: o musical é uma ação que faz parte de um projeto híbrido ou se resume a um exercício de multiculturalismo travestido de processos de interculturalidade?

⁹⁵ Mais informações sobre o projeto Sonho de Alice podem ser encontradas em: <<http://ceuculturasol.blogspot.com.br/2010/09/o-sonho-de-alice-nosso-musical-e.html>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

O desafio após a construção de um CEU é geri-lo de maneira compartilhada entre os órgãos municipais, passando pelos setores internos e ampliando as políticas públicas provenientes do dispositivo para além das fronteiras dos bolsões de pobreza. Se a perspectiva do multiculturalismo propicia a criação de políticas de respeito entre as partes, quase sempre reforçando a separação entre elas, a interculturalidade é seu contrário. Os processos de interculturalidade permitem que os grupos se reconheçam através da interação entre eles. Se, por um lado, a multiculturalidade significa reconhecer a diversidade de culturas, os processos de interculturalidade privilegiam compreender o outro através de relações de troca onde estão implícitas contradições, embates e conflitos. Os processos de interculturalidade devem ser priorizados dentro do CEU. Sob esse prisma, e como dissemos anteriormente, a ideia de identidade não pode mais ser entendida como algo sem mobilidade.

Canclini (2013, p. XXIII) comenta:

Em um mundo tão fluidamente interconectado, as sedimentações identitárias organizadas em conjuntos históricos mais ou menos estáveis (etnias, nações e classes) se reestruturam em meio a conjuntos interétnicos, transclassistas e transnacionais.

Contudo, o pensador adverte que “[...] uma teoria não ingênua da hibridação é inseparável de uma consciência crítica de seus limites, do que não se deixa, ou não quer ou não pode ser hibridado” (CANCLINI, 2013, p. XXVII). Para o pensador, a hibridação pode ocorrer espontaneamente através de processos de intercâmbio econômico, comunicacional, territorial; emerge também no desenvolvimento dos meios tecnológicos, na criação expressa individual ou coletivamente, nas artes e na vida cotidiana.

A primeira condição para distinguir as oportunidades e os limites da hibridação é não tornar a arte e a cultura recursos para o realismo mágico da compreensão universal. Trata-se antes de colocá-los no campo instável, conflitivo da tradução e da “traição”. As buscas artísticas são chaves nessa tarefa, se conseguem ao mesmo tempo ser linguagem e ser vertigem. (CANCLINI, 2013, p. XL)

Se, por um lado, o Sonho de Alice pode ser enxergado como uma plataforma onde a ficção mediou processos de hibridação, por outro lado, podemos compreender o musical como um ato populista em que uma caricatura de gestão híbrida foi encenada?

Sobre esse assunto, Canclini explica que o populismo, a fim de consolidar seu poder, utiliza a cultura para galgar esse feito. Um de seus elementos é “[...] modernizar o folclore convertendo-o em fundamento da ordem e do consenso e, ao mesmo tempo, reverter a

tendência de fazer do povo um mero espectador” (CANCLINI, 2009, p. 264). O pensador fala que o programa cultural populista “[...] constrói cenários nos quais o povo aparece participando, atuando (manifestações de protesto, desfiles, rito multitudinários)”. (CANCLINI, 2013, p. 265)

Sob a perspectiva debordiana, podemos dizer que é mais fácil o setor da gestão do CEU controlar o NAC como setor separado do que incluí-lo no bojo dos conflitos que emergem da gestão do dispositivo. Em outras palavras, a partir dos estudos realizados, acreditamos que, na perspectiva de o CEU optar pela multiculturalidade em detrimento da interculturalidade, é uma opção que envolve menos riscos, além de caminho que facilita a consolidação de poderes.

Como vimos sobre a questão identitária, Debord diz que a cultura na sociedade do espetáculo se destitui de sua própria história para reforçar sua identidade e, como vedete, servir ao discurso ideologizado do espetáculo. A vedete emancipa-se de seu passado e, por essa razão, inaugura uma nova consciência de tempo. O espetáculo reconfigura a ideia de tempo e constitui-se pela ausência de história e pelo enaltecimento de identidades efêmeras.

A vedete do espetáculo, a representação espetacular do homem vivo, ao concentrar em si a imagem de um papel possível, concentra, pois essa banalidade. [...] A condição de vedete é a especialização do *vivido aparente*, o objeto de identificação com a vida aparente sem profundidade [...]. (DEBORD, 1997, p. 40)

O espetáculo reúne as esferas que compõem a sociedade por intermédio de seu discurso ideológico. Dessa maneira, o discurso hegemônico tem a pretensão de separar, cada vez mais, as esferas sociais a fim de que o discurso espetacular tome conta dos espaços em branco que, aparentemente, une essas esferas. O espetáculo está ancorado em um sistema focado em reforçar cada vez mais uma condição social alienante, já que é uma realidade ilusória; sua astúcia está em ludibriar os homens e fazer com que esses trabalhem cada vez mais a serviço dos interesses da ordem social imposta. Em nome do modo de produção que serve de sustentáculo para a sociedade do espetáculo, o homem destitui-se de sua própria vida: “[...] o homem separado de seu produto produz, cada vez mais e com mais força, todos os detalhes de seu mundo. Assim, vê-se cada vez mais separado de seu mundo. Quanto mais sua vida se torna seu produto, tanto mais ele se separa da vida” (DEBORD, 1997, p. 25).

Dizer que a cultura é a estrutura economicamente mais promissora equivale a falar, dentre outras coisas, que ela é a esfera mais separada das outras. Ela torna-se o produto que mais escapa à mão dos produtores, renega sua história para seguir como estrutura separada.

No espetáculo, a possibilidade de hibridação cai por terra pelo fato de as mediações sociais estarem submetidas à doutrina do fetichismo. Nesse caso, o discurso hegemônico prioriza identidades fixas e enraizadas e, concomitantemente, trabalha na contramão do desvendamento dessa condição. É um equívoco pensar que a vedete se destitui de sua história para se deixar hibridar; ao contrário, na perspectiva do espetáculo, a cultura faz isso porque é serva do modelo social e, por isso, tende ao desaparecimento.

Do mesmo modo que o CEU é constituído por setores, o espetáculo pode ser entendido como um conjunto de estruturas. Contudo, na sociedade de Debord (1997, p. 23), elas não se relacionam entre si, e isso resulta na existência de um discurso único e centralizador. A maestria do discurso espetacular é que as estruturas parecem não estar desconectadas; porém, na realidade, elas estão. Para o pensador, “[...] a unidade no espetáculo é a perda da unidade do mundo, e a expansão gigantesca do espetáculo moderno revela a totalidade dessa perda”. O espetáculo é a linguagem comum da separação. Nele, a ideia de coletividade resvala na comunhão da segregação entre os indivíduos e as estruturas cindidas. O sociólogo explica que “[...] o que liga os espectadores é apenas uma ligação irreversível com o próprio centro em que os mantém isolados. O espetáculo reúne o separado, mas o reúne *como separado*”. A sociedade do espetáculo só pode ser analisada através de suas estruturas e não através de suas contradições.

O espetáculo, como a sociedade moderna, está ao mesmo tempo unido e dividido. Como a sociedade, ele constrói sua unidade sobre o esfacelamento. Mas a contradição, quando emerge no espetáculo, é, por sua vez, desmentida por uma inversão de seu sentido; de modo que a divisão é mostrada unitária, ao passo que a unidade é mostrada dividida. (DEBORD, 1997, p. 37)

Na sociedade definida por Debord, o conflito existente, no entanto emerge a partir de uma circunstância determinada. Logo, “[...] as falsas lutas espetaculares das formas rivais do poder separado são ao mesmo tempo reais, na medida em que expressam o desenvolvimento desigual e conflitante do sistema” (DEBORD, 1997, p. 38). O conflito está na luta pela participação do domínio do poder da lógica espetacular.

Debord discorre sobre um possível caminho para reverter o discurso ideológico do espetáculo. A partir das reflexões sobre a arte feita pelas vanguardas, somada reconciliação da arte com a vida cotidiana, o sociólogo reivindica uma *linguagem comum* que deve ser compartilhada pelos sujeitos. Estaria aí o contrário do discurso hegemônico. João Emiliano Fortaleza de Aquino (2006, p. 24) fala:

[...] os artistas de vanguarda se colocam, individual ou coletivamente, numa reflexão que é contemporânea das tentativas e dos fracassos da revolução social do primeiro quarto do século, tanto dos novos esforços de reflexão filosófica que, como os seus próprios, também buscam compreender a crise social e artística das antigas linguagens e dos modos de expressão.

Teixeira e Frederico (2010) comentam que a *linguagem comum* se opõe ao discurso totalizante do espetáculo e combate a alienação dos sujeitos. O poder corrosivo da arte pode converter a condição alienante imposta pelo espetáculo.

A ideia de uma comunicação direta ou diálogo acompanha o pensamento de Debord tanto na reflexão sobre as artes feitas pelas vanguardas, que queriam ver as artes reconciliadas com a vida cotidiana (deixando assim de ser uma esfera separada), como também a política através da ação direta perseguida pelos conselhos operários. (TEIXEIRA; FREDERICO, 2010, p. 235)

Para Debord, pode-se reverter o cenário espetacular em que as estruturas sociais tendem a desaparecer por conta do discurso totalitário quando arte e vida cotidiana voltam a integrar-se. Como comentam Teixeira e Frederico (2010, p. 212-3),

A teoria do espetáculo trouxe uma herança romântica expressa no desejo de realizar uma revolução integral e pôr fim a todas as formas de alienação presentes na vida cotidiana. Desse modo, a reivindicação das vanguardas estéticas – suprimir as barreiras que separam a arte da vida cotidiana – invade a esfera política dando um novo significado à ação revolucionária. O desejo de integração de plenitude, com o qual a arte pretendia restaurar a unidade de um mundo cindido pela dominação mercantil, transfere-se para a arena política. As mediações que estruturam a vida social são rejeitadas em bloco, nessa exigência voluntarista de reencantamento da vida cotidiana.

Segundo Debord (1997, p.123), portanto, a arte não deve ser cindida do cotidiano, “[...] a grandeza da arte só começa a aparecer no ocaso da vida”.

Desse modo, vale destacar que existem teóricos do teatro preocupados em desenvolver suas obras e técnicas, inspirados pelo combate à alienação.

O deslocamento da identidade revela-se no aceite da representação, na compreensão do corpo como um carregador de histórias, símbolos, ritmos e discursos. No *Paradoxo do Comediante*, escrito em meados do século XVIII por Denis Diderot, o francês deixa claro que um ator não se deixar tomar, em transe, por uma personagem. Ele tem sempre o poder de decisão à mão, embora esteja ausente (em maior ou menor escala) nas características da personagem. O ator é titereiro, e sua personagem seu títere de representação poética, existencial ou social. Da mesma maneira, Berthold Brecht, em *Pequeno Organon para o*

Teatro (1948), indicará a postura de “distanciamento” de um ator ao construir seu teatro: ele não só não se deixa tomar pelas paixões da personagem, como de fato rompe linearidades dramáticas para explicitar o mecanismo de seu caráter. Ainda para o alemão, esse conceito se estende ao próprio público, uma vez que este não se deve deixar levar pela história fabular que se desenrola na sua frente com efeito alienante, mas o tempo inteiro deve ser confrontado com rupturas de linguagem, como a revelação do edifício teatral e seus aportes técnicos, iluminação, fumaça etc. Para o ator brechtiano, está na pauta revelar os meios de produção do espetáculo a partir do próprio espetáculo, fazendo do amadurecimento da criticidade um momento de politização conjuntamente à diversão (para Brecht, o teatro não deve jamais perder seu caráter divertido. Isso não implica convertê-lo em entretenimento alienante, mas em lazer de qualidade).

O teatro brechtiano vale-se de processos artísticos para revelar os meios de produção, traz à cena questões sociais e universais (como: a fome, a guerra, o desemprego, a exploração).

Espaço público, arte e política são elementos presentes na obra *Momentos Políticos*, de Jaques Rancière. Nela, o pensador demonstra que, quando os cidadãos se apropriam do espaço público em vez de expressarem as demandas particulares que emergem do cotidiano, eles são convocados a reivindicar as emergências que tomam a coletividade: “[...] La política comieza com la capacidad de cambiar su lenguaje común y sus pequeños dolores para apropiarse del lenguaje y el dolor de los demás” (RANCIÈRE, 2010, p. 55).

Sob essa perspectiva, podemos dizer que a ficção é um possível caminho para que a realidade seja desenhada, à medida que inventa personagens e dá vazão a diferentes pontos de vista sobre um mesmo objeto; sobretudo, ela pode ser ferramenta para que a cidade e as ruas se transformem em espaço público.

Voltando ao assunto inicial desta parte da pesquisa, percebemos que o Sonho de Alice, assim como as demais ações abordadas nos subitens anteriores, fomentou reflexões sobre distintas questões pertencentes ao escopo da cultura. Em especial, o Sonho de Alice foi uma ação que nos permitiu tratar da gestão cultural do CEU e da possibilidade da gestão híbrida. Além disso, ela trouxe à tona a reflexão sobre a possibilidade da arte reconfigurar o espaço público e, conseqüentemente, apresentar-se como alternativa para dissolução de sistemas engessados e discursos autoritários. Acreditamos que a arte possa ser ferramenta potente dentro do CEU, com potencial para viabilizar novas perspectivas de apropriação e de gestão para o dispositivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia do CEU como dispositivo de natureza mediadora, o qual deve privilegiar processos que geram conhecimento, ainda é algo pouco falado e refletido. Naturalizou-se que o CEU é um dispositivo educacional pelo fato da Secretaria da Educação ser o órgão que elaborou o projeto. Além disso, a SME também financia a manutenção do espaço físico e grande parte dos projetos, programas e ações que acontecem nesses dispositivos. A presença das Unidades Escolares é outro fator que reforça essa condição.

A grande maioria da população e dos próprios órgãos municipais legitima o CEU como sendo um dispositivo educacional, fato que dificulta a realização de uma gestão compartilhada por distintos atores sociais. Tal mentalidade é capaz de impor padrões a outras esferas sociais que atuam dentro do dispositivo. Em outras palavras, muitas ações executadas dentro do CEU só podem ser legitimadas caso se enquadrem em moldes aprovados por representantes da educação.

Como vimos, as ideias que inspiraram o projeto CEU advêm de uma série de tentativas do poder público de realizar um modelo educacional de referência. Entretanto, para Gadotti (2009), não raro é o poder público utilizar-se da escola como ferramenta política privilegiando a execução de planos político-ideológicos em detrimento da unidade escolar como uma necessidade e um espaço destinado a contemplar as reais demandas da população.

Apesar de o CEU não poder ser tratado como dispositivo educacional, reconhecemos que Gadotti expõe uma condição que assombra a grande maioria dos dispositivos públicos, e os Centros Educacionais Unificados não estão excluídos desse quadro. Nesse sentido, interesses políticos e discursos ideologizados geram dificuldades e entraves para a realização da gestão prevista a ser realizada nos CEUs.

Como vimos ao longo da pesquisa, acompanhamos o CEU Quinta do Sol durante o período em que a gestão do dispositivo estava concentrada nas mãos da Secretaria Municipal de Educação, havendo pouco espaço para a atuação de outras secretarias e setores no projeto intersetorial. Contudo, mesmo dentro desse contexto, pudemos conferir processos de hibridação acontecendo na rotina do dispositivo, no bojo da gestão.

A análise e a crítica feitas aos programas e ações culturais permitiram iluminar pontos fulcrais que podem condenar o projeto do CEU à impraticabilidade, ao mesmo tempo em que revelou alternativas para a realização de uma gestão compromissada com processos interculturais.

Concluimos que a intensidade e inevitabilidade dos fluxos e das conexões que caracterizam a sociedade contemporânea não estão isentos da possibilidade de influência de discursos ideologizados que flertam com ideias segregadoras. Conceitos como alienação,

simulacro, fetiche e a mediação social entre as imagens fetichizadas são elementos que não foram suprimidos pela configuração social atual.

Neste ponto, reiteramos a necessidade de olhar para as experiências do CEU colocando em xeque a gestão cultural e, conseqüentemente, a gestão do dispositivo a partir dos preceitos da sociedade especificada por Debord. A opção por esse percurso metodológico foi de grande valia. Por intermédio da teoria de Debord, vislumbramos possibilidades de desvendar o contexto em que estão inseridos os atores sociais e o cenário político atual. As vivências do NAC somadas, sobretudo, às ideias do sociólogo francês explicitaram como foi realizada a condução da gestão cultural que decidimos analisar.

A partir de nossos estudos, acreditamos que, diferentemente da cultura como vedete que se esconde entre purpurina e paetês a mando do espetáculo, a gestão deve constituir sua história a partir de processos interculturais que se transformam de acordo com as ações que decorrem de um projeto democrático. Ora, a gestão demanda ações compartilhadas entre as coletividades.

O exercício de imaginar uma gestão para o CEU traz à tona uma série de sugestões, comentários e, em especial, alertas.

A fim de nos aventurarmos nesse desafio, destarte, destacamos a urgência de reformular a maneira como é realizada a escolha dos profissionais do CEU. Essa é uma seara perigosa, na qual os métodos de seleção para os cargos são ora de um jeito, ora de outro; não existe um padrão. Muitas vezes o jogo de poder, tão comum dentro da esfera política, fica acima do projeto que sustenta o dispositivo.

O grande número de instâncias envolvidas na gestão do CEU aumenta a quantidade de cargos, fruto de conchavos políticos. Para evitar esse tipo de situação, o projeto intersetorial é, por vezes, adiado. Dentro dessa lógica, lastimavelmente, quanto menos órgãos políticos são incorporados à gestão do CEU, menores são as chances de os cargos serem ocupados na perspectiva de atender a promessas políticas.

Corre-se o risco de um funcionário ser demitido de uma hora para outra para que pactos políticos sejam cumpridos. Isso impossibilita que diversas políticas públicas sejam continuadas, muitas vezes, sequer reconhecidas. O principal lesado nesse cenário é a própria população.

Acreditamos que a contratação de profissionais para esses cargos deva ser realizada através de um sistema mais rigoroso. Feito isso, pensamos que a equipe de profissionais que compõem cada dispositivo deva, de alguma maneira, lutar por possibilidades de encontros periódicos em que possam ser trocadas experiências.

Ainda há muito que se entender sobre o que está previsto no próprio projeto do CEU. Devemos confiar na construção das políticas públicas para os CEUs de maneira coletiva. Outrossim, é fundamental criar espaços destinados a reunir as equipes dos distintos dispositivos. Essa ideia deve ser ampliada para o corpo de funcionários que compõe cada CEU e aquecer a participação da população dentro dele.

Pensamos que o primeiro passo para que o projeto do CEU seja realizado é destituirmos o medo, ou seja, as instâncias responsáveis pela gestão do CEU não podem sentir-se ameaçadas umas pelas outras. Caso o medo triunfe, o projeto do CEU está condenado ao fracasso. O conflito que mantém a gestão viva não pode equivaler-se à luta de poderes que desejam autoafirmação.

Acreditamos no potencial do gestor cultural mediador, ou seja, um profissional da cultura que esteja em contato direto com a sociedade civil e as instâncias governamentais que gerem o CEU. Pensamos que faz parte do ofício desse gestor estudar caminhos para atender demandas e pensar em possibilidades de incluir na rotina do dispositivo repertórios culturais inéditos e variados, a fim de, quem sabe, ampliar e trazer à tona novas demandas culturais, novos desejos.

Do mesmo modo, confiamos na figura do protagonista cultural, aqui entendido como cidadão que participa de questões pertinentes à área da cultura. Esta ideia deve ser ampliada ao cidadão protagonista da região à qual pertença, aqui entendido como o cidadão que reconhece e transforma a realidade em que está inserido. Confiamos, respectivamente, na figura de um protagonista mediador, capaz de transitar e criar conexões entre os distintos setores que compõem o CEU e, numa perspectiva mais ampliada, como aquele que interage nas e entre as distintas esferas da sociedade. Como fala Lúcia Maciel Barbosa de Oliveira (2011), “[...] o fortalecimento da esfera individual gera o fortalecimento coletivo. As políticas públicas não podem perder tal perspectiva”⁹⁶.

Eduardo Nivón Bolán (2010, comunicação oral)⁹⁷ diz que uma política cultural não é feita somente por instâncias governamentais: é feita também pelos cidadãos e pelas organizações de bairro. Não adianta conceber um dispositivo destinado aos cidadãos se não atende àquilo que é reivindicado por eles. O gestor cultural deve dar ouvidos aos cidadãos, inclusive, para que se sintam aptos a utilizar o dispositivo. Desse modo, o desenvolvimento

⁹⁶ O artigo completo está disponível em: <http://www.dgz.org.br/ago11/Art_07.htm>. Acesso em: 25 jun. 2014.

⁹⁷ Curso de gestão cultural oferecido pelo convênio Cátedra UNESCO de Políticas Culturales Y Cooperación, da Universitat de Girona e Observatório Itaú Cultural no ano de 2010. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=9urz3V1Ng-w>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2014.

cultural do CEU vai dar-se não pelos serviços oferecidos, mas no processo de apropriação que os cidadãos fazem do dispositivo.

O dispositivo deve agir na contramão de políticas segregadoras e, conseqüentemente, se faz necessária uma análise sobre como as questões do CEU estão sendo pensadas e entendidas pela sua gestão.

A falta de diálogo se consubstancia em cenário multiculturalista no qual cada instância enxerga a outra a partir de identidades estereotipadas. Pensamos que isso não deve ser ignorado; devemos atentar a cenários como estes a fim de evitar contextos que impossibilitem a concretização das relações dialógicas.

Em nossa visão da gestão, o máximo de possibilidades sobre o mesmo objeto deve ser considerado. O gestor não pode usar somente óculos, ele deve usar monóculo, binóculos, microscópios e telescópios para observar o CEU com atenção, em detalhes e sob distintos ângulos.

A gestão deve ter consciência de que o dispositivo tem o dever de viabilizar meios para que os cidadãos se apropriem do CEU de maneira a utilizá-lo como espaço de interação entre as coletividades e as diversidades culturais em uma perspectiva intercultural.

Foi na permeabilidade e na flexibilidade das identidades que conferimos os momentos de maior possibilidade intercultural dentro do CEU. Verificamos também que, a partir desse contexto, foi possível realizar o projeto da construção conjunta.

Dando prosseguimento ao audacioso pensamento sobre o desenho de uma gestão ideal, por que não pensar o CEU como primeiro passo para vislumbrarmos distintas maneiras de apropriação do espaço público?

Cremos na possibilidade de a gestão propor ações que viabilizem meios para que as pessoas façam a apropriação do espaço público, tanto dentro do CEU como fora do dispositivo. Da mesma maneira, defendemos uma gestão que acredita na importância da arte na vida cotidiana.

Para finalizar, em ritmo de simbiose entre arte e gestão, propomos o descontraído exercício de enxergar a gestão do CEU pelo viés do filme *Being There*⁹⁸. Nele, Peter Sellers interpreta Chance, um homem analfabeto que não possui carteira de identidade. Chance trabalhou a vida toda como jardineiro. Havia os demais empregados da casa, porém, Chance elegeu um aparelho de televisão como mediador entre ele e o mundo externo. Com a morte do dono da casa em que trabalhava e vivia, o jardineiro é obrigado a deixar o local e desbravar

⁹⁸ A tradução em português é *Muito Além do Jardim*, filme de 1979, dirigido por Hal Ashby.

pela primeira vez o que havia fora das dependências de sua residência. Nessa aventura, o jardineiro, que outrora vivia confinado, depara-se com inúmeras peripécias que o elevam ao *status* de gênio. Chance, hipnotizado pela televisão e com seus conhecimentos sobre jardinagem, torna-se conselheiro do presidente dos Estados Unidos.

Por nossa vez, acreditamos que a gestão do CEU deva investir em cidadãos protagonistas e não em indivíduos como Chance, capazes de comprometer o rumo de uma sociedade sustentada por princípios democráticos e não alienantes. Mas será que a gestão está investindo na direção certa? Nesse sentido, refletimos sobre as consequências que a gestão local pode gerar. Em momento algum, o CEU pode versar sobre ideias cerceadoras e alienantes. Nesse sentido, compartilhamos da ideia de Edgar Morin sobre democracia. Para ele, o processo democrático “[...] necessita de que a maioria dos cidadãos acredite na democracia. Mas, do mesmo modo que o consenso, a democracia necessita de diversidade e antagonismos” (MORIN, 2000, p. 108).

O CEU tem o compromisso de viabilizar, através de meios democráticos, que os cidadãos tenham direito a identidades, a que se transformem, ao espaço público, à educação de qualidade, a locais adequados para a prática esportiva e a atividades e programações artísticas e culturais variadas. Na esteira deste pensamento, apostamos na ideia de a interculturalidade tornar-se mediadora de processos que possibilitam às coletividades inventarem seus próprios fins como um possível caminho para a gestão consubstanciar tudo aquilo que está previsto no projeto do CEU e ultrapassar as expectativas descritas neste documento.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. 1947. Disponível em: <<http://antivalor.vilabol.uol.com.br>>. Acesso em: 23 dez. 2013.

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? **Outra Travessia**: revista de pós-graduação em Literatura. Florianópolis, p. 9-16, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576/11743>> . Acesso em: 03 maio 2013.

ALMEIDA, Marco Antônio de. Mediações: cultura, sociabilidade e política na era da informação. In: II ENCONTRO DA ULEPICC – UNIÃO LATINA DE ECONOMIA POLÍTICA DA INFORMAÇÃO, DA COMUNICAÇÃO E DA CULTURA, Bauru, 13-15 ago. 2008. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0CDEQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww2.faac.unesp.br%2Fpesquisa%2Flecotec%2Feventos%2Fulepicc2008%2Fanais%2F2008_Ulepicc_0013-0027.pdf&ei=dnTKU4jeOJWpyAS44IAo&usg=AFQjCNFOFWunS8RifzAuRyiZbmZg5wqrvw&sig2=klLy1jeYh7kTRik4StmRVg&bvm=bv.71198958,d.aWw> Acesso em: 22 dez. 2013.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Mediação da informação e múltiplas linguagens. **Tendências da pesquisa brasileira em Ciência da Informação**. Brasília, v. 2, n. 1, p. 89-103, jan./dez. 2009. Disponível em: <<http://inseer.ibict.br/ancib/index.php/tpbci/article/view/17/39>>. Acesso em: 12 jul. 2010.

AQUINO, João Emiliano Fortaleza de. **Reificação e linguagem em Guy Debord**. Fortaleza: EdUECE / Unifor, 2006.

ASSUNÇÃO, Fábio. Teatros lotados marcaram 3º ano de CEU é Show. **Secretaria Municipal de Educação**, São Paulo, 2012. Entrevistador: Secretaria Municipal de Educação - Assessoria de Comunicação e Imprensa. Disponível em: <<http://www.lufernandes.com.br/2010/releases/3o-ano-de-ceu-e-show/>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

AZEVEDO, Fernando de. **Manifestos dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Massangana, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

_____. **Globalização: as conseqüências humanas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAYARDO, Rubens. A gestão cultural e a questão da formação. **Revista Observatório Itaú Cultural/OIC.** São Paulo, n. 6, p. 57-65, jul./set. 2008.

BEING There. Direção: Hal Ashby. EUA: BSB, CIP, Lorimar Film Entertainment, 1979. 130 min. Formato: 35 mm. 1 Filme (130 min), cor.

BENNETTE, Milton J. **Interculturalidade.** Você sabe o que é? jul. 2011. Entrevistador: Lucas Hackradt. Rio de Janeiro, **Época**, 25 jul. 2011. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI250960-15228,00-INTERCULTURALIDADE+VOCE+SABE+O+QUE+E.html>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

BOLÁN, Eduardo Nivón. **Aula 3, módulo 3** – Curso de Especialização em Gestão Cultural. São Paulo: Cátedra UNESCO de Políticas Culturales Y Cooperación; da Universitat de Girona e Observatório Itaú Cultural, 2010. (107 min.) Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=9urz3V1Ng-w>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2014.

_____. **La cooperación cultural como proceso de laglobalización. Una visión desde América Latina.** Euroamericano: Campus de cooperación cultural. Disponível em: <http://www.oei.es/euroamericano/ponencias_cooperacion_cooperacionproceso.php>. Acesso em: 06 jun. 2013.

BRASIL. **Lei n. 7.505**, de 2 de julho de 1986. Dispõe sobre benefícios fiscais na área do imposto de renda concedidos a operações de caráter cultural ou artístico. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7505.htm>. Acesso em: 30 maio 2014.

BRECHT, Bertolt. O Pequeno Organon para o Teatro. In: _____. **Estudos sobre teatro.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BRIZOLA, Leonel de Moura. **Leonel Brizola:** perfil, discursos, depoimentos “1922/2004”. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, 2004.

CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança. CAIC Santa Paulínia de Paranoá. Disponível em: <<http://historicodocaic.blogspot.com.br>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

_____. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: <<http://sites.uepg.br/caic/?pg=paginas|proposta-php>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

CALABRE, Lia. (org.). **Políticas culturais: pesquisa e formação**. São Paulo: Itaú Cultural; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2012.

_____. (org.). **Políticas culturais: reflexões e ações**. São Paulo: Itaú Cultural; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2009.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Enclaves fortificados: a nova segregação urbana**. 1997. Disponível em: <www.usp.br/fau/cursos/graduacao/arq...1.../Texto_02.pdf>. Acesso em: 20 maio 2014.

CALLEGARI, Cesar. CEUs substituem astros de TV por artistas locais. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 08 jul. 2013. Entrevistadora: Adriana Ferraz. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,ceus-substituem-astros-de-tv-por-artistas-locais,1051223,0.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

CANCLINI, Néstor García. **A globalização imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2007.

_____. **Culturas híbridas**. 4. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013.

_____. Definiciones em transición. In: MATO, Daniel (org.). **Cultura, política y sociedad**. Buenos Aires: Clasco Libros, p. 69-81, 2005.

_____. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

CANEVACCI, Massimo. Entrevista com o pensador Massimo Canevacci. [abr. 2008]. Entrevistadora: Júlia Aguiar. **Overmundo**, Porto Alegre, 11 abr. 2008. Disponível em: <<http://www.overmundo.com.br/overblog/entrevista-com-pensador-massimo-canevacci>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

CARVALHO, Cristina A. P. O estado e a participação conquistada no campo das políticas públicas para a cultura no Brasil. In: **Políticas culturais: reflexões e ações**. São Paulo: Itaú Cultural; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2009.

CEU – Centro Educacional Unificado Quinta do Sol. Disponível em: <<http://ceuculturasol.blogspot.com.br/2010/09/o-sonho-de-alice-nosso-musical-e.html>>. Acesso em: 28 jun. de 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural**: o direito à cultura. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

_____. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Cultura política e política cultural. **Estudos avançados**. São Paulo, v. 9, n. 23, p. 71-84, jan./abr., 1995.

COMUNIDADE. In: DICIONÁRIO do Aurélio. Disponível em:
<<http://www.dicionariodoaurelio.com/dicionario.php?P=Comunidade>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

DAVALLON, Jean. **A mediação**: a comunicação em processo? Disponível em:
<<http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/viewFile/645/pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: _____. **O mistério de Ariana**. Lisboa: *Veja – Passagens*, 1996. Disponível em: < <http://www.ufes.br/ppgpsi/files/textos/Deleuze%20-%20O%20que%20%C3%A9%20um%20dispositivo.pdf> >. Acesso em: 20 dez. 2013.

DELIJAICOV, Alexandre. Arquiteto ataca alteração em teatros de SP. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 15 maio 2003. Entrevistador: Valmir Santos. Disponível em:
<<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1505200318.htm>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

DIDEROT, Denis. **Paradoxo sobre o comediante**. São Paulo: Escala, 2006. (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal, v. 54)

DÓRIA, O. Roberto. **Educação, CEU e cidade**: breve história da educação pública brasileira nos 450 anos da cidade de São Paulo. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, 2007. Disponível em:
<<http://www.livrariasaraiva.com.br/produto/2595924/educaco-cu-e-cidade-breve-histria-da-educacao-brasileira-nos-450-anos-da-cidade-de-so-paulo%3E>>. Acesso em: 21 dez. 2013.

ESCOLA PARQUE SALVADOR. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Disponível em: <http://www.escolaparquesalvador.com.br/?page_id=32>. Acesso em: 18 dez. 2013.

FERNANDES, LU. **3º ano de CEU é Show**. Secretaria Municipal de Educação. Assessoria de Comunicação e Imprensa. Disponível em: <<http://www.lufernandes.com.br/2010/releases/3o-ano-de-ceu-e-Show/>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

_____. **Teatros lotados marcaram 3º ano de CEU é Show**. Secretaria Municipal de Educação. Assessoria de Comunicação e Imprensa. Disponível em: <<http://www.lufernandes.com.br/2010/releases/3o-ano-de-ceu-e-show/>>. Acesso em: 01 jul. 2013.

FERREIRA, Luiza A. Políticas públicas de cultura. In: **Políticas culturais: reflexões e ações**. São Paulo: Itaú Cultural; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2009.

FRAGA, Denise. Teatros lotados marcaram 3º ano de CEU é Show. **Secretaria Municipal de Educação**, São Paulo, 2012. Entrevistador: Secretaria Municipal de Educação - Assessoria de Comunicação e Imprensa. Disponível em: <<http://www.lufernandes.com.br/2010/releases/3o-ano-de-ceu-e-show/>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Escola Cidadã**. Disponível em: <<http://siteantigo.paulofreire.org/Crpf/LegadoPFLivros>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. **Papel da educação na humanização**. In: Revista da FAEEBA, Bahia, Ano 6, n. 7, p. 9-32, jan. /jun. 1997. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1127>>. Acesso em: 20 maio 2014.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FURTADO, Celso. Livro reúne ensaios, entrevistas e debates do ex-ministro e intelectual Celso Furtado. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 23 jul. 2012. Entrevistador: Jotabê Medeiros. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,livro-reune-ensaios-entrevistas-e-debates-do-ex-ministro-e-intelectual-celso-furtado,904142,0.htm>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

GADOTTI, Moacir. **Educação com qualidade social: projeto, implantação e desafios dos Centros Educacionais Unificados (CEUs)**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000.

_____. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 1997. Disponível em: <<http://siteantigo.paulofreire.org/Crpf/LegadoPFLivros>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

GADOTTI, Moacir; PEREZ, Maria Aparecida. Prefácio: o projeto educacional dos CEUs. In: PADILHA, Paulo Roberto; SILVA, Roberto da. **Educação com qualidade social: a experiência dos CEUs de São Paulo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

GIOVANNI, G; SOUZA, A. N. Criança na escola? Programa de formação integral da criança. **Centro de Estudos Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 67, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000200004&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 mar. 2014.

HONORATO, Cayo. In: Oficina de Curadoria e Mediação Crítica, Fórum Permanente, s/n, Centro Cultural da Espanha, São Paulo. **Usos, Sentidos e Incidências da Mediação/Questões de vocabulário**. São Paulo: ANPAP-FAPEMIG, 2012. p. 738-749. (Evento).

HOOD, Rappin. Teatros lotados marcaram 3º ano de CEU é Show. **Secretaria Municipal de Educação**, São Paulo, 2012. Entrevistador: Secretaria Municipal de Educação - Assessoria de Comunicação e Imprensa. Disponível em: <<http://www.lufernandes.com.br/2010/releases/3o-ano-de-ceu-e-show/>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

IDENTIDADE. In: DICIONÁRIO do Aurélio. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/Identidade.html>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

JAPPE, Anselm. **Guy Debord**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

JIMÉNEZ, Lucina. **Aula 6, módulo 1** – Curso de Especialização em Gestão Cultural. São Paulo: Cátedra UNESCO de Políticas Culturales Y Cooperación; da Universitat de Girona e Observatório Itaú Cultural, 2009. (50 min.) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9SVT_BIWWpk>. Acesso em: 15 de janeiro de 2014.

KEHL, Maria Rita. **Muito além do espetáculo**. Setembro de 2003. Rio de Janeiro: Mariana Rita Kehl: artigos e ensaios. Disponível em:
<<http://www.mariaritakehl.psc.br/conteudo.php?id=76>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

LEFORT, Claude. O que é burocracia. In: Cardoso, F. H.; Martins, C. E. (Orgs.) **Política & Sociedade**. São Paulo: Nacional, 1979. p. 155

LEITE, Rogério Proença. Contra-usos público: notas sobre a construção social dos lugares na *mangue town*. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 115–134, jun. 2002.

LÉON, Jorge Fernandez. **Aula 5, módulo 1** – Curso de Especialização em Gestão Cultural. São Paulo: Cátedra UNESCO de Políticas Culturales Y Cooperación; da Universitat de Girona e Observatório Itaú Cultural, 2009. (149 min.) Disponível em:
< <https://www.youtube.com/watch?v=VBcD13Io0ME> >. Acesso em: 15 de janeiro de 2014.

MARICATO, Ermínia. Urbanismo na periferia do mundo globalizado: metrópoles brasileiras. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 21–33, 2000.

MARX, Karl. **O Capital**: livro I. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MILLER, Toby; YÚDICE, George. **Política Cultural**. Barcelona: Gedisa, 2004. (Série Culturas)

MIRALLES, Carlos Eduardo. **Aula 2, módulo 3** – Curso de Especialização em Gestão Cultural. São Paulo: Cátedra UNESCO de Políticas Culturales Y Cooperación; da Universitat de Girona e Observatório Itaú Cultural, 2010. (105 min.) Disponível em:
< <https://www.youtube.com/watch?v=5TIPGCMGZmI> >. Acesso em: 15 de janeiro de 2014.

MIRANDA, Carmen. Na batucada notável da pequena. **Obvious Magazine**, São Paulo, 9 set. 2013. Pesquisa feita por Dominique Silveira. Disponível em:
<<http://lounge.obviousmag.org/atenciosamentedominique/2013/09/na-batucada-notavel-da-pequena.html>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Sociedade civil, entre o político estatal e o universo gerencial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 18, n. 52, p. 185-202, jun./2003.

OLIVEIRA, Lúcia Maciel Barbosa de. A cidade como projeto coletivo: impressões sobre a experiência de Medellín. **Tempo e Argumento**: Revista do Programa de Pós-graduação em História. Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 164-181, jul./dez. 2011.

_____. Conhecimento e Interculturalidade. **DataGramaZero – Revista de Ciência da Informação**, v. 15, n. 3, jun. 2014. Disponível em:
<http://www.dgz.org.br/jun14/Art_02.htm>. Acesso em: 25 jun. 2014.

_____. Informação, ação política e desenvolvimento humano. **DataGramaZero – Revista de Ciência da Informação**, v. 12, n. 4, ago. 2011. Disponível em:
<http://www.dgz.org.br/ago11/Art_07.htm>. Acesso em: 25 jun. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 15 jan. 2014.

ORGANIZAÇÃO SOCIAL DE CULTURA AMIGOS DO GURI. Projeto GURI. Disponível em: <<http://www.projetoguri.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

PERAYA, Daniel. As formas de comunicação pedagógica “mediatizada”: o socioeducativo e o didático. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 59, p. 298-307, 1997.

PÉREZ, Maria Aparecida. Um sonho impossível. **Educação 4**, São Paulo, 2003. Disponível em:
<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Publicacoes2001_2007/RevistaEducacao_4.pdf&ei=EBnJU42GMNKVYAS5zIHIDw&usg=AFQjCNFqjBUUXzH0dmBjS1BH-tz5AOnROg&sig2=KDBzA2HquxNQNIKSbWsrPg&bvm=bv.71198958,d.aWw>. Acesso em: 17 jan. 2014.

PERROTTI, E.; PIERUCCINI, I. Infoeducação: saberes e fazeres da contemporaneidade. In: LARA, M. L. G.; FUJINO, A.; NORONHA, D. P. **Informação e contemporaneidade: perspectivas**. Recife: Néctar, 2007. p. 47-96. Disponível em:
<<http://www.pos.eca.usp.br/sites/default/files/file/cienciaInformacao/informacaoContemporaneidade.pdf>>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2011

PIERUCCINI, Ivete. **A ordem informacional dialógica**: estudo sobre a busca de informação em educação. 232p. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2004.

RANCIÈRE, Jacques. **Momentos Políticos**. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2010.

REIS, Ana Carla Fonseca. **Marketing cultural e financiamento da cultura**: teoria e prática em um estudo internacional comparado. São Paulo, SP: Thomson Learning Edições, 2006.

REVISTA SOMBRA. São Paulo, ano 10, n.106, p. 23, out. 1950.

REVISTA VOCARE. São Paulo: Programa Vocacional / Secretaria Municipal de Cultura, n. 1, 2011.

RICHARD, Williams. Espaço público e cultura: teoria, prática e problemas. In: **A cultura pela cidade**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

RIVAS, Patrício. **Aula 1, módulo 4** – Curso de Especialização em Gestão Cultural. São Paulo: Cátedra UNESCO de Políticas Culturales Y Cooperación; da Universitat de Girona e Observatório Itaú Cultural, 2010. (102 min.) Disponível em:
< <https://www.youtube.com/watch?v=fzNCtaVi3gM> >. Acesso em: 15 de janeiro de 2014.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. **Políticas culturais no Brasil**: trajetória e contemporaneidade. Salvador, 2007. 25 p. Texto inédito.

SÃO PAULO (Cidade). Decreto n° 42.832 de 6 de fevereiro de 2003. Cria os Centros Educacionais Unificados que especifica. Disponível em:
<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.prefeitura.sp.gov.br%2Fcidade%2Fsecretarias%2Fupload%2Feducacao%2Fcme%2FDECRETO_42832_03.doc&ei=Iri9U7LOG7HKsQT57oLIAg&usg=AFQjCNFI6fKEkjX3Ik1XYZDjzbPnyW4lbw&sig2=0dUQYVDjbhkkHmNi0EyLUA>
Acesso em: 12 fev. 2013.

_____. Decreto n° 45.559, de 30 de novembro de 2004. Aprova o Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, São Paulo, ano 49, n. 224, p. 01, 2004.

_____. Decreto n° 52.931, de 18 de janeiro de 2012. Dispõe sobre pagamento da Gratificação por Desempenho de Atividade Cultural e Desportiva. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, ano 57, n. 12, p. 01.

_____. Decreto n° 54.823, de 7 de fevereiro de 2014.

Dispõe sobre a gestão compartilhada dos Centros Educacionais Unificados – CEUs entre as Secretarias Municipais de Educação, de Cultura e de Esportes, Lazer e Recreação. Disponível em:

<http://www.sinesp.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11524:decreto-no-54823-de-7-de-fevereiro-de-2014-dispoe-sobre-a-gestao-compartilhada-dos-centros-educacionais-unificados-ceus-entre-as-secretarias-municipais-de-educacao-de-cultura-e-de-esportes-lazer-e-recreacao&catid=55:decretos&Itemid=199>. Acesso em: 14 fev. 2014.

_____. Portaria nº 4672 de 5 de dezembro de 2006. Aprova o Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados – CEUs. Disponível

em:<http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.a.sp?alt=06122006P%20046722006SME> Acesso em: 12 fev. 2013.

_____. Secretaria Municipal de Cultura. **Apresentação do programa PIÁ**. Disponível em:

<<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/dec/formacao/index.php?p=8465>>. Acesso em: 29 jun. 2013.

_____. Secretaria Municipal de Cultura. **Apresentação do Programa Vocacional**.

Disponível em:

<<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/dec/formacao/index.php?p=8465>>. Acesso em: 28 dez. 2013.

_____. Secretaria Municipal de Cultura. **Editais dos programas Vocacional e PIÁ – 2014**.

Disponível em:

<<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/dec/noticias/?p=12896>>. Acesso em: 28 dez. 2013.

_____. Secretaria Municipal de Cultura. **Escola de Dança de São Paulo**. Disponível em:

<<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/theatromunicipal/noticias/?p=13138>>. Acesso em: 28 dez. 2013.

_____. Secretaria Municipal de Cultura. **Escola Municipal de Iniciação Artística**.

Disponível em:

<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/dec/formacao/iniciacao_artistica/index.php?p=12575>. Acesso em: 20 jan. 2014.

_____. Secretaria Municipal de Cultura. **Material Norteador do Programa Vocacional**.

Disponível em:

<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.prefeitura.sp.gov.br%2Fcidade%2Fupload%2FMATERIAL%2520NORTEADOR_1311018529.pdf&ei=TXzKU-v0JpCQyATKzYD4Cg&usg=AFQjCNEhkZ-6yuj34TDrPRrOVZ2wOUKonA&sig2=WyiIWC2pU5fImWWzefQFSg&bvm=bv.71198958,d.aWw>. Acesso em: 28 dez. 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Apresentação CEU Tiquatira**. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/CEU/tiquatira.htm>>. Acesso em: 6 jun. 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação **Apresentação CEU Quinta do Sol**. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/CEU/quintadosol.aspx>>. Acesso em: 6 jun. 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Apresentação dos CEUs**. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/ceus/Anonimo/apresentacao.aspx?MenuID=11>>. Acesso em: 28 jun. 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **CONTRATURNO Escolar**. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/ProgramasProjetos/saopauloeumaescola.aspx?MenuID=104&MenuIDAberto=58>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Manual do ProArt**. Disponível em: <<http://proart.sme.prefeitura.sp.gov.br/Index.aspx?ReturnUrl=%2f>>. Acesso em: 28 dez. 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Por uma cidade educadora. **Projeto político-pedagógico**. São Paulo, v. 01, n. 1, dez. 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto CEU é Show**. São Paulo: [s.n.], 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/AnonimoSistema/BannerTexto.aspx?MenuBannerID=82>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

_____. Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Recreação. **Jogos da Cidade de São Paulo**. Disponível em: <http://www.jogoscidade.prefeitura.sp.gov.br/forms/frm_Apresentacao.aspx> Acesso em: 07 jun. 2013.

_____. Secretaria Estadual de Esporte, Lazer e Juventude. **Jogos Regionais do Idoso**. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.selj.sp.gov.br%2F2014%2Fregulamento_jori_jai.pdf&ei=tX-9U4vvNqylsAS2->

IDABg&usg=AFQjCNE6l6MHdIP_qeWykkUIFt5naiY1cw&sig2=WOrGhvP4c13vqO2I2-GCwA>. Acesso em: 07 jun. 2013.

_____. Subprefeituras de SP. Disponível em:
<<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/>>. Acesso em: 28 jun. 2013.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Paris: Les Éditions Nagel, 1970.

SEMPERE, Alfons Martinell. **Aula 2, módulo1** – Curso de Especialização em Gestão Cultural. São Paulo: Cátedra UNESCO de Políticas Culturales Y Cooperación; da Universitat de Girona e Observatório Itaú Cultural, 2009. (92 min.) Disponível em:
< <http://www.youtube.com/watch?v=L4BCUIJhZTM> >. Acesso em: 15 de janeiro de 2014.

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SILVA, Liliana Sousa e. **Gestão cultural contemporânea na perspectiva da ação cultural – Aproximação conceitual e análise de uma experiência**. 2010. 33 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Gestão Cultural) - Cátedra UNESCO de Políticas Culturales Y Cooperación, da Universitat de Girona, São Paulo, 2010.

TEIXEIRA, Francisco; FREDERICO, Celso. **Marx, Weber e o marxismo weberiano**. São Paulo: Cortez, 2010.

TEIXEIRA COELHO. A conquista esquecida. **Revista Observatório Itaú Cultural/OIC**, São Paulo, n. 7, p. 9-14, jan./mar. 2009.

_____. **A cultura e seu contrário: cultura, arte e política pós-2001**. São Paulo: Iluminuras/Itaú Cultural, 2008.

_____. **A cultura pela cidade**. São Paulo: Iluminuras /Itaú Cultural, 2008.

_____. **Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário**. São Paulo, SP: Iluminuras, 1997.

_____. **O que é ação cultural**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2001.

_____. Política cultural em nova chave: indicadores qualitativos da ação cultural. **Revista Observatório Itaú Cultural/OIC**, São Paulo, n. 3, p. 9-21, set./dez. 2007.

TELLES, Vera da Silva; CABANES, Robert (org.). **Nas tramas da cidade**: trajetórias urbanas e seus territórios. São Paulo: Humanitas, 2006.

TOQUINHO. Teatros lotados marcaram 3º ano de CEU é Show. **Secretaria Municipal de Educação**, São Paulo, 2012. Entrevistador: Secretaria Municipal de Educação - Assessoria de Comunicação e Imprensa. Disponível em: <
http://www.lufernandes.com.br/2010/releases/3o-ano-de-ceu-e-show/>. Acesso em: 11 fev. 2014.

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural**. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2013.

_____. **Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural**: relatório Mundial da UNESCO. Paris: Unesco, 2009.

VAI. **Programa para a Valorização de Iniciativas Culturais**. Disponível em:
<http://programavai.blogspot.com.br/p/sobre-o-vai.html>. Acesso em: 20 jan. 2014.

VARGAS LLOSA, Mario. **A civilização do espetáculo**: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

WILLIAMS, Raymond. Cultura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. In: _____. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

AGÊNCIA BRASÍLIA
O PORTAL DE NOTÍCIAS DO GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL

[PORTAL GDF](#)
[OUVIDORIA GERAL](#)
[CIDADÃO](#)
[EMPRESAS](#)
[SERVIDOR](#)
[AGÊNCIA BRASÍLIA](#)

[INÍCIO](#) [A AGÊNCIA BRASÍLIA](#) [SALA DE IMPRENSA](#) **[NOTÍCIAS](#)**

Quarta, 05 Fevereiro 2014 12:02

Ceilândia ganhará primeira Escola Parque fora do Plano Piloto

Beatriz Ferrari, da Agência Brasília

tamanho da fonte [Imprimir](#)

Foto: Dênis Simões / GDF

Escola funcionará no prédio do Sesi

CEILÂNDIA (5/2/14) - Ceilândia ganhará a primeira Escola Parque do DF fora do Plano Piloto. A portaria foi assinada nesta quarta-feira (5) pelo governador Agnelo Queiroz, durante a entrega do Cartão Material Escolar 2014. A Escola Parque de Ceilândia, que se chamará Anísio Teixeira, atenderá 30 mil alunos de todas as escolas da cidade.

"Os alunos de Ceilândia que estão estudando de manhã vão poder ter atividades complementares aqui. Com isso, é possível introduzir o ensino integral. No fim de semana, abrimos essa estrutura fantástica para a população", disse o governador Agnelo Queiroz.

A Escola Parque funcionará no atual prédio do Serviço Social da Indústria (Sesi). Segundo o secretário de Educação, Marcelo Aguiar, o prédio passará a funcionar como escola após ajustes de manutenção. "Eu gostaria muito que começasse neste semestre, mas vai depender dos ajustes", explicou.

Aguiar informou que mais cinco escolas do tipo devem ser construídas no DF, nas seguintes cidades: Planaltina, Brazlândia, Samambaia, Santa Maria e Gama. "O financiamento já foi aprovado pelo Ministério da Educação. Só falta a licitação", contou.

Em uma permuta com o Governo do Distrito Federal, a Confederação Nacional da Indústria (CNI) cedeu as edificações e recebeu em troca um terreno, onde construirá uma escola de formação voltada para a indústria.

(B.F./M.D.*)

04/08/2010 11h40 - Atualizado em 04/08/2010 15h27

Ciep roubado oito vezes vai ser fechado para obras de recuperação

Secretaria de Educação não decidiu quando alunos serão transferidos. De acordo com secretaria, reforma vai recuperar infraestrutura.

Do G1 RJ

imprimir

O Ciep Antônio Candeia Filho, em Irajá, no subúrbio do Rio, **assaltado oito vezes em três meses**, será fechado temporariamente para obras. Segundo informou a Secretaria municipal de Educação, os alunos não têm infraestrutura para estudar no local.

Nesta quarta-feira (4), os alunos voltaram as aulas no Ciep. A secretaria informou que ainda não foi decidido se os estudantes vão continuar durante a semana indo às aulas no local, ou se serão transferidos de imediato para outra unidade. Após a reforma, os jovens voltam a estudar no Ciep.

De acordo com a secretaria, o fechamento do Ciep é para a realização de obras e nada tem a ver com os recentes episódios de violência no local.

Ciep sem torneiras

A Polícia Militar se reuniu com a direção do colégio nesta quarta.

Por causa dos constantes roubos não restou muita coisa no Ciep. Já foram levados ventiladores, uniformes, computadores e até torneiras dos banheiros.

No último roubo, na terça-feira, de acordo com o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Sepe-RJ), os ladrões levaram alimentos destinados ao preparo da merenda escolar dos cerca de 500 alunos da unidade.

Desses oito assaltos, quatro foram nos últimos 15 dias.

O prédio anexo do Ciep, onde deveria funcionar a biblioteca, está destruído. Funcionários contam que à noite, o lugar vira uma cracolândia. Segundo o Sepe, os professores cansaram de pedir reforço na segurança.

Na manhã de segunda-feira (2), professores e alunos se preparavam para voltar às aulas quando se depararam com a escola arrombada por ladrões, **pela sétima vez**. De acordo com o Sepe-RJ, agora, além de os assaltantes terem levado ventiladores e material pedagógico, destruíram parte do encanamento, o que provocou o alagamento de algumas salas da escola.

Aluno atingido dentro de sala de aula

No dia 16 de julho, o estudante Wesley de Andrade, de 11 anos, **morreu quando estava dentro da sala de aula no Ciep Rubens Gomes**, em Costa Barros, também no subúrbio. A Secretaria municipal de Educação anunciou na segunda-feira (2) **que estuda a construção de um muro de proteção** no Ciep Rubens Gomes, em Costa Barros. O muro poderia cercar toda a escola, mas ainda não há detalhes sobre o projeto que está em estudo.

No dia da morte de Wesley, a Polícia Militar fazia uma operação na região. **A perícia do Instituto de Criminalística Carlos Éboli (ICCE) nos 44 fuzis** de PMs utilizados durante a ação, que deve determinar de onde saiu o disparo, será concluída este mês.

O Ciep Rubens Gomes é cercado por pelo menos quatro favelas – Pedreira, Lagartixa, Chapadão e Quitanda. Na área, de janeiro a maio deste ano, foram registrados 179 homicídios, contra 234 registrados no mesmo período de 2009. Mas, apesar da redução da violência, o número ainda é considerado alto em comparação com outras regiões da cidade.

Menino é atingido por bala perdida dentro de Ciep e chega morto em hospital

POR WALESKA BORGES - O GLOBO E RJTV ///
16/07/2010 0:00 / ATUALIZADO 04/11/2011 17:24

Ciep Rubens Gomes. Foto de Guilherme Pinto -

RIO - O menino Wesley Gilbert Rodrigues de Andrade, de 11 anos, morreu após ser atingido no peito por uma bala perdida dentro de uma sala de aula no Ciep Rubens Gomes, em Barros Filho, na Zona Norte. Ele foi levado para o Hospital Estadual Carlos Chagas, em Marechal Hermes, mas já chegou morto à unidade. Havia 30 crianças na classe.

De acordo com policiais do 9º BPM (Rocha Miranda), foi realizada uma operação policial nas favelas da Quitanda e da Pedreira, em Costa Barros. As comunidades ficam na mesma região do Ciep. Segundo o telejornal "RJTV", seis homens, sem identificação também chegaram mortos ao hospital vindos da área.

O comandante-geral da Polícia Militar, Mário Sérgio Duarte, determinou que a Corregedoria da PM apure com rapidez as circunstâncias da operação do 9º BPM (Rocha Miranda) nas imediações do Ciep. A ação no Complexo da Pedreira foi para verificar informações passadas ao Disque Denúncia de que bandidos transitavam nas imediações da Estrada do Camboatá e da Avenida Pastor Martin Luther King.

Em nota divulgada pela Polícia Militar, a corporação informou que dois homens foram presos e foram apreendidas seis armas (uma carabina .30, uma submetralhadora, três pistolas e um revólver), uma quantidade não contabilizada de drogas, oito motos e nove máquinas caça-níqueis.

A Polícia Civil divulgou também uma nota em que afirma que agentes da Divisão de Homicídios da Polícia Civil foram ao Ciep para fazer "uma minuciosa perícia para investigar as circunstâncias em que o estudante de 11 anos morreu, após ser baleado, e de onde partiu o disparo. A Polícia Civil só vai se pronunciar sobre o caso após a conclusão do inquérito."

A [secretária de Educação do município, Claudia Costin](#), disse, em sua página no [Twitter](#), que a morte do menino na sala de aula é inaceitável.

Pais de alunos fazem um protesto em frente ao Ciep. Em nota, a Secretaria Municipal de Educação informou que as aulas da escola foram suspensas nesta sexta-feira. Na próxima segunda-feira, uma equipe do Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas Municipais (Proinape) irá à unidade escolar para conversar com as crianças e professores.

Resultados do IDE-Rio 2012 mostram avanço da educação

A- A+

62% das unidades municipais avaliadas melhoraram o desempenho com relação a 2011

20/06/2013 08:05:00 » Autor: Juliana Romar/Fotos: Raphael Lima e divulgação

Das 961 escolas da rede municipal de ensino avaliadas no Índice de Desenvolvimento da Educação (IDE-Rio) de 2012, 62% (596) melhoraram seu desempenho em comparação ao ano anterior. Desse total, 430 atingiram as metas de melhoria do ensino estabelecidas e receberão o Prêmio Anual de Desempenho. O IDE-Rio foi lançado em maio de 2009, baseado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é medido em todos os municípios brasileiros através da Prova Brasil, uma avaliação externa aplicada pelo Ministério da Educação (MEC) para os alunos do 3º e 7º anos.

Em 2012, O IDE-Rio foi de 4,9 para os Anos Iniciais (1º ao 5º anos) e de 4,5 para os

Anos Finais (6º ao 9º anos), enquanto que em 2011 a taxa foi de 4,6 e de 4,5, respectivamente. Nas Escolas do Amanhã os índices aumentaram de 4,2 (2011) para 4,6 (2012) para os Anos Iniciais e de 4,1 (2011) para 4,2 (2012) para os Anos Finais. No Ginásio Experimental Carioca (6º ao 9º anos), a marca foi de 5,3 em 2012 e 5,2 em 2011.

- Estamos muito satisfeitos com os resultados no IDE-Rio. Avancamos, com 62% das nossas escolas apresentando uma melhoria no desempenho em relação à avaliação anterior. Sabemos que ainda temos muito trabalho pela frente, mas estamos avançando para dar um salto de qualidade na educação carioca – disse a secretária municipal de Educação, Claudia Costin.

Na avaliação dos Anos Iniciais, das dez escolas com melhores notas na cidade, seis são da Zona Oeste (três em Santa Cruz, uma na Barra da Tijuca, uma Curicica e uma em Padre Miguel), três da Zona Norte (duas na Pavuna e uma em Ricardo de Albuquerque) e uma em São Cristóvão, região central do Rio. As melhores dos Anos Finais também estão localizadas, em sua maioria, na Zona Oeste.

Os resultados revelam ainda a elevação da qualidade do ensino e do desempenho de alunos em escolas situadas em regiões conflagradas (áreas de risco ou pacificadas) da cidade. Das 150 Escolas do Amanhã avaliadas no IDE-Rio 2012, 79 unidades (53% do total) atingiram as metas e também serão premiadas.

O Ciep Professor Lauro de Oliveira Lima, antigo Ciep 301 Lindolfo Collor, é um exemplo. Localizada na comunidade de Rio das Pedras, em Jacarepaguá, esta unidade foi a terceira melhor escola nos Anos Finais e a primeira colocada entre as Escolas do Amanhã nos Anos Finais. A fórmula do sucesso do crescimento no IDE-Rio é explicada pela diretora da unidade, Heloisa Teixeira:

- Atribuo todo esse resultado ao bom trabalho que desempenhamos aqui na escola, com a utilização de apostilas e cadernos pedagógicos, e o enriquecimento do conhecimento através dos livros do MEC.

Além disso, temos uma equipe de profissionais nota mil, muito empenhados. Também desenvolvemos o projeto "Capoeira na escola", em que trabalhamos com a diversidade cultural, incluindo atividades voltadas para a geografia, matemática, português e ciências, focando num aprendizado de forma lúdica. As crianças pensam que estão brincando e se divertindo, mas, na verdade, estão aprendendo.

O IDE-Rio possibilitará que o pagamento do Prêmio de Desempenho seja feito anualmente, uma vez que o IDEB é medido a cada dois anos. O prêmio - equivalente a um salário - deverá ser pago a todos os servidores das escolas que atingiram as metas do IDE-Rio 2012. Para os profissionais que trabalham nas Escolas do Amanhã, o prêmio corresponde a um salário acrescido de 50%.

As escolas que não tiveram bom resultado serão monitoradas pela Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de recuperar e melhorar o seu desempenho, além das ações já previstas para a toda a rede municipal, como um programa forte e contínuo de reforço escolar para corrigir os déficits de aprendizagem.

Entre as ações da Prefeitura do Rio para melhorar o desempenho na rede municipal estão o fim da aprovação automática; o início da implantação de programas como o Ginásio Experimental Carioca (GEC), que atende alunos do 7º ao 9º Ano em horário integral, com mais tempo de aulas de português, matemática, ciências e inglês; a Educopédia, que oferece aulas digitais e interativas para professores e alunos com conteúdo curricular abordado de forma lúdica e prática; e a implantação do Turno Único, com sete ou oito horas de aulas, e que vai alcançar 35% dos alunos ao final de 2016.

CEUs levam artistas consagrados à periferia

— 10/02/2012, by Redação 1 Comentário 5

[Curtir](#) [Compartilhar](#) [Tweetar](#)

Toquinho, Rappi'n Hood, Baile do Simonal e Tulipa Ruiz são alguns dos shows, com entrada gratuita

Por Igor Carvalho

Foi divulgada a programação do projeto "CEU é show 2012", que começa no mês de fevereiro e vai até agosto, os eventos terão entrada gratuita. Alguns artistas consagrados devem se apresentar pela periferia de São Paulo. O SPRESSO SP consultou a agenda e mostra algumas das boas atrações.

O cantor e compositor Toquinho faz temporada nos CEUs de São Paulo com shows intimistas, em formato voz e violão, cantando grandes sucessos como Tarde em Itapua e Aquarela, compostas em parceria com Vinicius de Moraes.

Concebido e produzido por Max de Castro e Wilson Simoninha, *O Baile do Simonal* é uma noite de muita alegria, balanço e suingue ao som de hits inesquecíveis gravados por Simonal em várias épocas, da Bossa Nova até os tempos da "pilantragem". O repertório do show é composto por sucessos como *Mustang Cor de Sangue*, *Terezinha*, *Sá Marina*, *País Tropical*, *Nem Venha Que Não Tem*, *Carango*, *Que Maravilha* e *Zazueira*.

O cantor e compositor passa pelo rock, blues, soul e sua melodia de raiz, o samba. Com sua leitura singular da música brasileira *Luiz Melodia* encanta qualquer espectador com seus muitos sons.

Tulipa Ruiz é cantora, compositora, desenhista e grande revelação da música brasileira da atualidade. Vem colecionando elogios da crítica, inclusive do conceituado produtor musical Nelson Motta. O repertório do show é quase todo composto por músicas autorais como *Só sei dançar com você*, *Do amor*, *Pedrinho*, *Cada Voz* e *Pontual*.

Conhecido pelo estilo exclusivo, que une o rap com o samba, duas vertentes musicais que representam a voz das periferias. No show ele apresenta a riqueza e o ecletismo de suas músicas, que equilibra a contundência do discurso com bases e ritmos bastante variados – samba, bossa nova, repente e reggae.

Para consultar a programação completa, clique [aqui](#).

Comentários

Comentários

LU FERNANDES
 COMUNICAÇÃO E IMPRENSA

[Quem Somos](#) | [Projetos de Comunicação](#) | [Clientes](#) | [Notícias](#) | [Sala de Imprensa](#) | [Downloads](#) | [Barcarolla](#) | [Fale Conosco](#)

[Home](#) | [Releases](#) |

3º ano de CEU é Show

Teatros lotados marcaram 3º ano de CEU é Show

Mais de 800 apresentações musicais e teatrais gratuitas fizeram as comunidades lotarem os teatros dos 45 Centros Educacionais Unificados de São Paulo. Público e artistas aprovaram o projeto

De fevereiro a dezembro, grandes nomes da música e do teatro nacional subiram mais um ano aos palcos dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) de toda a cidade e do Centro de Convivência Educativo e Cultural de Heliópolis com o projeto CEU é Show. Realizado pela Secretaria Municipal de Educação, a iniciativa promoveu mais de 800 atrações gratuitas, que fizeram parte da programação de qualidade que os CEUs oferecem às comunidades de São Paulo durante o ano todo. Além de levar cultura de qualidade a todas as regiões da capital, o projeto abriu as portas dos teatros para pessoas que, muitas vezes, não conseguem ter acesso a peças e shows em cartaz no circuito paulistano.

Após três anos consecutivos, o CEU é Show firma-se definitivamente no roteiro cultural de São Paulo. Já passaram pelos palcos dos CEUs, desde 2010, artistas como Toquinho, Negra Li, Edgar Scandurra, Zeca Baleiro, Marina Lima, Mariana Aydar, Marcelo Camelo, Mallu Magalhães, Ed Motta, Wanderléa, Guilherme Arantes, Mônica Salmaso, Leandro Lehart, Luciana Mello, Quinteto em Branco e Preto, Chico César, Tulipa Ruiz, Luiza Possi, Rappin Hood, Toquinho, Luiz Melodia, Max de Castro e Simonal, MPB4, o maestro João Carlos Martins e muitos outros nomes da música.

No teatro, o projeto já levou aos quatro cantos da cidade nomes como Glória Menezes, Fernanda Montenegro, Antonio Abujamra, Bárbara Paz, Reinaldo Gianecchini, Deborah Evelyn, Julia Lemmertz, Paulo Betti, Fábio Assunção, Erick Marmo, Norival Rizzo, Lucinha Lins, Denise Fraga, Débora Falabella, Carmo Dalla Vecchia e muitos outros.

Confira a seguir o depoimento dos artistas que participaram do projeto CEU é Show:

“Finalmente um município organiza um projeto como esse no Brasil. Pelo menos um, que é o de São Paulo” – Fernanda Montenegro, atriz

“É algo genial, único, é o verdadeiro encontro do artista com o público. É um projeto cultural que me dá orgulho e se nós pensarmos nisso daqui 10 anos veremos que é algo que vai mudar o país” – Raul Barretto, ator e um dos criadores do grupo Parlapatões.

“Eu cresci na Vila Arapuã. Lá perto tem o CEU Meninos, onde vejo as crianças jogando bola, levo meu menino para andar na pista de skate. Eu tinha o sonho de fazer shows nos CEUs e esse dia chegou! Desejo vida longa ao projeto e agradeço em meu nome, em nome do Hip Hop e de todas as periferias” – Rappin Hood, cantor

“Eu queria muito fazer o Sem Pensar nos CEUs. É uma iniciativa de tirar o chapéu!”. “Todo noite eu sonho com a transformação das pessoas por meio da arte e esse projeto é a prova de que outros também acreditam nisso!” – Denise Fraga, atriz

“Agora estamos levando Hell de fato para São Paulo, para a periferia da cidade” – Bárbara Paz, atriz

“Esse é um projeto que leva o artista ao povo de uma forma muito simples e muito verdadeira, com esses teatro sempre agradáveis que são os teatros dos CEUs. Eu estou muito contente de ter esse contato mais íntimo com esse lado periférico da cidade” – Toquinho, cantor

“Eu acho esse trabalho extraordinário. Leva teatro, música e cultura para todos os CEUs, que são lugares sagrados em vários lugares da periferia. Estou emocionado em fazer parte disso” – Fábio Assunção, ator

“Quando o sistema percebe que o povo não consegue chegar até a arte, trazê-la até a periferia é muito importante. E o fato das apresentações estarem lotadas significa que as pessoas querem sim ir ao teatro!” – Norival Rizzo, ator

“Essa peça já me deu muitas alegrias e essa (estar nos CEUs) é a maior” – Glória Menezes, atriz

“É muito estar em lugares que a gente não conseguiria estar, é muito bom ver que tem uma estrutura de teatro com som bom, de palco bom, com cadeiras boas, que vocês têm a vontade de estar também com a gente, e se inspirar com o que a gente faz, sem isso nada tem sentido. Então obrigada e obrigada por terem me chamado de volta” – Luiza Possi, cantora

Secretaria Municipal de Educação
 Assessoria de Comunicação e Imprensa
 Fones: 3396-0358/0359
 SME nas Redes Sociais:
www.twitter.com/escolasp
www.facebook.com/escolasp
www.youtube.com/spescola

CEUs substituem astros de TV por artistas locais

ADRIANA FERRAZ - AGÊNCIA ESTADO

08 Julho 2013 | 09h 04

Desde o início do ano, os teatros da periferia de São Paulo estão menos badalados. Marca da gestão passada, o programa CEU é Show, que levava celebridades para apresentações grátis nos 45 Centros Educacionais Unificados (CEUs) da cidade, foi finalizado pelo prefeito Fernando Haddad (PT). A programação agora tem como foco a produção artística local, que passou a dominar a lista de atrações.

A Secretaria Municipal de Educação diz que retomou o projeto educacional original dos CEUs, desenvolvido ainda na gestão de Marta Suplicy (PT) - 2001 a 2004. O objetivo é fazer de alunos não apenas espectadores, mas protagonistas de espetáculos musicais, teatrais, literários e esportivos. Para o secretário municipal de Educação, Cesar Callegari, a mudança não é apenas conceitual. "É uma decisão política, de gestão. As atividades culturais não devem ser apenas entretenimento. Devem ter compromisso com a educação", afirma.

O novo circuito intersetorial será coordenado por um comitê que reunirá representantes das secretarias de Educação e Cultura. Os espetáculos estrelados por artistas de TV não estão descartados, segundo Callegari. Mas, a partir de agora, para serem contratados, os astros populares precisarão "oferecer algo mais". A ideia é estabelecer uma espécie de contrapartida social. "Pode ser uma oficina, por exemplo, para formação do aluno. Dessa forma, o resultado poderá ser permanente."

Em 2012 passaram pelos teatros dos CEUs nomes como Fernanda Montenegro, Glória Menezes, Fábio Assunção e Reynaldo Gianecchini. Ao todo, a programação reuniu mais de 800 atrações. Em algumas delas os artistas desenvolveram uma espécie de conteúdo extra, defendido agora por Callegari.

Fernanda Montenegro, por exemplo, levou a peça *Viver Sem Tempos Mortos*, sobre a filósofa e ensaísta francesa Simone de Beauvoir, a 21 teatros da periferia e, em todos os espetáculos, dialogou com o público a respeito da trajetória da autora. "É isso e ainda mais o que queremos. O objetivo é usar a cultura como experimentação. Não vamos investir no velho conceito, equivocado ao meu ver, de formação de público. Ele deve ser protagonista", defende Callegari.

A contratação da Banda Estralo já compõe o novo modelo. Formada por artistas acostumados a relacionar arte e educação, a banda elaborou oficinas específicas aos alunos dos CEUs como forma de contrapartida à apresentação do show *Estórias de Cantar*.

Gastos

Apesar de a proposta ter mudado, o ritmo de investimentos será mantido, de acordo com a secretaria. A expectativa é de gastar R\$ 13,8 milhões neste ano com a elaboração de projetos artísticos direcionados à população local e contratações para os teatros. No ano passado, o programa CEU é Show recebeu R\$ 14 milhões em recursos municipais.

A secretaria promete outras novidades até o fim do ano. Entre as metas estão ampliar o número de excursões de alunos a museus, teatros, cinemas e outras atrações culturais disponíveis na cidade e adaptar apresentações de ópera nos teatros da rede. "Vamos aproveitar o início da temporada para negociar com os artistas a formação de espetáculos específicos para os CEUs. Serão menores, provavelmente, mas com maior interação com a plateia." As informações são do jornal **O Estado de S. Paulo**.

CEUs terão gestão compartilhada por Cultura, Educação e Esportes

Vinte novas unidades que serão implementadas terão ainda uma nova concepção física, com a integração de equipamentos já existentes de educação, esporte, cultura e saúde

16:00 07/02/2014

De **Secretaria Executiva de Comunicação**
Gosto

18

A+ A-

Tweet

1

Share

Os Centros Educacionais Unificados (CEUs) terão gestão compartilhada entre as secretarias municipais de Educação, Cultura e Esportes, Lazer e Recreação. É o que define o decreto assinado nesta sexta-feira (7) pelo prefeito Fernando Haddad. O documento foi firmado no CEU Jambuí, em Lajeado, na Zona Leste da capital, em meio à cerimônia de comemoração dos 10 anos da inauguração do primeiro CEU, pela então prefeita e atual ministra da Cultura, Marta Suplicy, presente e homenageada na ocasião.

Também participaram da solenidade os secretários municipais César Callegari, de Educação; Juca Ferreira, da Cultura; Celso Jatene, de Esportes e Fernando de Mello Franco, de Desenvolvimento Urbano.

"Em grande medida, nós estamos tentando recuperar a perspectiva da inclusão e da garantia de direitos na nossa cidade. A ideia do CEU nunca foi um escolão. É uma escola, sim, mas é um projeto de intervenção urbana integradora, que permite às pessoas da comunidade terem acesso a bens imateriais indisponíveis para as pessoas de fora do centro expandido da cidade", afirmou o prefeito Fernando Haddad.

"Temos hoje a consolidação de algo que estava faltando. É um trabalho de uma integração mais orgânica, mais cotidiana das áreas da educação, cultura e esporte. Já temos feito isso em grande medida, mas esse decreto consolida de uma maneira orgânica e obrigatória o processo de planejamento, de circulação de possibilidades de modo a permitir que a cidade seja reapropriada pelo cidadão em todas as suas dimensões", afirmou o secretário municipal de Educação, César Callegari.

Homenageada, a ministra Marta Suplicy destacou a mudança de perspectiva que um equipamento como os CEUs traz aos frequentadores. A ministra citou uma apresentação da atriz e mímica brasileira Denise Stoklos, no CEU Butantã, ainda em 2005. "De repente a plateia começou com um 'zum zum zum' porque ninguém estava entendendo o que era aquilo. Passaram poucos minutos e as pessoas entenderam que aquilo era uma nova linguagem, que ninguém ali jamais tinha visto. Não se ouvia uma mosca e quando acabou foi uma ovação extraordinária. E todos queriam oficinais, queriam aprender a fazer mímica. É isso que é o CEU: as pessoas terem acesso a novas linguagens, coisas boas e de qualidade", afirmou Marta.

"Estamos retomando o programa inicial não para ficarmos no ponto que foi (deixado), mas acho que temos a obrigação de fazer avançar e fazer com que as ações dos CEUs tenham um significado estratégico na construção de uma nova sociedade no Brasil: de uma educação qualificada e de uma cultura democratizada ao acesso de todos", disse o secretário da Cultura, Juca Ferreira.

Territórios CEU

Durante o evento, o prefeito afirmou que os 20 novos CEUs previstos em seu plano de governo devem apresentar uma nova concepção, não só administrativa, que recai exatamente sobre a gestão compartilhada, mas também física.

"Em virtude da falta de terrenos, vamos usar os subutilizados CDCs (Clubes Comunidades), recuperá-los, colocar um pavilhão de sala de aula, um auditório, uma biblioteca e repensar a ocupação de segunda à segunda desse equipamento", disse o prefeito Fernando Haddad.

"Isso vai dar novas oportunidades de retomar um programa que havia sido abandonado pela falta de terrenos em São Paulo. Nós reinventamos o programa para resgatar o seu sentido original: de que toda comunidade tem que ter um equipamento de qualidade, bem gerido, para que a educação, a cultura, o esporte e o lazer sejam disseminados por todo o território da cidade", destacou Haddad.

Integração

Os Territórios CEU serão concebidos a partir da integração física e de gestão dos diversos equipamentos municipais existentes. Eles serão caracterizados pela implantação de novos edifícios em centros esportivos existentes, de forma a reutilizá-los e revitalizá-los. Aos já existentes CDCs serão incorporados outros equipamentos de seu entorno por meio de vias e espaços diferenciados. Escolas, centros esportivos, unidades de saúde e equipamentos de cultura, como teatros e bibliotecas, ganharão novos caminhos entre si, de modo que formem um conjunto único.

Essas vias, que deverão agregar a maior parte das intervenções do novo projeto, receberão melhorias no que diz respeito à iluminação, arborização, sinalização e segurança. Prevê-se também a criação de ciclovias para que não só as crianças, mas para que todos os cidadãos possam melhor usufruir os equipamentos e serviços a eles oferecidos pelo poder público.