

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS

AMILCAR FERRAZ FARINA

**O arbitrário cultural em democracias capitalistas:
princípios de visão e divisão no campo das políticas de formação cultural**

São Paulo
2019

AMILCAR FERRAZ FARINA

**O arbitrário cultural em democracias capitalistas:
princípios de visão e divisão no campo das políticas de formação cultural**

Versão corrigida

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

Versão corrigida contendo as alterações solicitadas pela comissão julgadora em 04 de dezembro de 2018. A versão original encontra-se em acervo reservado na Biblioteca da EACH/USP e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP (BDTD), de acordo com a Resolução CoPGr 6018, de 13 de outubro de 2011.

Área de Concentração: Estudos Culturais

Orientador: Prof.º Dr.º. Pablo Ortellado

São Paulo
2019

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

CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
(Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Biblioteca)
CRB 8 - 4936

Farina, Amilcar Ferraz

O arbitrário cultural em democracias capitalistas: princípios de visão e divisão no campo das políticas de formação cultural / Amilcar Ferraz Farina ; orientador, Pablo Ortellado. – 2019
119 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, em 2018.

Versão corrigida

1. Políticas culturais. 2. Políticas culturais - São Paulo (SP). 3. Democratização da cultura. 4. Democracia. 5. Acesso cultural. 6. Cultura - Formação. 7. Bourdieu, Pierre, 1930-2002. I. Ortellado, Pablo, orient. II. Título

CDD 22.ed.- 306.2

Nome: FARINA, Amilcar Ferraz. O arbitrário cultural em democracias capitalistas: princípios de visão e divisão no campo das políticas de formação cultural.

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

Área de Concentração: Estudos Culturais

Aprovado em: 04 /12/ 2018

Banca Examinadora

Prof. Dr. Pablo Ortellado
Julgamento: _____

Instituição: EACH - USP
Assinatura: _____

Prof. Dr. James de Lemos Abreu
Julgamento: _____

Instituição: Externo
Assinatura: _____

Prof. Dr. Valmir de Souza
Julgamento: _____

Instituição: UNG - Externo
Assinatura: _____

Prof. Dr^a. Graziela Serroni Perosa
Julgamento: _____

Instituição: EACH - USP
Assinatura: _____

RESUMO

FARINA, Amilcar Ferraz. **O arbitrário cultural em democracias capitalistas: princípios de visão e divisão no campo das políticas de formação cultural.** 2019. 119 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Versão corrigida.

Trata-se de pesquisa sobre o arbitrário cultural em políticas de formação no desenvolvimento de democracias culturais. O estudo apresentou o contexto da formação nos debates que permearam a gestão Haddad na cidade de São Paulo, sobretudo na formulação do Plano Municipal de Cultura. Em seguida, realizou-se um estudo global sobre arranjos administrativos, diretrizes e programas em políticas públicas de educação artística e cultural em oito democracias capitalistas. Por fim, para elucidar os princípios que regem as diferentes visões e divisões do campo da formação, e de outras políticas que a margeiam, realizou-se uma revisão crítica da sociologia da cultura de Bourdieu, em sua crítica a Malraux, no período correspondente à gênese e superação do paradigma da democratização cultural na França.

Palavras-chave: Cultura. Democracia. Bourdieu. Formação. Educação Artística. Criatividade.

ABSTRACT

FARINA, Amilcar Ferraz. **The cultural arbitrary in capitalist democracies: principles of vision and division in the field of cultural formation policies.** 2019. 119 p. Dissertation (Master in Philosophy) - School of Arts, Sciences and Humanities, University of São Paulo, São Paulo, 2018. Corrected version.

This is research on cultural arbitrary in formation policies in the development of cultural democracies. The study presented the formation context in the debates that permeated the Haddad management in the city of São Paulo, especially in the formulation of the Municipal Plan of Culture. Then, a comprehensive study was conducted on administrative arrangements, guidelines and programs in public arts and cultural education policies in eight capitalist democracies. Finally, in order to elucidate the principles that govern the different views and divisions of the field of formation, and other policies that border on it, a critical revision of Bourdieu's sociology of culture was made in his critique of Malraux in the period corresponding to genesis and overcoming the paradigm of cultural democratization in France.

Keywords: Culture. Democracy. Bourdieu. Education. Arts Education. Creativity

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Eixos temáticos das conferências municipais de cultura e diretrizes do Plano Municipal de Cultura

Tabela 2 - Eixos, metas e temas do Plano Municipal de Cultura (2016)

Tabela 3 - Diretrizes do Plano Municipal de Cultura: assuntos, departamentos e setores relacionados

Tabela 4 - Reordenamento de eixos temáticos e diretrizes entre a primeira Conferências e a publicação do Plano Municipal de Cultura

Tabela 5 - Programas e estratégias de intervenção nas políticas de formação cultural em quatro países, organizadas pelo sistema escolar

Tabela 6 - Programas e estratégias de intervenção nas políticas de formação cultural nas três esferas da administração pública brasileira, segundo seus objetivos gerais

Tabela 7 - Divisão de competências entre ministérios de assuntos culturais em oito democracias capitalistas

Tabela 8 - Instâncias, agentes e produtores específicos e nas intersecções entre os campos

Tabela 9 - Modos de recepção em relação aos campos produtivos

Tabela 10 - Normas de produção, critérios de avaliação e função dos campos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO - “AS ARTES DA REGRA”	9
2 CONCORRÊNCIAS E O ARBITRÁRIO CULTURAL NA FORMAÇÃO	23
2.1 CONFERINDO A DISPUTA: A LUTA DE CLASSIFICAÇÕES NAS CONFERÊNCIAS MUNICIPAIS DE CULTURA EM SÃO PAULO	24
2.1.1 Um plano, várias vozes	26
2.1.2 E agora José?	31
3 REGULARIDADES EM INSTÂNCIAS CULTURAIS E EDUCACIONAIS	38
3.1 CLASSIFICAÇÕES DA EDUCAÇÃO NO CAMPO DAS POLÍTICAS CULTURAIS	39
3.1.1 Periodizações e tendências nas políticas culturais	39
3.1.2 Administrando a polissemia da formação	45
3.1.3 De quem é a cultura? Concorrência e competências nos arranjos institucionais entre a Cultura e a Educação	55
4 DIVISÕES TEÓRICAS DA FORMAÇÃO CULTURAL	69
4.1 SOCIOLOGIA DA FORMAÇÃO CULTURAL	69
4.1.1 Sobre o Estado e a praxiologia de Bourdieu	72
4.1.2 Habitus e a questão da formação	76
4.1.3 Culturas da formação	78
5 AS REGRAS DA ARTE: GÊNESE DA DEMOCRATIZAÇÃO E A DEMOCRACIA CULTURAL	79
5.1.1 Democratização cultural: a solução redentora (e utópica) de Malraux sob o olhar crítico (e realista) de Bourdieu	84
5.1.2 Malraux um utópico quase realista, Bourdieu um realista quase utópico	87
5.1.3 A Ciência das obras artísticas	89
5.1.4 Culturas no mercado e a sociologia da dominação	92
5.1.5 O “primado da forma”	99
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	107
ANEXO A - CARTA DO FÓRUM DE CULTURA DA ZONA LESTE	111
ANEXO B - ANÁLISE COMPARATIVA DA LEGISLAÇÃO DA GESTÃO COMPARTILHADA DOS CEUS	114
ANEXO C - CRONOLOGIA DA ADMINISTRAÇÃO DA CULTURA EM SÃO PAULO	115
ANEXO D - DECRETO Nº 54.823/ 2014 - GESTÃO COMPARTILHADA DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO UNIFICADO	117
ANEXO E – EIXOS TEMÁTICOS DO PLANO DE CULTURA NOS CEUS - 2014	119

1 INTRODUÇÃO - “AS ARTES DA REGRA”

Este estudo originou-se da experiência do pesquisador no exercício de função pública como Diretor da Divisão de Formação Artística e Cultural da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo¹ (SMC), no contexto da realização da “III Conferência Municipal de Cultura” (2013), e da construção do Plano Municipal de Cultura² (PMC). A participação do pesquisador na formulação e implementação de programas de formação cultural³ resultou numa coleção de inquietações motivadas pelo combate às desigualdades no campo cultural, pressuposto da democracia cultural, e pelos desafios no desenvolvimento das políticas de formação cultural - um campo complexo e de interface entre políticas de educação e cultura.

Os questionamentos levantados pelo pesquisador enquanto agente público foram, em parte, “estacionados” pela dificuldade em encontrar pesquisas e estudos consistentes pertinentes às concorrências no campo cultural.⁴ Dessa forma, buscou-se

¹ Cargo exercido entre 2012 e 2016 no Departamento de Expansão Cultural. Como aprofundamento da pesquisa de campo, o pesquisador contou com o acúmulo de experiências em GTs e comissões da Secretaria Municipal de Cultura voltadas ao diagnóstico, avaliação e desenvolvimento de políticas de formação artística e cultural na cidade de São Paulo.

² O Plano não foi aprovado a tempo na Câmara Municipal, lançado por meio do [Decreto nº 57.484](#), publicado no Diário Oficial no dia 30 de novembro de 2016, no fim da gestão Haddad, após quatro anos de vários e calorosos debates, envolvendo discussões territoriais e setoriais. Conforme noticiado pela prefeitura: “O decreto é resultado da adesão do município ao Sistema Nacional de Cultura e contém, além dos elementos que compõem o Sistema Municipal de Cultura, um [anexo único](#) com as diretrizes, ações e metas do Plano Municipal de Cultura” (Disponível em: <http://www.capital.sp.gov.br/noticia/decreto-institui-sistema-e-plano-municipal-de-cultura>. Acesso em: 10 Mar. 2018)

³ Englobando programas e projetos de educação artística e cultural, seja escolar ou não curricular. A agenda nacional da formação cultural ganhou vulto com a publicação do Plano Nacional de Cultura (2010), a implementação do Sistema Nacional de Cultura (2012), e com a criação, e breve existência, da Secretaria de Educação e Formação Artística e Cultural no âmbito federal (SEFAC). A SEFAC teve existência curta, com o desmonte ocorrido no MINC no início do governo Temer em 2016, contudo, realizou o “I Seminário Nacional de Formação Cultural” em 2015.

⁴ Esse diagnóstico está de acordo com as conclusões de Rubim (2007) sobre as “três tristes tradições” das políticas culturais no Brasil, quais sejam: ausência, autoritarismo e instabilidade. Essas tradições, além de ocultarem as disputas internas ao campo, dificultam e obscurecem, ainda hoje, avaliações

esclarecer o que, afinal de contas, está “em jogo” entre as políticas de educação artística e cultural, e entre os diferentes sentidos da formação cultural.

No Brasil, a polissemia das políticas de formação cultural é constatada ao se verificar as diretrizes e objetivos de programas em órgãos públicos dentre os maiores orçamentos públicos da administração direta destinados à cultura, tais como: a Secretaria de Formação Artística e Cultural do Ministério da Cultura (SEFAC/MINC); a Unidade de Formação Cultural da Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo (UFC/SEC/SP); a Divisão de Formação Artística e Cultural da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo (DIVFORM/SMC/SP).

Na missão da SEFAC lê-se:

A Secretaria de Educação e Formação Artística e Cultural (Sefac) tem a missão de promover a intersetorialidade das políticas públicas de Cultura com as políticas de Educação e tem a atribuição de formular programas de formação artística, cultural e profissionalizante, assim como a capacitação de professores, agentes culturais, arte-educadores e educadores populares, com o intuito de reconhecer e promover a diversidade cultural brasileira nos espaços educativos formais em cooperação com o Ministério da Educação (SEFAC, 2016).

A diversidade das mesas propostas no “I Seminário Nacional de Formação Artística e Cultural”, realizado em 2015 em Brasília (SEFAC), com o objetivo de debater a atualidade e os desafios no desenvolvimento das políticas de formação cultural (PFC), para elaboração de diretrizes do Plano Nacional de Formação Artística e Cultural, é também uma forte evidência da pluralidade de sentidos da formação. O encontro de 2015 foi organizado nas seguintes temáticas:

- formação livre em arte e cultura;

objetivas sobre a efetividade das políticas de combate à desigualdade no campo cultural. As limitações das pesquisas sobre políticas culturais são confirmadas também em relatórios internacionais do *Compendium Of Cultural Policies and Trends in Europe* (CCPTE, 2016), como se observa nas conclusões do quarto relatório alemão voltado à educação cultural, que reconhece as lacunas nas pesquisas e estudos estatísticos sobre o tema.

- formação artística e cultural na universidade;
- escola, território e diversidade;
- escola de arte;
- formação técnica e profissionalizante;
- formação de gestores;
- escola como centro cultural;
- experiências públicas de formação artística e cultural.

Os debates temáticos aparecem reagrupados por discussões em torno de quatro eixos:

- formação superior e técnica;
- escolas de formação e experiências livres;
- educação, diversidade e território;
- gestão pública.

Já a Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, segundo consta em sua página oficial, oferece “cursos de iniciação e oficinas de capacitação até projetos profissionalizantes com foco no mercado de trabalho” (SEC, 2016). Os programas e equipamentos culturais da UFC oferecem cursos contemplando:

- iniciação e capacitação artística nas mais diversas áreas, para todas as faixas etárias (Oficinas Culturais);
- formação continuada ou por cursos livres na área da música erudita e popular (EMESP Tom Jobim);
- formação musical continuada e a manutenção de orquestras, bandas, big bands etc. (Conservatório de Tatuí);
- acesso a arte de qualidade em regiões socialmente críticas da capital paulista, para crianças e jovens (Fábricas de Cultura);
- iniciação e formação coral e de instrumentos de cordas, madeiras, sopro e percussão (Guri);

- formação profissional nas artes cênicas, seguindo o conceito de “artistas que formam artistas” (SP Escola de Teatro).

No âmbito municipal, a DIVFORM (SMC/SP) coordena e implementa anualmente as atividades da Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA); e os Programas Vocacional, Programa de Iniciação Artística (PIÁ) e Jovem Monitor. Em seu edital de credenciamento para artistas orientadores e educadores dos Programas Vocacional e PIÁ, lê-se os seguintes objetivos gerais:

I) Provocar e instaurar novas formas de convivência, com o intuito de estabelecer relações de alteridade; II) Estimular a criação de artefatos e de experiências culturais múltiplas, em equipamentos e espaços públicos da cidade; III) Democratizar o acesso à formação artística e cultural, considerando a articulação dos programas, projetos e ações locais e regionais, na extensão territorial da cidade; IV) Desenvolver ações de formação cultural e iniciação artística para todos os públicos, ampliando a possibilidade de acesso a diferentes linguagens e práticas culturais; V) Contribuir para as políticas de cidadania cultural; VI) Contribuir para as políticas setoriais da formação cultural, incluindo as políticas de livro e leitura no âmbito da rede municipal de bibliotecas, a política de educação integral no âmbito das unidades escolares, a formação artística e cultural para a primeira infância, a articulação das políticas de formação intersetoriais e intersecretariais; VII) Contribuir para a memória cultural da cidade e de suas políticas de formação (EDITAL VOCACIONAL, 2016).

O projeto artístico-pedagógico da EMIA é voltado a crianças, e consiste de cursos regulares e oficinas fundamentados na integração de linguagens artísticas, envolvendo música, dança, teatro e artes visuais. O Programa Jovem Monitor promove formação e experimentação profissional em gestão cultural para as juventudes.

A polissemia da formação cultural, tal como observada nas missões e diretrizes de políticas culturais no Brasil e nos objetivos e estratégias de intervenções de programas e projetos, é confirmada no contexto das políticas culturais internacionais,

como mostram os relatórios⁵ das plataformas CCPTTE e da *World Cultural Policies - International Database of Cultural Policies* (IDCP)⁶. Na estrutura padronizada dos relatórios do CCPTTE e IDCP, as políticas de formação cultural são apresentadas no tópico voltado à “promoção da criatividade e a participação”. Esse tópico inclui o item “educação artística e cultural”, subdividido em quatro modalidades formativas:

- 1) artes nas escolas;
- 2) educação intercultural;
- 3) educação artística no ensino superior e treinamento profissional;
- 4) educação cultural e ensino de artes não escolar (não curricular).

No capítulo 3, busca-se construir um quadro comparativo no cenário internacional, a partir da descrição de programas e projetos de diferentes países, com eixos organizadores entre as diferentes abordagens classificatórias das políticas de formação cultural. Essa sistematização visou elucidar os princípios e diretrizes e, desse modo, as disputas simbólicas que irão caracterizar esse campo.

Retornando ao caso brasileiro, a experiência do pesquisador como coordenador artístico-pedagógico contratado (de 2008 à 2012), seguida da vivência como gestor dessas políticas (de 2012 à 2016), permitiu viver *in loco* as dinâmicas de concorrências internas e externas ao campo das políticas de educação artística e cultural, bem como da constituição do discurso oficial em torno delas. Isso motivou uma pesquisa mais profunda sobre a práxis da legitimação no campo cultural e do poder. Sobre as desigualdades no campo cultural, Coulangeon (2014) observa que:

⁵ Os relatórios são gerados por meio das plataformas online CCPTTE e IDCP, a partir da seleção de países e temáticas. A estrutura completa e comum aos relatórios abarca as seguintes temáticas: perspectiva histórica das políticas culturais; objetivos gerais e princípios das políticas culturais; competências, tomadores de decisão e administração; características atuais no desenvolvimento das políticas culturais e debate; legislações principais no campo cultural; financiamento da cultura; instituições públicas na infraestrutura cultural; promovendo a criatividade e a participação; fontes.

⁶ A plataforma IDCP (worldcp.org) utiliza a mesma metodologia de estruturação de dados do CCPTTE, e é mantida pela *International Federation of Arts Councils and Cultural Agencies* (IFACCA), incluindo outros países não pertencentes à comunidade europeia.

Se ficaram mais difíceis de se interpretar em comparação ao passado, devido a uma fragmentação das representações, a certa cisão com o mundo da criação artística e a uma escalada das práticas ecléticas, isso também não significa que a área cultural deixou de ser uma questão das relações sociais (COULANGEON, 2014, p. 148).

Confirmando a apreciação de Coulageon, observou-se, neste estudo, além de influência do campo de poder no campo da cultura⁷, as lutas de classificação⁸ entre grupos no interior do campo cultural, na busca constante pela efetivação de direitos, representatividade ou na manutenção de privilégios. Como exemplo, no contexto local, entre os grupos concorrentes no campo cultural na cidade de São Paulo, atuantes na conservação/ampliação de sua participação, incluem-se: representantes de culturas diversas⁹; artistas amadores e profissionais de diferentes linguagens artísticas e territórios; produtores; além dos políticos e burocratas com capital político atrelado ao campo cultural. Aqui, entende-se capital segundo Bourdieu: um “recurso” que pode ser possuído. Os diferentes tipos de capital (cultural, econômico, social, etc.) podem ser acumulados, convertidos e transmitidos. O valor, sempre relativo, torna-se sempre um “fator de lutas simbólicas” (CATANI & AL, 2017, p. 103).

Numa perspectiva administrativa local, esses grupos, artistas e produtores disputarão pela redistribuição orçamentária entre programas, não só no interior de áreas comuns (ex: entre programas e projetos do segmento da formação), mas também na distribuição geral entre os setores da Cultura (patrimônio, formação, fomento e programação etc.) e, ainda, entre as diferentes pastas da prefeitura (Educação, Cultura,

⁷ Como no caso apresentado da atuação do campo político-burocrático nas alterações do regimento interno dos CEUs.

⁸ Derivação do conceito marxista de “lutas de classes”, as lutas de classificação, conforme define Bourdieu, surgem como lutas simbólicas na imposição de visões de mundo e categorias de pensamento dos grupos dominantes, constituindo uma dimensão fundamental das lutas de classes, por assegurarem os mecanismos que determinam sua reprodução (CATANI & AL, 2017, p. 123).

⁹ Como guaranis e indígenas das aldeias de Krukutu e Tenondé Porã, de movimentos das culturas de matriz africana, apreciadores, artistas e produtores de Hip-Hop da zona leste e sul.

Esportes etc.). Como exemplo, temos os grupos participantes nas conferências municipais em São Paulo - fenômeno político relativamente recente no campo cultural -, frutos da organização política inaugurada pela Plano e o SNC, que disputarão o espaço na priorização entre pautas e eixos, fator de possível impacto futuro nas definições orçamentárias.

O orçamento da Prefeitura de São Paulo de R\$ 56,2 bilhões para 2018, aprovado em votação definitiva pela Câmara de São Paulo, destinou cerca de R\$ 478 milhões para a Secretaria Municipal de Cultura. O número representa uma queda de 8% em relação ao valor estipulado para 2017. Por outro lado, a verba da Fundação Theatro Municipal de São Paulo teve um aumento de 14% no período, o que indica que os critérios distributivos não são de proporcionalidade. Em 2017, o orçamento da cultura foi de R\$ 519 milhões. Em 2016, no último ano da gestão Haddad, o orçamento da Cultura foi de R\$ 501 milhões¹⁰.

A definição orçamentária, uma vez finalizado o ciclo de planejamento anual e de sua votação¹¹, acabará por refluir, podendo alterar os rumos das disputas simbólicas que se formam em torno de princípios e diretrizes e, conseqüentemente, de objetivos e metas programáticas. No exemplo “doméstico”, no contexto de concorrências locais mais evidentes, encontra-se o caso experienciado pelo pesquisador nos programas de formação da SMC (Vocacional e Piá)¹². Os artistas orientadores e educadores dos programas buscam, no campo político, assegurar um capital específico, qualificando e

¹⁰Disponível em:

<http://www.saopaulo.sp.leg.br/blog/orcamento-da-cultura-para-2018-na-cidade-sera-de-r-478-milhoes/>.

Acesso em: 20 Mar. 2018.

¹¹ Definida a Lei Orçamentária Anual (LOA), de acordo com a Lei de Diretrizes Orçamentárias plurianual (LDO).

¹² Entre 2008 a 2012, nos Programa Vocacional, com orientações artísticas visando o desenvolvimento de processos criativos emancipatórios em diferentes linguagens para maiores de 14 anos; e Programa de Iniciação Artística (PIÁ), de experimentações artísticas e do desenvolvimento de culturas da infância, para crianças de 5 à 14 anos. Ambos programas distribuídos pelas cinco regiões da cidade, numa ampla rede de equipamentos culturais como CEUs, Bibliotecas etc.

expandindo o patrimônio dos programas e dos projetos artísticos desenvolvidos, com maior institucionalidade e recursos voltados aos editais¹³. As reivindicações específicas que envolvem a resistência à “desidratação” dessas políticas em virtude de cortes orçamentários (com impactos na contratação e distribuição de artistas nas diferentes linguagens e regiões), incluem melhorias nas condições de trabalho dos artistas e na infraestrutura dos programas, e exigem a mobilização de certo capital político pelos artistas¹⁴. Nesse caso, as reivindicações se traduzem, também, na capacidade de conversão do capital específico dos programas em capital político¹⁵, por meio da defesa do caráter *público e universal* de seus objetivos, mas, também, da capacidade de contestação de pautas concorrentes, e, por outro lado, da aliança com outros aspectos conceituais do programa que tenham adesão ao *arbitrário cultural* em questão - nesta pesquisa, relacionado à sustentação de um paradigma de cultura determinado¹⁶.

Segundo Bourdieu, o arbitrário cultural se refere ao fenômeno social de elevar a cultura de uma determinada classe social, ocultando sua origem (amnésia da gênese), e considerando-a como possuidora de um valor intrínseco. Bourdieu irá argumentar que, embora nenhuma cultura possa ser objetivamente - isto é, isoladamente, sem considerar seus referenciais de apreciação - definida como superior a outra, nesse fenômeno de elevação, os indivíduos vivem determinados valores, com seus

¹³ Os editais dos programas disponibilizavam, anualmente, conforme dados de 2012 a 2016, cerca de 300 vagas, e registram cerca de 1200 inscritos no total. Em média, após as avaliações de títulos, entrevistas e classificação final, estima-se em 70% o número de artistas recontratados em cada ano (DIVISÃO DE FORMAÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL/SMC/ PMSP, 2016).

¹⁴ Este capital político é a condição para a entrada na disputa geral, no conjunto das políticas culturais, por maiores dotações orçamentárias e reforços para os núcleos administrativos dos programas. Além disso, inclui-se a disputa, dentro e de fora dos programas, na concorrência entre artistas, de diversas linguagens e formações, inscritos nos editais anuais de credenciamento.

¹⁵ Com as conquistas efetivadas, seguem-se os ritos de oficialização correspondente, em seus diferentes graus de formalização: em menções de representantes em eventos públicos; na inclusão em pautas de gabinete; na formação de grupos e comissões específicas; na participação de funcionários de alto escalão em reuniões extraordinárias - não necessariamente, formalizados em despachos em diário oficial, ou publicizados em canais oficiais de comunicação.

¹⁶ Nesse estudo, enfatizou-se o debate entre a “democratização” e “democracia cultural”, e, na administração da cultural, a tendência da “economia criativa”.

significados, como os únicos possíveis, ou os únicos válidos (CATANI & AL, 2017, p.36).

Já como exemplo da concorrência nas políticas de formação, numa esfera um pouco mais ampliada da administração da disputa entre pastas diferentes da prefeitura, podemos citar os desafios da gestão compartilhada dos CEUs¹⁷. Essa disputa envolve a Cultura e a Educação e revela um dos aspectos da formação histórica dos órgãos públicos brasileiros. Por definição, as políticas dos CEUs incluem o desenvolvimento de políticas de educação cultural, que dependem da distribuição de capital cultural e da formação de *habitus*¹⁸, o que requer tempo.

A gestão compartilhada dos CEUs¹⁹ foi oficializada com o Decreto 45.559 de 2004, durante o governo de Marta Suplicy (PT, de 2001 a 2004)²⁰. Do ponto de vista da administração geral, esses equipamentos ficaram vinculados à rede da Secretaria Municipal de Educação²¹. Conforme explica Oliveira (2012), as políticas de gestão são de corte horizontal, impactando o funcionamento de toda a administração pública²².

¹⁷ Os Centros de Educação Unificados (CEUs) são equipamentos públicos multidimensionais que constituem uma rede de grande capilaridade em bairros periféricos da cidade de São Paulo, possuem espaços e programação específicas no campo educacional, cultural e esportivo, e foram inaugurados em campanhas com grande mobilização popular, na gestão da prefeita Marta Suplicy (2001 a 2004). A rede foi ampliada e teve diretrizes de funcionamento modificadas em gestões subsequentes. Atualmente (2018) a rede de CEUs integra cerca de 60 equipamentos.

¹⁸ Habitus - o princípio não escolhido de todas as escolhas, ou ainda, "o conjunto das disposições e estruturas de percepção e de ação incorporadas nos diversos estágios de socialização e que refletem as características sociais de seu meio" (CATANI & AL, 2017, p.214)

¹⁹ No título I "Da Caracterização", em seu Art. 1º, lê-se "(...) O Centro Educacional Unificado - CEU é composto de núcleos, unidades e espaços que potencializam a intersetorialidade das políticas públicas do Município de São Paulo, a constituição da rede de proteção social e os princípios da Cidade educadora.

²⁰ Desde 2015 no PMDB.

²¹ Inaugurado com um núcleo administrativo central próprio (Sala CEU), com dotação orçamentária específica na pasta da Educação, o que não foi acompanhado na reforma administrativa das outras Secretarias. Conforme descreve o Art 2º de seu decreto de origem "O CEU é mantido pela Prefeitura Municipal de São Paulo - PMSP e vinculado à política educacional emanada da Secretaria Municipal de Educação - SME, para desenvolvimento de ações articuladas e harmônicas de natureza educacional, social, cultural, esportiva e tecnológica".

²² Oliveira (2012, p.60) diferencia o debate contemporâneo entre as políticas finalísticas, como as de saúde e educação, das políticas de gestão, dirigidas "aos meios", como as políticas de planejamento, controle, organização, orçamento e finanças.

No momento de sua criação, os CEUs contaram com a convergência de ações entre as Secretarias da Educação, Cultura e Esportes, orientados por objetivos comuns, estabelecidos pelo Decreto de 2004. No entanto, na administração seguinte, Serra/Kassab²³, o decreto teve alterações cruciais, realizadas por meio da Portaria 4.672 de 2006. A análise comparativa da portaria de 2006, em relação ao decreto original de 2004 (Regimento Padrão dos CEUs), evidencia as mudanças com impacto direto no campo da educação cultural e artística (ANEXO A). Em suma, o decreto de 2006:

I) Centralizou e unificou o poder político administrativo e o planejamento pedagógico na SME, fragilizando a sua natureza multidimensional;

II) Diminuiu a participação social direta e indireta, cerceando o protagonismo cidadão, e *afetando as políticas de democracia cultural, especialmente, as políticas de formação cultural*;

III) Suprimiu a base de orientações técnicas das demais Secretarias Municipais, descaracterizando a parceria e o diálogo intersecretarial.

A reação política às alterações que retiraram a discricionariedade da cultura nos assuntos do CEU ocorreu na gestão do prefeito Haddad (PT, de 2012 a 2016), sob a forma de novo decreto (2014) e do desenvolvimento de um plano de cultura para os CEUs, como esforço de recomposição das características originais de sua gestão compartilhada. Apesar dos esforços, a retomada das características originais dos CEUs na gestão Haddad, dez anos depois, acabou por significar, apenas, a formalização de um processo fortemente afetado pela instabilidade e mudanças de princípios e de governabilidade, já que a efetividade da retomada dependia da continuidade da gestão petista, derrotada na eleição de 2016. Na análise breve desse caso, considerou-se que as reorganizações no âmbito político-administrativo, com impactos, nem sempre imediatos, entre aqueles que trabalham cotidianamente na manutenção dos espaços

²³ Gilberto Kassab (DEM, de 2006 a 2012), desde 2011 no PSD.

públicos e de convivência nos CEUs, e que incluem a comunidade de frequentadores e o entorno, acaba por reverter o capital político, dando início a um novo ciclo de negociações no campo cultural e de seus paradigmas. Como ficou evidenciado nesse exemplo, as descontinuidades de governo afetam, de modo especial, o desenvolvimento das políticas culturais. No caso de políticas de longo prazo, como as de formação cultural no âmbito dos CEUs, essas descontinuidades terão impactos mais profundos, por serem dependentes da constituição de um novo habitus.

No Brasil, tanto na esfera federal, quanto nos governos regionais e locais, os departamentos de Cultura seguem um histórico de diferenciação do campo educacional, com divisões orçamentárias e de competências estabelecidas por lei²⁴ (mais próximo do modelo francês do que o britânico, como será explicitado no capítulo 3). Porém, a emergência do paradigma da democracia cultural extrapola os desafios ordinários entre as administrações da Educação e Cultura ao fundamentar-se na "expressão das subculturas particulares e pelo fornecimento aos excluídos da cultura tradicional os meios para seu próprio desenvolvimento, segundo suas necessidades e exigências" (BOTELHO, 2016, p. 37). Ao mesmo tempo, impõe uma questão central na gestão do sistema educacional, tal como conclui Botelho ao analisar, historicamente, as políticas da Funarte:

[...] enquanto a escola e a universidade não assumissem sua função de espaço cultural fundamental dentro da sociedade, enquanto a arte se mantivesse alijada da formação de novas gerações, pouco se poderia esperar da democratização do universo da arte no país. (Botelho, 2016, p. 78)

²⁴ A exceção, parece ser, o caso da cidade de São Paulo, onde inicialmente foi criado o Departamento de Expansão Cultural por Mário de Andrade, anterior mesmo, a criação do Departamento de Educação, Cultura e Higiene.

Aprofundando-se o tema, como evidenciado no capítulo final sobre a gênese da democratização cultural, observou-se que, na França, os resultados das pesquisas sobre as práticas culturais em 1989 refutaram a crença anterior dos obstáculos materiais como principal empecilho para "um maior consumo cultural" da população francesa. Ao contrário, os estudos da época mostraram que "as barreiras simbólicas eram o fator preponderante, impedindo que novos segmentos da população tivessem acesso à oferta da cultura clássica" (BOTELHO, 2016, p. 36). Assim, paradoxalmente, os efeitos das políticas de democratização cultural, tal como ocorreram entre os anos 60 e 90 na França, só acabaram por beneficiar frações das populações mais favorecidas, com custos distribuídos para toda a população.

Vistas dessa perspectiva histórica, a democracia e a formação cultural ressurgem, com o acúmulo de debate sobre as falhas da democratização e sob o signo de *políticas de longo prazo*. Portanto, fortemente afetadas pelas instabilidades e oscilações políticas em mudanças da gestão, ou de orientação política de suas diretrizes como exposto no caso da gestão compartilhada dos CEUs. Assim, perguntou-se: quais são os *fundamentos não-simbólicos da dominação simbólica* de uma paradigma cultural sobre outro? Qual a participação das políticas de formação cultural na construção do arbitrário cultural, e vice-versa?

Como bem observa Durand (2013), ao refletir sobre o arbitrário cultural, as políticas culturais aparecem, atualmente, emolduradas por duas grandes tendências, bifurcando um conjunto diverso de políticas públicas que, por um lado, (1) busca construir *um novo e convincente fundamento de legitimidade*, e, por outro, (2) trata de "abandonar a ideia de uma ação governamental dotada de sentido e valor, e reconhecer pura e simplesmente que *o mercado é o melhor juiz*" (DURAND, 2013, p. 91, *grifo nosso*).

Em resposta ao "problema de legitimação" que atinge as políticas culturais de um modo geral, a França, por exemplo, vem recorrendo a um princípio de legitimidade

orientado pelo "interesse coletivo", ou o "lado da demanda" (DURAND, 2013, p. 93). Nesse sentido, Urfalino introduz o problema da "dilatação infinita de catálogo", evidenciada pela crescente pressão exercida na disputa entre diferentes grupos culturais, já que, a fim de evitar *dirigismos e totalitarismos* no âmbito cultural, impedido de *escolher e julgar*, cabe ao Estado somente "financiar mais e mais atividades, em novas e originais rubricas, visto que não dá para dizer não ao já estabelecido" (DURAND, 2013, p. 93). Nesse contexto, investigou-se, no capítulo 5, como a busca incessante do Estado por um fundamento de legitimidade pode ser expressa em termos de um "mercado de bens simbólicos", tal como foi apresentado por Bourdieu em sua obra "Economia das trocas simbólicas".

Em suma, na pesquisa participativa que envolveu discussões sobre formas de intervenções administrativas nas políticas de formação norteadas pela democracia cultural²⁵, o pesquisador investigou os conteúdos e as formas de produção e recepção artística e cultural em disputa nas políticas culturais, e, de modo mais pormenorizado, entre as pastas da Educação e Cultura. Tais políticas foram analisadas no contexto global - de políticas culturais com enfoque nacional ou internacional pelo mundo - e no contexto local - de políticas municipais em São Paulo, como nas definições do regimento interno dos CEUs, mas, também, na "movimentação" da pauta da formação em meio aos debates temáticos das conferências municipais de cultura que resultaram no Plano Municipal de Cultura.

Assim, para esmiuçar as questões apontadas nessa introdução, foram analisados documentos oficiais como relatórios, planos, decretos e leis, além de consultas complementares a sites e plataformas de agências culturais e coletivos artísticos, buscando caracterizar as posições e tomadas de posições de governos, artistas, políticos e burocracias da cultura na construção do arbitrário cultural. No

²⁵ Na III Conferência Municipal de Cultura de São Paulo, na elaboração do Plano de Cultura dos CEUs, e nas reuniões setoriais do Plano Municipal de Cultura, sobretudo, nos debates sobre as políticas de formação cultural.

segundo capítulo, “Concorrências e o arbitrário cultural na formação”, expõe-se as lutas de classificação presentes na construção do Plano Municipal de Cultura de São Paulo e seus efeitos sobre a formação. No capítulo 3, “Regularidades nas instâncias culturais e educacionais”, apresentou-se um panorama de arranjos administrativos entre Educação e Cultura em democracias capitalistas; as tendências mundiais entre as políticas culturais. No capítulo 4, “Divisões Teóricas da Formação”, refaz-se um caminho em busca das bases de uma sociologia da formação cultural. No quinto e último capítulo, “Visões e divisões da formação cultural”, analisa-se as diferentes concepções da formação e o debate entre Bourdieu e Malraux na gênese da democratização cultural, e que delineiam os desafios ao desenvolvimento da democracia cultural.

Dessa forma, esse estudo buscou aprofundar a visão crítica sobre as relações constitutivas das políticas de formação cultural articuladas ao desenvolvimento da democracia cultural. Espera-se que as reflexões baseadas em problemas reais da administração da Cultura fortaleçam o debate sobre os direitos culturais e contribuam para uma participação mais efetiva das políticas culturais no florescimento da cidadania cultural, superando-se, assim, a perspectiva que, conforme explicita Urfalino, restringe as políticas culturais, em grande parte, à situação de “governos lidando com a autoadministração da arte pela comunidade de pares” (DURAND, 2013, p.100).

2 CONCORRÊNCIAS E O ARBITRÁRIO CULTURAL NA FORMAÇÃO

2.1 CONFERINDO A DISPUTA: A LUTA DE CLASSIFICAÇÕES NAS CONFERÊNCIAS MUNICIPAIS DE CULTURA EM SÃO PAULO

Neste capítulo, buscou-se identificar as forças internas ao campo cultural no contexto de políticas municipais, e que irão redefinir “o lugar”, sempre de modo provisório, das políticas de formação. Para tal, analisa-se o desenvolvimento do paradigma da democracia cultural por ocasião da realização das conferências de cultura da cidade de São Paulo, sobretudo, de seu momento final, na consolidação do Plano Municipal de Cultura. Ainda que os temas e assuntos não tenham sido tratados de forma estanque nas conferências municipais que serviram de preparação do Plano; ainda que a ordem das diretrizes não tenha seguido, necessariamente, uma ordem prioritária ou de investimento; nem mesmo que, tal ordem, refletisse a intensidade e a participação popular nos debates específicos - a análise da "dança" na formalização e ordenamento das diretrizes das conferências e do Plano, ao fim e ao cabo, regida pelo governo, não deixa de suscitar algumas reflexões sobre o tratamento dado à formação cultural no contexto da democracia cultural.

As conferências de cultura foram introduzidas pelo poder público, oriundas de diretrizes federais, seguindo o exemplo das conferências de Saúde e, quase um século depois, das primeiras conferências de Educação²⁶. As conferências de cultura surgem como mecanismos de participação e controle social e também como um fórum entre os diferentes entes federados. Têm como resultado objetivo a formulação e a priorização de propostas visando orientar o poder público no desenvolvimento das políticas culturais.

²⁶ A primeira Conferência Nacional de Educação ocorreu em 1927, e de Saúde ocorreu em 1941.

A “I Conferência Municipal de Cultura” da cidade de São Paulo (2004) ocorreu na gestão da prefeita Marta Suplicy, sob o tema “A cultura em São Paulo: diversidade e direitos culturais”. As discussões se estruturaram em torno de seis eixos: i) Gestão cultural; ii) Memória e patrimônio cultural; iii) Cultura como atividade econômica; iv) Globalização e metrópole; v) *Interfaces da cultura com a educação*; e vi) Cidadão e cultura: possibilidades de ampliação de acesso, participação e criação do cidadão (VAL & AL, 2014, p.10).

A “II Conferência Municipal de Cultura” (2009), realizada na administração do prefeito Gilberto Kassab, foi estruturada pelos seguintes eixos de discussões: i) Produção simbólica e diversidade cultural; ii) Cultura, cidade e cidadania; iii) Cultura e desenvolvimento sustentável; iv) Cultura e economia criativa; e v) Gestão e institucionalidade da cultura (VAL & AL, 2014, p.11).

A III Conferência (2013), com o tema “Participação e cidadania cultural”, foi organizada na gestão do prefeito Fernando Haddad, e teve como diretrizes: i) Sistema Municipal de Cultura; ii) Produção simbólica e diversidade cultural; iii) Cidadania e direitos culturais; iv) Cultura e desenvolvimento. Segundo texto oficial da Secretaria Municipal de Cultura, sobre a III Conferência:

A tônica dos grupos de discussão foi fortemente conduzida por representantes das culturas populares e das periferias, bem como outros grupos tradicionalmente excluídos, que estavam presentes em maior proporção do que os representantes das classes artísticas” (VAL & AL, 2014, p. 67).

O espaço público aberto à discussão nas diferentes conferências, com os reposicionamentos dos assuntos sobre a “formação cultural” na agenda do governo, é aqui compreendido como um indicador da luta de classificações. Na tabela abaixo, pode-se observar os eixos temáticos que organizam as plenárias setoriais das

Conferências até a concretização do Plano Municipal de Cultura, num período de doze anos, entre gestões do PT e PSDB/DEM (de 2004 a 2016).

Tabela 1. Eixos temáticos das conferências municipais de cultura e diretrizes do Plano Municipal de Cultura

I Conferência (2004)	II Conferência (2009)	III Conferência (2013)	PMC (2016)
i) Gestão cultural	i) Produção simbólica e diversidade cultural	i) Sistema Municipal de Cultura	I) Do Estado e da Participação Social
ii) Memória e patrimônio cultural	ii) Cultura, cidade e cidadania	ii) Produção simbólica e diversidade cultural	II) Do Espaço Urbano e da Infraestrutura Cultural
iii) Cultura como atividade econômica	iii) Cultura e desenvolvimento sustentável	iii) Cidadania e direitos culturais	III) Do Patrimônio Cultural e da Memória
iv) Globalização e metrópole	iv) Cultura e economia criativa	iv) Cultura e desenvolvimento	IV) Da Formação e da Difusão Cultural
v) Interfaces da cultura com a educação	v) Gestão e institucionalidade da cultura		V) Do Fomento e da Economia da Cultura
vi) Cidadão e cultura: possibilidades de ampliação de acesso, participação e criação do cidadão			

Fonte: Amilcar Ferraz Farina, 2018.

2.1.1 Um plano, várias vozes

No período que abarca a realização da primeira Conferência (2004) e o decreto do Plano Municipal de Cultura (2016), as discussões que perpassam oito anos de governo do PSDB, emoldurados por oito anos de governo do PT, resultaram numa

reordenação do discurso institucional da Cultura. O Plano resultou, finalmente, em 20 metas e 96 ações, distribuídos em seus cinco eixos²⁷.

Tabela 2 - Eixos, metas e temas do Plano Municipal de Cultura (2016)

EIXO	META	TEMA
I Do Estado e da Participação Social	1	Financiamento
	2	Reestruturação e regionalização
	3	Gestão participativa
	4	Informações e indicadores
II Do Espaço Urbano e da Infraestrutura Cultural	5	Requalificação de equipamentos culturais
	6	Rede municipal de equipamentos culturais
	7	Gestão colaborativa e espaços independentes
	8	Ocupação de espaços públicos
III Do Patrimônio Cultural e da Memória	9	Preservação do patrimônio
	10	Educação patrimonial
	11	Museus e memória
	12	Gestão de acervos
IV Da Formação e da Difusão Cultural	13	<i>Iniciação artística e cultural</i>
	14	<i>Formação técnica e profissionalizante</i>
	15	<i>Mediação cultural e formação de público</i>
	16	Programação cultural
V Do Fomento e da Economia da Cultura	17	Cidadania cultural
	18	Fomento às linguagens artísticas
	19	Sustentabilidade e colaboração
	20	Cadeias produtivas

Fonte: Amilcar Ferraz Farina, 2018.

²⁷ Conforme noticiado na ocasião do decreto do Plano, “O conteúdo é resultado da sistematização das contribuições recebidas de mais de 2.600 participantes ao longo dos meses de fevereiro a maio de 2016, por meio de audiências públicas regionais e temáticas, consulta pública on-line e reuniões intersecretariais” (Disponível em: <http://www.capital.sp.gov.br/noticia/decreto-institui-sistema-e-plano-municipal-de-cultura>).

Nas conferências, os debates de diretrizes e respectivos eixos temáticos aglutinaram grupos e setores com interesses distintos. Houve disputas internas em cada diretriz e, ao mesmo tempo, concorrência geral na ordenação final entre todas as diretrizes. Coube à formação cultural metas em um eixo específico, porém não exclusivo, dividindo espaço com as metas relacionadas à programação cultural (política implicada, sobretudo, na curadoria e agenda de espetáculos em shows regulares e efemérides, abrangendo toda rede de equipamentos da Cultura e CEUs).

Na tabela seguinte, buscou-se associar os eixos do Plano (e assuntos correlatos) aos departamentos que os administram na Secretaria, incluindo uma divisão hipotética entre diferentes campos produtivos da cultura, no intuito de estabelecer uma primeira sistematização de temas, segundo a abordagem de Bourdieu, em sua análise do mercado de bens simbólicos (ver capítulo 5).

Tabela 3. Diretrizes do Plano Municipal de Cultura: assuntos, departamentos e setores relacionados

PMC (2016)	Assuntos/ Eixos Temáticos	Departamentos/ Programas	Divisão hipotética de concentração dos campos
I) Do Estado e da Participação Social	gestão participativa, transparência	Gabinete	produtores para produtores (burocracia para burocracia)
II) Do Espaço Urbano e da Infraestrutura Cultural	ocupação de espaços públicos, gestão colaborativa	Bibliotecas (SMB), Departamento de Expansão Cultural (DEC)	artistas em vias de consagração (artistas da periferia)
III) Do Patrimônio Cultural e da Memória	museus, acervos, educação patrimonial	Museus	artistas consagrados
IV) Da Formação e da Difusão Cultural	iniciação artística, profissionalizante, programação	Virada Cultural, Vocacional/PIÁ, EMIA, Fundação Teatro Municipal (Escola de Música e Dança)	instâncias de reprodução; artistas consagrados
V) Do Fomento e da Economia da Cultura	fomentos, culturas periféricas e cadeias produtivas	VAI, Fomentos às linguagens, Fomento a Periferia, SP Cine	produtores para produtores; grande produção; artistas consagrados; artistas em vias de consagração

Fonte: Amilcar Ferraz Farina, 2018.

Na tabela seguinte, com a síntese dos eixos temáticos, os movimentos de exclusão e reordenamento de eixos e diretrizes são destacados como exemplos de conversões momentâneas do capital específico no campo da cultura. Nessa síntese, verifica-se, a partir da II Conferência, no que concerne à formação cultural, a supressão do eixo de “educação”, resgatado apenas no Plano Municipal de Cultura, como eixo IV. O “desaparecimento” enquanto “eixo”, pode indicar uma dissolução temporária dos diferentes aspectos da formação, que passam a ser tratados de forma transversal na segunda e terceira Conferências. Com essa dissolução, conclui-se que, naquela circunstância, o tema da formação cultural provavelmente perde relevância com a desvalorização de seu capital específico, anteriormente associado ao eixo de educação e cultura.

Outros movimentos se destacam na “dança” da hierarquização dos eixos temáticos: o eixo “gestão” é “rebaixado” na II Conferência e, na III Conferência, ressurgiu em discussões sobre gestão democrática, transparência e controle social da Cultura; a confirmação e “resgate” do eixo “patrimônio” no Plano, em 2016. Também pode-se observar temas “onipresentes”, sustentados durante todas as conferências, como: “gestão”, “cidadania”, “economia/desenvolvimento”.

Tabela 4 - Reordenamento de eixos temáticos e diretrizes entre a primeira Conferências e a publicação do Plano Municipal de Cultura.

Eixos Temáticos/ Diretriz nº	I Conferência (2004)	II Conferência (2009)	III Conferência (2013)	PMC (2016)
I	gestão	diversidade (+)*	gestão (+)	gestão, participação
II	patrimônio	cidadania (+)	diversidade (-)	gestão, rede de equipamentos
III	economia	desenvolvimento sustentável	cidadania (-)	patrimônio
IV	economia	economia	desenvolvimento	educação*
V	educação	gestão (-)		economia (-)
VI	participação, cidadania			
Resumo	3600 participantes. 15 propostas prioritárias.	292 participantes. 75 propostas prioritárias. O eixo correspondente à educação artística e formação cultural é excluído; o eixo sobre a gestão é invertido, e elencado como último tópico; o eixo de diversidade e cidadania é destacado.	784 participantes. 30 propostas prioritárias. O eixo sobre a gestão volta a ocupar a primeira posição.	O eixo de educação artística e formação de público é retomado como diretriz no plano. O eixo econômico é posicionado como última diretriz.

* Os sinais de (+) e (-) indicam a mudança na posição relativa do tema em comparação ao evento anterior

Fonte: Amilcar Ferraz Farina, 2018.

Em relação ao contexto e organização das conferências, nota-se, nos números oficiais divulgados, uma menor participação na II Conferência, em comparação, sobretudo, aos números da I Conferência. Vale destacar também que os debates ocorridos a partir da III Conferência, com a retomada do PT ao poder, serão fortemente influenciados pelas diretrizes contidas na publicação do Plano Nacional de Cultura

(2010) e pela implementação do Sistema Nacional de Cultura (2012), adotando-se a concepção cidadã, simbólica e econômica da Cultura, e com forte acento em mecanismos de transparência e controle social das políticas culturais. A supressão, inclusão e retomada de eixos entre a II Conferência e o Plano, além de indicarem, como hipótese desta pesquisa, as “taxas de câmbio” nas lutas de classificação entre os campos, podem refletir, também, movimentos de políticas compensatórias.

A concorrência por novas classificações na hierarquia do campo cultural acaba por revelar a luta e o exercício da cidadania cultural. Esse exercício incluiu proposituras de políticas específicas, que aparecem na diversidade de eixos de discussão, assim como ampliação do acesso às iniciativas já existentes (por exemplo, via simplificação de editais e capacitação para o acesso aos recursos públicos) (VAL & AL, 2014, p.66).

Como visto, “a dança” da pauta da formação nas conferências foi apresentada como um resultado da luta de classificações entre diferentes grupos e setores da cultura. A priorização e categorização resultante dessa “dança” impacta no próprio sentido da formação, de sua definição conceitual e das categorias de agentes, artistas e educadores que as representa. Assim, as políticas de formação cultural, no contexto de uma democracia cultural, surgirão como instrumento de combate às desigualdades culturais e de fortalecimento da cidadania cultural, devendo incorporar, portanto, estratégias e modalidades adequadas às necessidades e urgências das culturas periféricas, cujo campo de disputas busca-se delinear no capítulo seguinte.

2.1.2 E agora José?

Dos debates temáticos que influenciaram o lugar da formação, destaca-se, aqui, o discurso de contestação formalizado pelo Fórum de Cultura da Zona Leste na III Conferência. Apesar de incidirem diretamente sobre as políticas de fomento, reforçaram

o debate sobre o arbitrário cultural impactando na definição do “lugar” da formação no Plano Municipal de Cultura.

O Fórum de Cultura da Zona Leste, formado por movimentos culturais, produtores e artistas da zona leste no início de 2013 (FCZL)²⁸, marcou forte presença nas pautas territoriais da III Conferência. No blog do Fórum, conforme define o “Manifesto Periférico”, aprovado em 23 de maio de 2014, em São Mateus:

O termo PERIFERIA convocado neste manifesto representa um ato político. Assumi-la como marca identitária significa evidenciar as disparidades sociais, econômicas, geográficas e culturais historicamente impostas, assim como, neste contexto, considerar a desproporção de verbas públicas destinadas à produção cultural das quebradas. (FCZL, 2017)

No trecho mais programático do texto, o Manifesto defende uma de suas pautas fundamentais, a criação da “Lei de Fomento à Periferia”, em oposição às invasões mercadológicas, à inconsistência e aos privilégios na intervenção pública em relação à produção cultural periférica:

Uma POLÍTICA PÚBLICA proposta e produzida por agentes culturais periféricos de modo a *distanciar-se da lógica mercantilista, do caráter eventual das ações culturais e da competitividade desigual dos editais*, considerando a cultura um direito humano, garantindo a descentralização dos recursos e uma produção cultural autônoma, singular e continuada, orientada pelas relações sociais estabelecidas por/entre agentes artístico-culturais e suas comunidades. (FCZL, 2017)

A ação do Fórum, baseada na luta histórica de moradores de bairros e comunidades excluídas dos serviços públicos culturais, é exemplar do processo de

²⁸ Assinam, as primeiras reuniões realizadas pelo Fórum, com participação de representantes da SMC, na igreja do padre Ticão, em março de 2013: Coletivos, Grupos, Artistas e cidadãos dos distritos de Ermelino Matarazzo, São Miguel, Penha, Itaquera, São Mateus, Itaim Paulista, Cidade Tiradentes, Guaianazes e Aricanduva.

conversão entre o capital político e o capital cultural. Dessa forma, o FCZL protagonizou um dos discursos mais diretos na disputa entre a priorização de metas votadas ao comentar os resultados em carta publicada no relatório final da III Conferência. Na carta elaborada pelo Fórum, descortinam-se contradições na concorrência entre as forças de artistas e movimentos da periferia, agentes da burocracia da cultura e artistas consagrados/em vias de consagração, como evidenciado no comentário à meta 1 - “ampliar e qualificar o quadro de funcionários da SMC”, com 215 votos:

Ao mesmo tempo em que aparece como pauta prioritária da Conferência, nas reuniões sobre o orçamento para 2014 o governo coloca este como um dos principais obstáculos para a ampliação do orçamento da pasta. Como equacionar estas forças? (VAL & AL, 2014, p. 75).

No comentário à proposta da 2ª meta mais votada, de “Fomento à Periferia”, o Fórum irá questionar a ordenação “arbitrária” de prioridades:

Uma ideia formulada pelo FCZL que visa a distribuição igualitária de recursos, a quebra do monopólio de determinadas linguagens artísticas e a valorização da diversidade cultural da produção periférica paulistana. O Fomento está presente também na 15ª proposta – juntas representam a proposta mais votada pela Conferência, *com 301 votos*. Ainda assim, não houve nenhuma iniciativa de aprofundamento da questão pelo poder público (...) Será que não cabe nos perguntarmos por que o Fomento à Periferia foi tão popular? (VAL & AL, 2014, p. 75, GRIFO NOSSO).

E, em seguida, reafirmam a posição, ao questionarem a aprovação da meta 3, “Prêmio Teatro Brasileiro no nível federal e aprovação da Lei Zé Renato Pécora de Teatro”, com 186 votos:

(...) A posição mantida pelo FC ZL e diversos outros movimentos culturais durante a Conferência era a de que é necessária uma reparação de investimento em outros segmentos ao invés de, novamente, privilegiar uma única categoria.

Uma medida como esta mais uma vez exclui a maior parte da produção cultural da cidade, encontrada onde também está a maior parte dela, nas periferias. (...) Aqui não chegam os fomentos (...) (VAL, 2014, p. 75).

Os investimentos dirigidos às políticas e programas culturais, oscilam, anualmente, de acordo com as prioridades de gestão da pasta da Cultura. As dotações enviadas pelo Executivo, e confirmadas (ou não) em votações do orçamento anual na Câmara Municipal, não refletem, necessariamente, a abrangência e distribuição dos recursos de acordo com o público atendido, o que torna mais complexa a avaliação dos fatores contribuintes para o combate à desigualdade no campo da cultura. Nos casos mencionados, registra-se que o prêmio “Zé Renato de Teatro”, foi instituído pela lei Nº 15.951, de 7 de janeiro de 2014. Coordenado pelo Núcleo de Fomentos Culturais - Novas Linguagens, teve, em sua 7ª edição, recursos totais de quatro milhões de reais. O “Programa de Fomento à Cultura da Periferia de São Paulo”, criado pela Lei nº 16.496/2016, foi sancionado no dia 20 de julho de 2016. O segundo edital, com recursos totais de sete milhões de reais, lançado pela Supervisão de Diversidade Cultural, recebeu inscrições até dezembro de 2017.

Como visto anteriormente, as lutas de classificação no campo das políticas culturais serão protagonizadas por diferentes categorias, quais sejam: a burocracia da cultura²⁹ (servidores da cultura em geral, sendo os bibliotecários, no caso da Cultura, a única carreira específica); artistas consagrados (como os artistas integrantes dos corpos estáveis da Orquestra e Balé Municipal geridos pelo Teatro Municipal, além de fomentados e contratados) e em vias de consagração; e agentes/produtores de cultura

²⁹ “Sabendo que o campo burocrático traz em si o vestígio de todos os conflitos do passado, compreendem-se melhor as lutas das quais ele é o lugar e as relações que elas mantêm, na base das homologias de posição, com as lutas de que ele é objeto e cujas implicações são os poderes que ele controla” (BOURDIEU, 2014, p.100).

de regiões centrais e, como fenômeno mais recente³⁰, com produtores, artistas e movimentos culturais de regiões periféricas da cidade³¹.

Essa disputa parece se organizar, no campo político, ora segundo regras de livre mercado, com políticas produzidas e ajustadas à demanda (relacionada à lógica interna do campo da grande produção, ex: “políticas de balcão”), ora com uma maior regulação do Estado (políticas estruturantes, centralizadas e verticalizadas; ex: políticas plurianuais), mas sempre com sua efetividade dependente das correlações de força entre governo e burocracia da cultura, e entre artistas e produtores culturais, em seus diversos segmentos.

No que diz respeito aos movimentos de reconhecimento e aliança, que garantem a dinâmica do sistema como um todo, observa-se a associação entre políticos e a classe cultural e artística nas pautas de ampliação de recursos gerais para o setor. Essa pauta, permanente, busca a elevação dos percentuais mínimos de orçamento para a cultura (2% para a Cultura). Outro exemplo está na associação entre artistas e políticos na aprovação dos instrumentos de financiamento da cultura previstos pelo Plano Nacional de Cultura, em oposição às políticas de renúncia fiscal³².

No caso da formulação do Plano Municipal de Cultura de São Paulo, destacam-se, também, a vinculação entre pautas do “patrimônio histórico” e políticas territoriais e periféricas, em alianças voltadas a garantias gerais e distribuídas para o

³⁰ Com o reconhecimento e legitimação em políticas orientadas pela democracia cultural (descentralização de serviços e equipamentos culturais, programas de apoio e fomento à periferia, casas de cultura, CEUs etc.)

³¹ Diferentes linguagens artísticas, tradicionalmente Teatro, Dança, Artes Visuais e Música, mas também Literatura e Circo, além de segmentos da cultura urbana como artistas do Hip-Hop e coletivos da periferia.

³² “(...) as demandas convergiram também para a reivindicação de mais recursos para a cultura na cidade, sugerindo-se o percentual mínimo de 2% do orçamento municipal para as políticas nessa área. Conjuntamente à ampliação financeira e como forma de geri-la, foi demandada a criação de um Fundo Municipal de Cultura, entendido como mecanismo de financiamento à cultura que garante melhor distribuição dos recursos frente à renúncia fiscal – que, vale dizer, teve sua extinção demandada pelos participantes da Conferência” (VAL & AL, 2014, p. 67).

setor³³. Ao mesmo tempo, a ampliação das pautas territoriais na III Conferência demonstra as conversões realizadas pelo governo em resposta às demandas da democracia cultural, desdobradas em propostas de editais de fomento e na qualificação de equipamentos e serviços culturais na periferia. Conforme o relatório oficial da III Conferência, o teor das reivindicações dos movimentos e agentes em territórios periféricos:

(...) pode ser entendida também, num plano mais amplo, a partir da passagem de um paradigma de democratização cultural – em que esses grupos são vistos, via de regra, somente como potenciais consumidores do que é produzido por uma classe artística –, para um paradigma de democracia cultural – que considera todos os cidadãos como potenciais produtores e criadores. (VAL & AL, 2014, p.66)

Em suma, a lógica de operação do corpo burocrático da cultura irá ao encontro da manutenção das estruturas, que, por fim, garantirá maior autonomia e segurança jurídica em suas intervenções. Esse corpo atuará por meio do controle de fluxos e tempos internos à administração, como forma de obter, eventualmente, melhores posições entre os tomadores de decisão em departamentos e entre as burocracias de outras pastas (como no caso das relações entre Cultura e Educação).

Essa disputa é legitimada na medida em que cada uma dessas pautas, na perspectiva bourdieusiana, será capaz de autonomizar seu campo, definindo um capital específico, mais ou menos durável e imune à desintegração originada nas disputas

³³ “(...) A criação de centros de memória das periferias e de casas de hip hop ou a realização de iniciativas de tombamento – seja de locais de referência para a história dos bairros, seja de manifestações culturais, a exemplo do samba, como patrimônio imaterial – são algumas das propostas apresentadas que procuram salvaguardar a memória coletiva e a identidade destes territórios” (VAL & AL, 2014, p. 67).

internas e externas ao campo³⁴. Simultaneamente, esse capital específico, deverá estar moldado ao paradigma escolhido pela gestão dos assuntos culturais.

Dessa forma, essas disputas se traduzem, no campo político e jurídico do Estado, na capacidade de conversões de capitais específicos em capital político, por vezes, reforçando seu caráter público e universal. Por fim, ao efetivar (ou não) suas conquistas, seguem-se os ritos públicos de oficialização das políticas no campo geral do poder, em seus diferentes níveis: menções de representantes em eventos públicos; inclusão em pautas de gabinete; formação de grupos e comissões específicas; participação de funcionários de alto escalão em reuniões extraordinárias (não necessariamente, publicados em diário oficial, ou publicizadas em canais oficiais de comunicação); e, conforme enfatizado na presente pesquisa, oficialização em decretos, regimentos e planos plurianuais.

Sobre a distribuição de recursos e o acesso aos serviços culturais pela população, ainda que os programas e ações culturais elencados nos exemplos das conferências culturais sejam abertos ao público em geral, tendo como condições básicas para participação limites referentes a idade, mas, de modo indireto, com barreiras de acesso geográfico aos locais públicos atendidos, fica evidente o limite do alcance público das políticas culturais em geral³⁵. Considerada a população total e potencial de atendimentos gratuitos pelos programas, estima-se que o alcance mensal em atividades regulares da Cultura em São Paulo, seja inferior a 1% da população local

³⁴ A associação, entre artistas e críticos, será homóloga, em muitos casos, às alianças entre artistas e políticos, constituindo "sociedades de admiração mútua", pequenas seitas fechadas em seu esoterismo e, ao mesmo tempo, surgem os signos de uma nova solidariedade entre o artista e o crítico" (BOURDIEU, 1974, p. 107)

³⁵ Com exceção de grandes efemérides e eventos pontuais, como a Virada Cultural, Carnaval de Rua e grandes shows, que alcançam milhões, em geral, concentrados em feriados e fins de semana.

(menos de 100 mil atendidos)³⁶. Esses dados apresentam indiscutível limite material a qualquer pretensão de amplo acesso às políticas de formação cultural.

Como verificado, a arena de disputas das políticas culturais, especificamente da formação e de seus processos de legitimação, são um campo de grande complexidade. Essa paisagem é, ao mesmo tempo, o lugar do engendramento de alternativas democráticas, e de reinvenções destinadas à manutenção da ordem capitalista. Nesse quadro, buscou-se introduzir como se apresentam os capitais específicos dos grupos, nas arenas institucionalizadas da Cultura. No capítulo 3, amplia-se o quadro de influências na definição das políticas de formação, suas discontinuidades e contornos, ao acrescentar-se as estratégias da chamada economia criativa nas lutas de classificação internas ao campo cultural.

³⁶ O impacto orçamentário e de abrangência da Educação e Cultura, dá origem ao seguinte questionamento: o percentual, em torno de 1%, corresponderia, na perspectiva da análise bourdieusiana, ao mínimo-máximo para renovação necessária, capaz de reproduzir o campo cultural com “frescor” mas sem violá-lo?

3 REGULARIDADES EM INSTÂNCIAS CULTURAIS E EDUCACIONAIS

3.1 CLASSIFICAÇÕES DA EDUCAÇÃO NO CAMPO DAS POLÍTICAS CULTURAIS

3.1.1 Periodizações e tendências nas políticas culturais

A disputa simbólica no campo das políticas culturais se evidencia nas diferentes definições (ou indefinições) de cultura imputadas por cada governo. São diversos os exemplos de redefinições, em leis e decretos³⁷, que demonstram as reorientações políticas do campo cultural e que ensejam leituras sobre o arbitrário cultural. As políticas de democratização/democracia cultural se desenvolveram sob paradigmas político-econômicos de sua época com posições diferentes sobre a formação cultural. Porém, ainda que existam alterações conceituais e programáticas substanciais na definição da Cultura, as mudanças no campo simbólico não costumam alterar, determinantemente, o percentual de recursos financeiros reservado às políticas culturais, em média³⁸, bem abaixo de 2% do orçamento local.

As redefinições conceituais irão caracterizar, num âmbito global, certas tendências no tratamento político dado aos assuntos culturais. Assim, nos últimos trinta anos, um conjunto de pesquisas foi realizado e caracterizou princípios e tendências nas políticas culturais mundiais. Segundo Durand (2013, p. 100) "as políticas culturais são

³⁷ Como as definições programáticas de Mário de Andrade e da gestão de Marilena Chauí na cidade de São Paulo; bem como as definições do ministério de Gilberto Gil e Juca Ferreira durante o governo Lula.

³⁸ Estudo recente sobre os percentuais do total do gasto público em investimentos na administração da Cultura, apotam valores médios de 1,54%, no período entre 2000 e 2013, variando entre 0,3% (Irlanda) a 3,21% (Estônia) (disponível em: <https://www.culturalpolicies.net/web/statistics-funding.php?aid=232&cid=80&lid=en>).

consideradas políticas sociais de última geração³⁹ (...), de presença governamental situada nos últimos 50 anos, a partir do último pós guerra".

O estudo de revisão de tipologias de políticas culturais, realizado por Lima, Ortellado e Santos (2013), apresenta um quadro-síntese, com periodizações e segmentações, tendo como fonte diversos autores contemporâneos (CANCLINI, 1987; CHARTRAND, MCCOUGHEY, 1989; VOLKERLING, 1996; BAYARDO, 2008). O quadro tipológico é estruturado pelas diferentes noções e objetivos culturais, por sua vez, relacionados a determinados setores/grupos do campo cultural, quais sejam:

- identidade e patrimônio nacional;
- diversidade identitária nacional;
- indústria cultural nacional;
- atividade econômica;
- belas artes;
- produção simbólica dos diversos segmentos sociais.

Nessa classificação, conclui-se, as políticas de formação cultural serão então enfatizadas a partir de três pilares históricos, cronologicamente:

1. identidade e patrimônio;
2. intervenção econômica;
3. difusão cultural.

Já na divisão ideológica elaborada por Chartrand e McCoughey (1989), as finalidades e lógicas administrativas das políticas culturais são organizadas em quatro modalidades de influência internacional, tipificada pelas dinâmicas dominantes em diferentes nações, que servirão como modelo nessa análise. São elas o Estado:

- facilitador americano - voltado à **diversidade** por meio da *isenção fiscal*;
- mecenas inglês - que busca a **excelência** por meio da *administração à distância*;

³⁹ Após o desenvolvimento das políticas de Saúde, Educação e Previdência Social.

- arquiteto francês - fundamentado no **bem estar-estar social** por meio da *ação direta, e centralizada, do Ministério da Cultura*;
- engenheiro soviético - orientado por uma **educação política** por meio do *controle estatal dos meios artísticos de produção*.

Acrescenta-se a esse panorama de tipologias a abordagem de Mitchell (1994). Ao comparar sistemas avaliativos de diferentes políticas culturais, Mitchell identifica três categorias:

- **internacional**, relacionada às medidas de novas orientações em relação ao ambiente global;
- **doméstica**, comparando políticas semelhantes e seu desenvolvimento com outros países;
- **histórico-cultural**, relacionando as medidas políticas às condições geopolíticas do passado e presente.

Essas três perspectivas são cruzadas com três categorias de *orientações nas tomadas de decisão*, quais sejam:

- **democrática/participativa**;
- **econômica/tecnocrática**;
- **sociocultural**⁴⁰.

Observa-se que, de modo geral, as diferentes tipologias não são, necessariamente, excludentes nem dependentes entre si, mas sim, enfocam diferentes aspectos de uma mesma política. Essas visões e divisões das políticas culturais

⁴⁰ Assim, é possível traçar um paralelismo entre as tipologias em três dimensões presentes no estudo de Lima, Ortellado e Santos e no esquema proposto por Mitchell (em parênteses): políticas de difusão (democrático/participativo), intervenção econômica (econômico/tecnocrático), e políticas de identidade e patrimônio (sociocultural). No entanto, um aspecto singular na abordagem de Mitchell, é abordar, como fator determinante, os critérios selecionados na mensuração dos resultados dessas políticas - ou seja, diversamente das tipologias em geral, sua tipologia considera, não somente, os objetivos específicos das políticas, mas também, a orientação da metodologia escolhida para avaliação dos resultados, que consiste na etapa final do ciclo de vida das políticas públicas.

repercutirão nos referenciais da ação pedagógica e formativa das políticas de educação artística e cultural que elas abarcam. Por essa razão, as escolhas tipológicas podem revelar, quando enfatizadas como justificativas nos discursos oficiais, a hierarquização (e internalização) do sistema de representações e valores legitimados, ou, numa aproximação bourdieusiana, revelar a “*illusio*” pretendida, isto é, *a capacidade de gerar crenças em um jogo específico*.

Assim, na perspectiva de disputas simbólicas, o sistema de valores legitimados em cada modalidade de políticas culturais será fundamental na determinação das concorrências, já que define a mobilidade no campo (espaço dos possíveis). Esse campo é formado pelo *espaço de posições e tomadores de decisões*, identificado pelo seu capital específico. Sob influências internas e externas, esse capital específico será constantemente ameaçado pelas conversões (câmbios) de outros capitais (político, social, econômico). Esse jogo pode ser observado nos discursos de legitimação das políticas culturais em democracias capitalistas nos últimos setenta anos, divididos em dois grandes períodos:

1) de 1950 a 1970, com

- o combate da cultura como propaganda estatal em *resposta aos totalitarismos de direita e esquerda*;
- a afirmação do princípio do multiculturalismo relativa à *descolonização*, sobretudo na África e Ásia;

2) e pós 1980, com

- o fortalecimento da grande corporação na área cultural, justificada pelo *critério de eficiência no surto neoliberal*;
- a subordinação das novas tecnologias da informação e da comunicação à lógica mercantil do *mundo globalizado*;
- a ênfase na transparência e acesso de públicos atingidos pelo *dispêndio público em cultura*;

- a ocupação cultural e alternativas das economias locais em decorrência de regiões em *processos de desindustrialização*;
- a luta política ideológica no interior do espaço universitário e o estudo da cultura de *grupos sociais discriminados* (DURAND, 2013, p.119).

Como exemplo das interferências (ou conversões) entre os campos com impacto direto no campo da formação, cita-se as transformações recentes nas políticas de formação de público (ou de consumo cultural, conforme o paradigma cultural enfatizado). Verifica-se que a entrada do marketing na esfera cultural implica em um deslocamento nos princípios e nos critérios de análise das políticas: de *alcance e difusão*, presentes na democratização cultural, para o de *fidelização de públicos*, deixando, neste último, a questão das desigualdades culturais relegadas ao segundo plano. Este, um exemplo flagrante da “colonização” do campo político pela dimensão econômica. De modo inverso, numa transposição do mundo da cultura para o resto da economia, observa-se que a reestruturação neoliberal da ordem capitalista ocasionou o declínio das carreiras de vida inteira, e, convenientemente, fundamenta-se, atualmente, na ideologia da “criatividade” e do “talento” como critérios de legitimação, “importando” o modelo econômico do mercado das artes para as regras do sistema econômico como um todo (DURAND, 2013, p. 164).

Raunig (2008), num outro exemplo de conversões entre os campos econômico e cultural, destaca as transformações sociais que fundamentam a chamada “indústria criativa”. Nesse novo contexto, a precarização do trabalho, sob o signo da flexibilidade, torna-se a regra, diluindo as fronteiras entre tempo de trabalho e tempo livre, e se estendendo ao conjunto da vida. Para Raunig, a defesa do novo paradigma das

indústrias criativas nada mais seria do que a generalização, para o mundo do trabalho em geral, de características historicamente presentes na economia da cultura⁴¹, como:

- flexibilidade/ precariedade;
- mobilidade/ descontinuidade.

Porém, ainda que pareça haver certo consenso sobre excessos da invasão econômica no campo cultural, conforme argumenta Durand (2013), no debate político e administrativo no campo da cultura:

[...] não pode ser admitida aquela tão comum postura individual de rejeição ético-ideológica do dinheiro e da economia, bem como a dificuldade daí derivada de entender que arte e cultura dependem de sustentação econômica e institucional como qualquer outra atividade humana. (DURAND, 2013, p. 24)

Conforme explica Durand, a noção de criatividade esteve associada, na cultura erudita, "sob a convenção da arte moderna, como a centelha do gênio e como expressão individual na invenção" (DURAND, 2013, p. 127). Dessa forma, na lógica da cultura erudita, essa definição reafirma "a soberania e a irredutibilidade do juízo crítico", constituindo um capital e campo específico, tal como ocorreria na arte de vanguarda (DURAND, 2013, p. 127). Por outro lado, o alargamento da noção de criatividade segundo uma lógica sequencial, operaria uma melhor distribuição dos meios de produção e fruição, já que faculta:

[...] a possibilidade de associar as rupturas no âmbito das formas, não mais ao gênio do artista individualmente considerado, mas a uma série de circunstâncias e a um conjunto de inovações produtivas e organizativas que envolvem terceiros e são de alcance coletivo. (DURAND, 2013, p. 127, grifo nosso)

⁴¹ Generalizando a lógica do mercado das artes para o resto da economia, numa adaptação de novas formas de trabalho pós-fordista no contexto de uma "nova forma de governabilidade neoliberal" (BOTELHO, 2016, p. 330).

Assim, neste capítulo, buscou-se identificar os tensionamentos e convergências que se originam da disputa entre paradigmas e tendências de políticas culturais atuais, com o exemplo de seus impactos em políticas de formação de público; e as periodizações que irão “desaguar” nas estratégias da “economia criativa” e, como se verá nos capítulos seguintes, nas políticas de “democracia cultural”. A seguir, analisa-se, comparativamente, a expressão desses princípios de visão e divisão na administração pública da formação cultural e de suas políticas de educação e cultura.

3.1.2 Administrando a polissemia da formação

A polissemia da formação cultural, que aponta para a disputa simbólica do campo cultural verificada no debate acadêmico no capítulo 5⁴², assume, no âmbito da administração pública, regularidades de contornos institucionais. Nesse âmbito, a formação cultural será usualmente entendida como educação artística e cultural. Assim, neste capítulo, busca-se demonstrar processos de *consagração* e *excomunhão de políticas culturais* em implementações, continuidades e descontinuidades de diretrizes, programas e ações presentes em instâncias, órgãos e agências públicas do campo cultural.

As políticas culturais nacionais apresentam esquemas e estágios de desenvolvimento diversos, tal como é a própria diversidade política, sociocultural e de formação histórica dos estados-nações pesquisados. Contudo, conforme enfatiza Botelho, “[...] estudos comparativos são fundamentais para tratar das questões gerais de princípios e critérios” (BOTELHO, 2016, p. 9). No presente estudo foram comparados relatórios internacionais de avaliação e monitoramento de oito países⁴³.

⁴² No debate acadêmico apresentado no capítulo 4 e 5, destacou-se o conceito de *capital cultural*, *habitus* e *campo* do sociólogo francês Pierre Bourdieu.

⁴³ Conforme aponta Durand (2013, p. 86) “os estudos de política cultural comparada costumam compreender um número restrito de países”, em geral aqueles que fazem parte do mundo desenvolvido, comumente: Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, França, Itália, Espanha, Áustria, Alemanha, Holanda,

O critério adotado para a seleção dos países nessa pesquisa foi: democracias do G20 com amplo banco de dados disponíveis - nas plataformas de pesquisa do CCPTE/IDCP⁴⁴. A seleção dos oito países buscou incluir exemplos não europeus (Índia, Coreia do Sul e Austrália). Dentre os países selecionados, quatro estão entre os principais parceiros comerciais brasileiros em período recente, de 2008 a 2016 (Alemanha, Coreia do Sul, Índia e Itália) e dois com assento permanente no Conselho de Segurança da ONU (França e Reino Unido), além da Espanha e Austrália. Entre os melhores e piores desempenhos nos indicadores socioeconômicos⁴⁵, destacamos, com excelente resultados em todos os indicadores, a Alemanha e Austrália⁴⁶; e, no extremo oposto, com os piores resultados no conjunto dos indicadores, a Índia. Quanto às línguas oficiais, tem-se dois países anglófonos, um francófono, um hispanófono entre outras línguas (alemão, coreano, hindi e italiano)⁴⁷.

Finlândia, Suécia, Dinamarca, Noruega, Japão, Austrália e Nova Zelândia. Em razão de restrições na disponibilidade de dados sistematizados, e a fim de se montar um quadro sintético, e ao mesmo tempo, com maior alcance geográfico, incluiu-se, entre os oito países selecionados, *Índia e Coreia do Sul, além de Inglaterra, França, Itália, Espanha, Alemanha e Austrália*.

⁴⁴ O CCPTE é uma plataforma/sistema de monitoramento de políticas culturais com 50 estados membros no contexto da “Convenção Cultural Européia”. A plataforma foi inaugurada em 1998, numa parceria entre o Comitê Gestor para a Cultura do Conselho Europeu e o Instituto para Pesquisa Cultural Comparada (ERICarts). O IDCP, que se utiliza da mesma metodologia e estruturação de dados, é uma plataforma mantida pela *International Federation of Arts Councils and Cultural Agencies* (IFACCA). Os dados obtidos são de relatórios elaborados e publicados no período entre 2000 e 2016, portanto os dados não estão, necessariamente, atualizados com as últimas mudanças de governos. Na estrutura normatizada dos relatórios do CCPTE/IDCP, as PFC fazem parte do item denominado “Educação Artística e Cultural”, no capítulo dedicado à promoção da criatividade e da participação na vida cultural.

⁴⁵ Os indicadores socioeconômicos em questão tratam da paridade do poder de compra das nações, da desigualdade na distribuição de renda, do acesso ao Estado de Bem Estar Social e da população abaixo da linha de pobreza, considerando indicadores como PIB, PIB/Per capita, IDH, GINI.

⁴⁶ Outra forma de leitura do quadro comparativo é a divisão em dois grandes grupos: “potências imperiais”, formado por Reino Unido, França, Espanha e Alemanha, países que expandiram seus territórios e influência em colônias de exploração, ocupação, e na anexação de territórios; e “ex-colônias”, formado por Índia, Coreia do Sul e Austrália.

⁴⁷ Quanto às formas de governo são: três monarquias parlamentares (Espanha, Austrália e Reino Unido) e cinco repúblicas, sendo três parlamentaristas (Itália, Alemanha, Índia) e apenas duas presidencialistas ou semipresidencialistas (França, Coreia do Sul). Os países selecionados possuem diferentes divisões administrativas o que dificulta a comparação das competências complementares entre os entes administrativos, todos, porém, possuem ao menos dois níveis subnacionais: as regiões/estados/províncias; e os distritos/municípios/condados.

A assimetria na disponibilização de informações consolidadas e confiáveis, e, conseqüentemente, a definição de critérios para equalizar e agrupar os países para uma análise comparada foi o primeiro obstáculo enfrentado nesta pesquisa. Países como França, Espanha e Reino Unido se destacaram ao apresentar dados minuciosos sobre suas políticas, o que se mostrou, hipoteticamente, como um primeiro indicador do grau de institucionalização dessas políticas.

O estudo buscou sistematizar um quadro geral com princípios, estruturas, programas, projetos e ações adotados por países, no desenvolvimento de políticas de educação artística e cultural⁴⁸. Embora recente, o acúmulo do desenvolvimento das políticas culturais após a Segunda Guerra Mundial, nos países desenvolvidos, já possibilita a realização de estudos comparados, com visões de etapas e até mesmo de cenários prováveis (DURAND, 2013, p. 118). O relatório do CCPTTE⁴⁹, que identifica tendências nas mudanças em prioridades de políticas culturais nacionais no período de 1998 a 2017, conclui que:

- 1) as políticas culturais são *fortemente suscetíveis às mudanças eleitorais* (ex: Áustria, Itália, Espanha, Inglaterra etc.), *crises financeiras e fundos internacionais* (alguns países do leste e centro da Europa são totalmente dependentes de fundos da União Européia);
- 2) existem sinais de um *crescimento da influência da sociedade civil, de associações profissionais, do terceiro setor e de autoridades locais*;
- 3) as *políticas estratégicas associadas às indústrias criativas e à digitalização estão distribuídas em quase todos os países*;
- 4) *maior atenção às condições dos artistas*.

⁴⁸ O quadro final apresentado corresponde, portanto, à uma diversidade de contextos que impossibilita comparações imediatas entre a maioria dos países, com posições socioeconômicas muito diversas. Porém, as alternativas de políticas propostas, quando considerados seus contextos particulares, podem servir de baliza para avaliações mais abrangentes.

⁴⁹ Monitoring Changes in National Cultural Policy Priorities 1998-2017. Disponível em [:https://www.culturalpolicies.net/web/files/93/en/2017_MON_03_Policy_Priorities.pdf](https://www.culturalpolicies.net/web/files/93/en/2017_MON_03_Policy_Priorities.pdf). Acesso em: 20 Jan. 2017.

Como exemplo da abrangência das políticas de formação cultural, países vêm adotando diferentes estratégias de intervenção, voltadas a públicos e objetivos diversos. Muitos desses países desenvolvem programas e ações específicas em quatro modalidades da formação: artes nas escolas, educação intercultural, profissionalizante e não curricular. É possível construir um quadro inicial que ilustra a amplitude e sentidos da formação apenas considerando os exemplos encontrados na França, Reino Unido, Alemanha e Espanha.

Em relação às “artes nas escolas”, os relatórios apresentam dados referentes aos projetos e ações de iniciação artística e vocacionais, inseridos nos currículos escolares, relativos, sobretudo, ao ensino fundamental e, em alguns casos, ao ensino médio. O relatório francês agrupa atividades como cursos exploratórios, residências artísticas, classes de patrimônio e apreciação. Na França, além do ensino compulsório, existe o ensino comum e atividades artísticas e culturais complementares. O governo britânico adota, entre outras ações, programas com a finalidade de estimular a criatividade na juventude, encorajando experiências de “alta qualidade cultural”, dentro e fora da escola, além de prêmios fomentando a cooperação entre escolas, organizações artísticas e artistas. Na Alemanha, a responsabilidade pela arte, literatura e educação musical é das regiões⁵⁰. No âmbito nacional, a Alemanha mantém uma rede de cooperação de educação cultural extracurricular, permitindo iniciativas regulares de programas artísticos em algumas regiões. No caso espanhol, as artes nas escolas incluem cursos vocacionais, a educação patrimonial, o aprendizado em ambientes multimeios etc. No ensino fundamental espanhol, a educação artística cobre principalmente duas áreas: artes visuais e música, envolvendo a apreciação, interpretação e a criação artística. Nos primeiros anos do ensino médio, o ensino de

⁵⁰ Regiões (*Landers*): correspondente ao governo estadual. Considerando os diferentes sistemas político-administrativos, adota-se aqui, as seguintes equivalências: governo geral (federal), regional (estadual) e local (municipal).

artes continua compulsório e depois se torna opcional. É dividido em diversas áreas, tanto nas artes visuais como na música.

A “educação intercultural” trata, usualmente, de projetos dirigidos a imigrantes e, conforme o caso, populações indígenas, com forte ênfase na aprendizagem de línguas e práticas culturais étnicas. Na França, não existe tal educação. Contudo, conforme aponta o relatório francês, a diversidade cultural está totalmente presente em todos os treinamentos e formações culturais; e muitas instituições e programas são especializados nas expressões artísticas e culturais do mundo. O governo britânico oferece garantias para que cada criança tenha a oportunidade de estudar uma linguagem estrangeira e desenvolver seu interesse pela cultura de outras nações. A educação intercultural não é um componente oficial do sistema educacional alemão, contudo, é vista como um princípio que transcende as fronteiras das disciplinas. A estrutura normativa é provida pelos artigos de direitos humanos presentes na Constituição. Segundo o relatório alemão, tem como base os seguintes objetivos:

O conhecimento da diferença; desenvolvimento da tolerância; capacidade para o diálogo intercultural; informações sobre os valores e as culturas de pessoas de outras regiões e a rejeição ao racismo e à violência [...] Habilidades interculturais e democráticas são mutuamente dependentes nesse sentido. (CCPTE, 2016, tradução nossa)

O relatório espanhol sobre a educação intercultural inclui objetivos como:

Transmitir valores para promover a liberdade individual, responsabilidade, direitos dos cidadãos, solidariedade, tolerância, equidade, respeito e justiça, bem como combater qualquer tipo de discriminação [...] analisar legislações e políticas educacionais; formular e desenvolver iniciativas e projetos; promover treinamento para centros educacionais e grupos. (CCPTE, 2016, tradução nossa)

Os relatórios sobre “educação artística no ensino superior e treinamento profissional” referem-se às diversas modalidades de cursos artísticos e culturais

oferecidos por instituições públicas e privadas de ensino superior ou técnico. Incluem, frequentemente, diferentes linguagens artísticas, formação em gestão e turismo cultural, artes performáticas, comunicação, estudos culturais, patrimônio, entre outros cursos. A educação artística francesa no ensino superior é caracterizada pela diversidade institucional no âmbito público e privado. O Ministério da Cultura francês é responsável pela educação nos campos da arquitetura, patrimônio, artes visuais, artes performáticas, cinema e radiodifusão. No Reino Unido, existe uma grande variedade de cursos em práticas, gestão e estudos culturais e de humanidades. Na Alemanha, o ensino superior e o treinamento profissional artístico é oferecido por três tipos de instituições: universidades; universidade de ciências aplicadas; academias de belas artes e música. Durante os últimos 30 anos, houve uma enorme ampliação de cursos voltados aos estudos culturais na Alemanha. Na Espanha, quase todos estudantes que cursam artes na universidade tiveram essa disciplina no ensino médio. Nas universidades, são oferecidos os cursos de bacharelado, mestrado e doutorado. Nos cursos de belas artes, as universidades oferecem design, conservação e restauração.

A modalidade da “educação cultural e ensino de artes não escolar” é caracterizada pelas ações de mediação, formação de público e o ensino informal em equipamentos culturais, tais como: bibliotecas, museus, casas de cultura, centros de lazer etc. O status das academias francesas são diversos, e estão classificados segundo a Lei de Descentralização (2004), de acordo com o público e as atividades. Essas atividades são municipais, intermunicipais, nacionais e regionais. Os currículos franceses são organizados em três ciclos, validados por exames finais, que abrangem de 8 a 14 anos de estudos, perfazendo a iniciação, a prática amadora e profissional. O relatório do Reino Unido aponta que o Conselho de Museus, Bibliotecas e Arquivos tem desenvolvido uma série de programas com fundos do Departamento de Cultura, Comunicação e Esporte e o Departamento de Crianças, Escolas e Famílias para:

[...] aumentar a demanda de escolas em atividades de museus e educativos. O “Museum Strategic Commissioning” suporta o aprendizado formal e informal de crianças, jovens e adultos promovendo a inclusão e a utilização efetiva de recursos culturais. (CCPTE, 2016, tradução nossa)

Na Alemanha, segundo o relatório sobre a educação cultural, as oportunidades para o ensino de artes não escolar:

[...] têm tomado maior importância, frequentemente com uma oferta de alta qualidade e mais ampla do que a oferecida nas escolas. Novos conceitos e instituições vêm, de modo crescente, combinando educação artística clássica com o uso de novas mídias patrocinado por organizações não governamentais com ajuda de fundos públicos. (CCPTE, 2016, tradução nossa)

Na Espanha, as decisões sobre o oferecimento de atividades extracurriculares são de responsabilidade das autoridades locais, frequentemente feitas pelas próprias escolas, com verbas da educação. Segundo o relatório espanhol, outras iniciativas em parcerias entre museus e o Ministério da Educação visam contribuir para o aumento do número de “consumidores culturais”.

A partir dessa visão geral, sobre as diferentes modalidades da educação artística e cultural pelo mundo, pergunta-se: o que dá unidade às PFC? Qual o eixo organizador das diferentes ações elencadas entre essas políticas? Na síntese de objetivos e modalidades das PFC, com exemplos de programas e ações (Tabela 4), nota-se que a estrutura dos relatórios do CCPTE e IDCP tem como eixo organizador o sistema educacional, classificando as atividades entre dentro ou fora do sistema. Quando dentro, classifica-se a partir dos seus ciclos:

- 1) ensino fundamental, referente às “artes nas escolas”;
- 2) ensino técnico e superior, relativo à “educação artística profissional”.

Como categorias residuais, têm-se ainda as duas classificações destinadas à “educação não escolar” e à “educação intercultural”.

Tabela 5 - Exemplos de programas e estratégias de intervenção nas políticas de formação cultural em quatro países, organizadas pelo sistema escolar

País	Educação Básica	Educação Superior e Profissional	Educação intercultural e NÃO escolar
França	Artes visuais e música no fundamental e médio; história da arte do fundamental ao superior.	Cursos exploratórios, opcionais e especializados em vários domínios artísticos no superior; arquitetura, património, artes visuais, artes performáticas, cinema e radiodifusão	Academias públicas (conservatórios) subsidiados pelas autoridades locais
Reino Unido	<i>Find Your Talent;</i> <i>Schools of Creativity;</i> <i>Artsmark</i>	Arts Award; documento "Artes, empreendimento e excelência: estratégias para educação superior", com foco na economia criativa	Museum Strategic Commissioning; Engaging Places; Youth Dance England; Youth Music; relatório "Live the experience";
Alemanha	"Rede Cultura e Escola"; arte, literatura e educação musical	Pesquisa sobre "Mercado de Trabalho para Atividades Culturais e Interculturais"; nas academias - artes visuais, design, artes performáticas; nas universidades - educação artística e musical, gestão e antropologia cultural	Educação artística clássica com o uso de novas mídias patrocinado por organizações não governamentais com ajuda de fundos públicos
Espanha	<i>Tú eres la llave</i>	Em duas modalidades: "belas artes, design e imagem"; "artes performáticas, música e dança"	Acesso à cultura por crianças e jovens, incluindo maior acesso das famílias aos museus e produções musicais e teatrais; tradições e o património cultural

Fonte: Compendium of Cultural Policies and Trends of Europe, 2016.

Outro critério organizador possível das PFC é a centralidade da arte em seus objetivos gerais, quais sejam:

- 1) da iniciação artística, voltada à aquisição e à experimentação de competências simbólicas no fazer e fruir artístico;
- 2) da recepção e formação de público, na apreciação e interpretação de repertórios artísticos e culturais;

Ou ainda, pelo critério de inserção econômica ou de legitimação identitária:

- 3) da formação profissional de caráter artístico-pedagógica ou no setor da administração da cultura;
- 4) do diálogo entre culturas, e na incorporação de valores da cidadania e dos direitos culturais.

Devido à proximidade de objetivos e estratégias de intervenção, pode-se agrupar as PFC de “formação de público” e o “diálogo entre culturas” em um único item, resultando na divisão ilustrada na “tabela 5” a partir de políticas nacionais brasileiras.

Tabela 6 - Objetivos gerais de programas e estratégias de intervenção nas políticas de formação cultural nas três esferas da administração pública brasileira

Órgão - Departamento	Missão/Objetivos do Departamento	Iniciação Artística/ Cursos Livres	Profissionalizante	Formação de Público/ Diálogo entre Culturas
MINC - Secretaria de Formação Artística e Cultural	Promover a intersectorialidade das políticas públicas de Cultura com as políticas de Educação; constituir uma rede de escolas especializadas nas diferentes linguagens artísticas; capacitar professores, agentes culturais, arte-educadores e educadores populares; promover a diversidade cultural brasileira nos espaços educativos formais	Mais Cultura nas Escolas e nas Universidades	Pronatec	Mais Cultura nas Escolas e nas Universidades
SEC/SP - Unidade de Formação Cultural	Transformar a vida de crianças, jovens e adultos por meio da arte; iniciação e oficinas de capacitação até projetos profissionalizantes com foco no mercado de trabalho	Guri; EMESP; Fábricas de Cultura; Oficinas Culturais	Conservatório de Tatuí; EMESP; SP Escola de Teatro	Oficinas Culturais
SMC/SP - Divisão de Formação Artística e Cultural	Facilitar o acesso à arte e à produção artística a fim de estimular o desenvolvimento do ser humano e a ocupação cultural dos espaços públicos da cidade de São Paulo	Vocacional; PIÁ; EMIA	Jovem Monitor	Vocacional

Fonte: BRASIL, Ministério da Cultura; Secretaria Estadual de Cultura/SP; Secretaria Municipal de Cultura/SP.

Assim, tal como são apresentadas nas diretrizes e ações em diferentes contextos, as PFC podem ser caracterizadas, em termos estruturais, em relação a:

- 1) duração: curto, médio e longo prazo;
- 2) abrangência organizacional: setoriais ou intersetoriais;
- 3) sistema de ensino: nas escolas ou fora do ambiente escolar (não curricular).

E segundo o direcionamento de públicos e finalidades, assim divididas entre:

- a) iniciação e o aperfeiçoamento artístico de cunho livre e profissionalizante;
- b) formação de público e mediação de obras e acervos em museus e bibliotecas;
- c) treinamento de agentes e gestores culturais (burocracia e gestão da cultura);
- d) educação intercultural.

Dada a abrangência de objetivos e públicos das PFC, e considerando a Educação em sua tendência organizadora dos conteúdos artísticos e culturais, quais são as associações e arranjos administrativos correspondentes em diferentes governos?

3.1.3 De quem é a cultura? Concorrência e competências nos arranjos institucionais entre a Cultura e a Educação

A autonomização do campo das políticas culturais no âmbito administrativo e da gestão pública dos assuntos culturais, define-se, mundialmente, em torno de uma maior ou menor aproximação com pastas tão distintas quanto: Educação, Ciência e Tecnologia, Comunicação, Negócios, e Família. No entanto, a disputa nesse âmbito,

reveladora de regularidades e de uma camada mais rígida de suas disputas⁵¹ - de termos de longo prazo -, pode ser observada, mais frequentemente, nos diferentes arranjos institucionais, sobretudo, entre ministérios e departamentos nacionais para os assuntos culturais e educacionais, e na subsequente divisão de competências e responsabilidades.

Atualmente, como foi observado na visão administrativa convencional, a análise das políticas voltadas à arte nas escolas refere-se ao estudo das ações de promoção da educação artística e cultural dentro das políticas nacionais de educação e cultura, considerando diferentes divisões de competências entre as administrações regionais ou locais em cada país. O processo de autonomização do campo cultural em relação a Educação - com Malraux e Bourdieu ocupando posições de destaque no debate teórico - resultou, assim, em certas tendências de ordenamento dos assuntos culturais e educacionais em diferentes países.

De acordo com Botelho, a dificuldade e os percalços entre as pastas da Educação e da Cultura é a regra na maior parte dos países, inclusive entre os países desenvolvidos. Botelho esclarece que, ao contrário do que se imagina, a falta de diálogo entre as pastas tem raízes mais profundas, anteriores à separação em ministérios distintos: Educação e Cultura (BOTELHO, 2016, p. 73).

Vale lembrar que a agenda primordial de pesquisa em políticas culturais proposta por Augustin Giraud, fundador e diretor do “Department d’Étude et de la Prospective” do Ministério da Cultura francês, já incluía, em 1966, a preocupação com a formação de agentes culturais (animadores) e “sua inserção nos programas escolares” (BOTELHO, 2016, p. 36).

⁵¹ Embora órgãos e departamentos de governo possam ser criados e extintos a qualquer momento, em uma normalidade democrática, essas práticas serão menos frequentes do que a “simples” mudança de orientações de diretrizes, ou a “desidratação” de recursos como estratégia de “excomunhão” política.

No âmbito institucional, a correlação de forças entre a educação e a cultura, materializa-se, por exemplo, em propostas de adequação curricular⁵², mas, também, em pautas extraordinárias, como no processo político de "culturalização da educação"⁵³, associado a culturas identitárias e territoriais.

No que se refere à gestão das políticas de formação cultural, vale ressaltar a observação de Botelho ao verificar os equívocos em sobreposições e negligências na distribuição de funções e orçamentos, no caso das políticas que já são - ou deveriam ser - cobertas pelo orçamento do Ministério da Educação. Isso, segundo a pesquisadora, evitaria a substituição de competências das pastas, pois, havendo financiamento sobreposto, "haverá a tendência de se recorrer aos caminhos mais disponíveis e de negociação mais fácil" (BOTELHO, 2016, p. 79).

Essa discussão remete à primeira, das tradicionais questões de Brochmann (MICELI, 1984), ao investigar as vantagens e desvantagens da eventual criação do Ministério da Cultura no Brasil⁵⁴. Brochmann pondera que se, por um lado, a existência de um órgão da administração, com status ministerial, exclusivo para a Cultura, *aumenta o poder de barganha por melhores orçamentos e a diversidade de portas de entradas no fomento à cultura e às artes*, por outro lado, *amplia o risco de maior dirigismo e burocratização de suas políticas*⁵⁵.

⁵² Como no caso brasileiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996).

⁵³ Como visto nas propostas do Plano de Cultura nos CEUs na gestão Haddad (2014).

⁵⁴ A temática, da existência ou não do Ministério da Cultura brasileiro, que parecia ter sido superada, mostra-se ainda relevante, tendo em vista a recente tentativa, frustrada pelas pressões e mobilização da classe artística, e da "contabilidade" do ônus político pelo governo, quando da proposta de extinção do MINC, no início do governo Temer em 2016.

⁵⁵ O orçamento da Educação, assegurado pela constituição, e regulado por lei municipal, é de no mínimo 25% do orçamento total da administração local. A Cultura, considerando gastos totais no âmbito municipal, estadual e federal em todo o território, oscila em torno de 0,3% segundo dados do IBGE no período entre 2010 e 2013. Em São Paulo, a Educação possui equipamentos públicos distribuídos por todos os distritos. A divisão dos equipamentos culturais é prioritariamente regional. Na Educação são mais de 80 mil funcionários (a maioria, professores) em contratação direta e indireta, atendendo a mais de 1 milhão de crianças e adolescentes na rede do ensino infantil e fundamental. A Cultura conta com cerca de 10 mil funcionários em atendimentos dispersos nos serviços da rede de bibliotecas, museus e na programação cultural.

Considerar, nesse caso, a amplitude da formação cultural em sua intersetorialidade com a Educação, é uma prerrogativa para se atingir tanto a população quanto produtores e artistas, mediante a escola, mas, também, por meio da oferta informal de oportunidades (programas ou projetos fora da escola) (BOTELHO, 2016, p. 46).

No levantamento realizado sobre os arranjos administrativos de ministérios e departamentos de assuntos culturais, no âmbito federal (Tabela 7), verificou-se um equilíbrio relativo entre:

(1) consolidação de ministérios, ou departamentos com status ministerial, exclusivos para assuntos culturais;

(2) ministérios/órgãos compartilhados, ou dissolvidos em outras pastas (Educação, Comunicação, Ciências, Esportes e Turismo etc.).

No primeiro grupo, com ministérios exclusivos da cultura, estão: *França, Austrália*⁵⁶, *Coreia do Sul e Índia*. No segundo grupo aparecem: *Alemanha, Espanha, Itália e Reino Unido*, com a administração dos assuntos culturais compartilhados em pastas com a Educação, Comunicação etc.

⁵⁶ Na *Austrália* existe o *Ministry for the Arts*.

Tabela 7 - Divisão de competências entre ministérios de assuntos culturais em oito democracias capitalistas

País	Ministério EXCLUSIVO para assuntos culturais?	Divisão de Responsabilidade e Competências entre os Ministérios
França	Sim	Desde 1970 a França desenvolve políticas de cooperação entre os Ministérios da Educação e o Ministério da Cultura; a educação artística cabe ao Ministério da Educação; as atividades extracurriculares são de responsabilidade das autoridades locais, dando suporte às academias e escolas de artes; as regiões realizam avaliações que organizam a cooperação entre os serviços do Ministério da Cultura, Educação e com as autoridades territoriais; Destaca-se, no contexto atual, no âmbito dessa cooperação, o plano "Lang-Tasca de 2000"; No plano institucional a França conta também com o Conselho de Educação Artística e Cultural (2005).
Reino Unido	Não	A responsabilidade pela educação fundamental e o ensino médio é do Departamento de Crianças, Escolas e Famílias, e da educação superior do Departamento de Negócios, Inovações e Habilidades. O Departamento de Cultura, Comunicação e Esportes inglês trabalha junto ao Departamento de Crianças, Escolas e Famílias para desenvolver as relações entre artes e educação.
Alemanha	Não	Na Alemanha, as responsabilidades pela educação artística e cultural envolvem 3 ministérios: de Assuntos Familiares, Pessoa Idosa, Mulheres e Juventude; de Assuntos Culturais e Comunicação (Mídias); e de Educação e Pesquisa.
Espanha	Não	Na Espanha, desde de 2011, sob o comando do Partido Popular, a educação, cultura e esportes são responsabilidade de um único ministério.
Itália	Não	Em 2001, foram fundidos os Ministérios da Educação e o Ministério de Pesquisa Científica e Tecnológica, dando origem ao atual Ministério da Educação, Universidade e Pesquisa italiano, o principal órgão governamental responsável pela educação artística e cultural e treinamento, com sua Diretoria Geral para a Educação Superior em Artes, Música e Dança (AFAM).
Austrália	Sim	Na Austrália, o estado e os governos territoriais têm maior responsabilidade no manejo e administração da educação. O Governo da Commonwealth provê fundos para cada sistema educacional. A educação vocacional e o treinamento são responsabilidades do Governo e dos estados. Existe o "Ministry for the Arts".
Coreia do Sul	Sim	A educação artística e cultural passou a fazer parte da agenda oficial da Coreia do Sul em 2004, dirigida por um escritório específico no Ministério da Cultura.

Índia	Sim	<p>Na Índia, existem duas importantes instituições formuladoras dos currículos gerais: Conselho Nacional para a Pesquisa e o Treinamento Educacional do Ministério de Desenvolvimento Humano e o Conselho do Departamento Estatal de Educação, Pesquisa e Treinamento. Os conselhos estaduais de cada estado formulam seus próprios currículos a partir das orientações do Conselho Nacional.</p> <p>Em 2005, foi criado na Índia o Departamento de Artes e Estética no Conselho Nacional</p>
-------	-----	---

Fonte: Compendium of Cultural Policies and Trends of Europe; International Database of Cultural Policies, 2016.

As divisões ministeriais apresentadas se referem às responsabilidades específicas entre a iniciação artística nas escolas, do ensino fundamental e médio, e a passagem para o ensino superior de artes, de caráter mais profissionalizante, quase sempre acompanhada da mudança de departamento ou ministério. Identifica-se, também, o padrão da divisão de competências entre os níveis de governo - atuam mais fortemente o governo central ou regional - no âmbito das políticas profissionalizantes.

No que concerne à intergovernabilidade, na visão de Botelho, "os poderes públicos devem estar presentes em todos os elos da cadeia da vida cultural: na produção, na circulação e na fruição (consumo)". Sobre o equilíbrio e articulação das três esferas da administração pública, a autora destaca que cabe ao município, devido a sua proximidade com os "modos de vida" da população e do fazer local, propiciar o espaço do exercício da cidadania em seu sentido amplo, bem como da organização da sociedade civil; o governo estadual pode operar "a constituição de consórcios entre diversos municípios [...] uma alternativa que fortifica as demandas frente ao Estado, reparte custos e alimenta o desenvolvimento regional" (BOTELHO, 2016, p. 83). Na instância federal, sobressai-se a o papel político como porta-voz na defesa sobre a cultura como direito e cidadania, e a "correção das desigualdades regionais tanto no plano geográfico quanto nos planos social e cultural" (BOTELHO, 2016, p. 84).

Ainda sobre as disputas entre a ideologia educacional e o campo da cultura, registra-se o debate histórico revisto por Ahearne. Ao comentar a posição de Bourdieu como influenciador nos assuntos culturais de seu país, o autor (2004, p. 20) ressalta que alguns de seus prognósticos e recomendações, em trabalhos produzidos e patrocinados por órgãos estatais, foram, sistematicamente, ignorados e negligenciados por tomadores de decisão no campo das políticas culturais. Bourdieu, embora patrocinado pelo governo no período de Malraux, foi um dos principais críticos de seus paradigmas, identificando, em seu discurso “evangelizador” e “humanizador”, as tendências de um pensamento colonizador. Segundo Ahearne, isso esteve relacionado ao período de diferenciação e autonomização das instituições culturais frente à tradição das políticas educacionais na França. Ao demonstrar a relação dos processos educacionais na formação cultural, Bourdieu parecia divergir de certa tendência presente no pensamento crítico e cultural francês de sua época. Tal divergência aparece em textos como em seu panfleto “Sugestões para uma política de democratização social”. O documento, produzido em seu centro de pesquisa no final de maio de 1968, preconizava um combate à “ideologia anti-educacional” defendida em instituições culturais da época.

A defesa da educação democrática será vista também na correlação finalística e sistêmica das políticas culturais em relação à educação, como ressaltada por Botelho, ao refletir sobre a democratização cultural:

Em primeiro lugar, nenhuma política que tenha como lema a democratização do acesso à cultura poderá produzir resultados sensíveis se for considerada isoladamente: as pesquisas demonstram claramente que o sistema escolar, embora não sendo o único determinante, é a ferramenta mais acessível de construção do capital cultural, abrindo também a porta de alimentação de capital." (BOTELHO, 2016, p. 38)

Entretanto, embora a educação, ou o capital escolar, mereça destaque no processo de democratização cultural, conforme afirma Botelho, repercutindo o conceito de habitus de Bourdieu, "a maior ou menor propensão a práticas culturais depende de uma variável, principal e ao mesmo tempo oculta, que é a herança familiar" (BOTELHO, 2016, p. 53). O aspecto da "herança familiar" na formação do habitus remete às escolhas de divisão de competências nos arranjos político-administrativos. Entre as tendências do ensino de artes britânico e francês, observa-se:

- 1) No Reino Unido, a maior abrangência e compartilhamento de responsabilidades entre pastas, envolvendo o mundo do trabalho, o *desenvolvimento escolar atrelado às famílias* e as políticas de comunicação e esportes;
- 2) Na França, a maior centralidade do Ministério da Cultura articulado à Educação, na definição de um currículo, amplo e comum, para o aprendizado, produção e fruição artística, avaliado e complementado por ações no nível local.

Ressalta-se que as quatro prioridades para as artes e educação enunciadas pelo "Departamento de Cultura, Comunicação e Esportes" do Reino Unido recorrem a um discurso amplo, a partir de dois pilares que comumente justificam e legitimam a ação pública e democrática: *equidade* e *qualidade*. No relatório do Reino Unido, lê-se:

Garantir que todos tenham a chance de experimentar e participar das artes pela primeira vez, dentro e fora da escola;
Garantir que todos tenham a oportunidade de aprofundar e desenvolver seus talentos plenamente, dentro e fora da escola;
Garantir que os mais talentosos tenham acesso ao ensino e suporte necessário para desenvolver todo seu potencial;
Promover o desenvolvimento dos trabalhadores do setor artístico.
(CCPTE, 2016, tradução e grifo nosso)

As duas primeiras diretrizes correspondem à *retórica da equidade*, expressa pelo acesso universal, contemplando a diversidade de opções e vocações, dentro e fora do ambiente escolar. As duas últimas prioridades indicariam as *exigências e necessidades mercadológicas* na especialização e qualificação necessárias para o desenvolvimento pleno e competitivo do mercado de trabalho. Vale notar que essa análise focaliza "questões mais gerais de princípios e critérios para a formulação de políticas, terreno que envolve a análise de políticas institucionais levadas a efeito em confronto com as condições em que foram desenvolvidas" (BOTELHO, 2016, p. 9). Assim, as quatro prioridades do governo britânico ilustram, de modo exemplar, o tratamento diferenciado dado ao critério participativo, traduzido em princípios que regem a "democracia da cultura" e a "economia criativa".

Diretrizes educacionais internacionais, tais como as presentes no "Roteiro para a Educação Artística: *Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*" (UNESCO, 2006), serão determinantes na legitimação da criatividade em políticas culturais nacionais. A prática educativa, sobretudo a escolar, traz em si uma teoria do conhecimento com repercussões nas práticas pedagógicas, subsidiadas por diferentes concepções de aprendizagem (DARSIE, 1999, p. 9).

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) surge como órgão subordinado à ONU, fundada em 1945, com a responsabilidade de organizar conferências internacionais e regionais sobre educação, apresentando as diretrizes, planos e programas educacionais com orientações a serem implementadas e avaliadas em países signatários. Nas décadas de 1950 e 1960, a UNESCO apresenta intensa atividade, com a realização de conferências anuais que agregavam países de todos os continentes, e com influência política direta de países como a Inglaterra, a França e os Estados Unidos em instruções aos Ministérios de Educação dos países⁵⁷ (CHAVES, 2008, p. 72).

⁵⁷ Orientações registradas em numerosos relatórios emitidos pela instituição (CHAVES, 2008, p. 71).

Sobre a influência política da UNESCO nas orientações educacionais pelo mundo, conclui Chaves (2008), ao analisar sua atuação em políticas educacionais no Brasil na década de 60, que essa instituição:

[...] expressava a dimensão político-pedagógica do conflito econômico travado entre o bloco capitalista e o comunista. Consideramos que sua organização e representação em bases internacionais e a autoridade de que dispunha para orientar as políticas educacionais de forma absoluta credenciavam esse órgão da ONU como porta-voz – na educação – das intenções e determinações do capital, materializado no governo estadunidense. (CHAVES, 2008, p. 71)

O “Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI” foi produzido no contexto da “I Conferência Mundial sobre a Educação Artística”, realizada pela UNESCO, em Lisboa, em 2006. O documento foi elaborado pela Comissão Nacional da UNESCO, com a colaboração de sua Divisão de Artes e participação de diversos especialistas nacionais e internacionais. O Roteiro propõe:

[...] explorar o papel da educação artística na satisfação da necessidade de criatividade e de consciência cultural no século XXI, incidindo especialmente sobre as estratégias necessárias à introdução ou promoção da Educação Artística no contexto da aprendizagem. (UNESCO, 2006, p.4, grifo nosso)

Segundo consta no Roteiro, a concepção do documento visou promover um entendimento comum sobre a importância da educação artística e seu papel na melhoria da educação. Aponta passos concretos necessários à introdução da educação artística em ambientes educacionais (formais e informais), além de um “enquadramento sólido” que oriente as futuras decisões e ações nesse campo. O Roteiro comunica uma visão quanto à importância da educação artística na “construção de uma sociedade criativa e culturalmente consciente”, além de estimular a colaboração na reflexão e

ação; e reunir os recursos necessários (financeiros e humanos) para a integração da educação artística nos sistemas educativos e nas escolas (UNESCO, 2006, p. 4, grifo nosso).

O Roteiro está organizado em seis seções: I) Enquadramento; II) Objetivos da educação artística (defender o direito humano à educação e à participação cultural; desenvolver capacidades individuais; melhorar a qualidade da educação; promover a expressão da diversidade cultural); III) Conceitos relacionados com a educação artística (áreas artísticas; abordagens voltadas à educação artística; dimensões da educação artística); IV) Estratégias essenciais para uma educação artística eficaz (formação de professores e artistas; parcerias); V) Investigação sobre educação artística e intercâmbio de conhecimentos; VI) Recomendações (para pais, artistas e diretores de escolas; aos poderes públicos; e às organizações não governamentais); VI) Estudos de caso.

Em sua introdução, o documento destaca as perguntas que impulsionaram o debate sobre as finalidades da educação artística:

A Educação Artística serve só para ensinar a apreciar ou deve ser também um meio para melhorar a aprendizagem de outras matérias?; A arte deve ser ensinada como disciplina virada para si própria ou virada para o conjunto de conhecimentos, capacidades e valores que pode transmitir (ou ambas as coisas)?; A Educação Artística destina-se a um núcleo restrito de alunos talentosos em disciplinas selecionadas ou a Educação Artística é para todos? (UNESCO, 2006, p. 4, grifo nosso)

Em suma, no documento da UNESCO encontram-se as seguintes visões sobre o campo político-pedagógico da educação artística: a criatividade como capacidade humana fundamental e comum a todos; a cultura como produto da interação e como conjunto de referências subjetivas; a defesa de uma pedagogia a partir do repertório

individual e local (considerando a formação histórica do indivíduo e seu meio social)⁵⁸; a comunicação, a interação sujeito-sujeito em contextos diversos como fortalecedora dos processos de aprendizagem; e a leitura crítica do mundo como etapa da aprendizagem.

Constatou-se no Roteiro a ênfase dada à importância das artes na educação, não somente como ferramenta para aquisição de conteúdos tradicionalmente presentes na educação, mas como meio de desenvolvimento de competências socioculturais. Observou-se também que a noção de criatividade recebe duas acepções diferentes no documento da UNESCO: criatividade como competência desejada e necessária às transformações econômicas, para o desenvolvimento da economia da cultura e das indústrias criativas; e criatividade como componente fundamental da experiência humana - na reflexão crítica e na criação de novos mundos⁵⁹

Como visto, a definição dos princípios de formulação das políticas, e de seus critérios de avaliação de desempenho e resultados, define, *a priori*, o "espaço dos possíveis" e, também, dos "tomadores de decisões", orientando, assim, o "espaço de posições" no interior do campo cultural. A *illusio*, a capacidade de gerar crenças em um jogo específico, condição de surgimento do arbitrário cultural, permeia os princípios de visão e divisão que fundamentam as regras da concorrência cultural. A disputa simbólica se inicia, dessa forma, muito antes do início do jogo propriamente dito: inicia-se antes das disputas internas ao campo cultural. A *illusio* poderá ser revelada em tendências entre as políticas culturais, tipificadas em estudos internacionais nas últimas décadas.

De modo geral, observou-se que as políticas de formação cultural irão se organizar segundo dois eixos principais: (1) o sistema escolar e (2) a centralidade da

⁵⁸ A cultura, conforme compreendida na teoria sócio-histórica, enquanto "lente" de interpretação do mundo e, simultaneamente, possibilitadora da construção de novos mundos, retorna ao campo social por meio das políticas públicas que reafirmam a sua importância, desafiando as visões epistemológicas que desvinculam sujeito-objeto, e implicando o homem em seu mundo.

⁵⁹ Em outras palavras, de uma criatividade "situacional", como potencial de adaptação em um contexto determinado, e outra, "fundamental", orientada para a construção de novos contextos.

arte. No primeiro caso, o sistema escolar irá se subdividir de acordo com as etapas regulares de iniciação e profissionalização do ensino fundamental e superior. Quando observada sob a perspectiva da centralidade da arte, será acentuado o debate sobre a formação de público, apreciação e interpretação dos códigos artísticos.

Em democracias capitalistas, as políticas culturais dos últimos setenta anos irão se organizar em torno do desenvolvimento político-econômico do Estado de Direito e de Bem Estar Social, repercutindo políticas com maior ou menor interferência do Estado e do capital, e de maior ou menor controle social sobre suas políticas. As políticas culturais voltadas às indústrias criativas ganharam destaque no fim do século XX, expandidas pelo “surto neoliberal” e pelo paradigma da economia criativa. Com sua expansão, sobretudo sob a influência das políticas inglesas - do Reino Unido e EUA -, passaram a disputar espaço político (com mecanismos e lógicas distintas, e por vezes, divergentes) com as políticas participativas da “democracia cultural”, inspiradas no modelo francês, que teve maior influência em décadas anteriores. De que forma, então, a noção de criatividade ganha força e torna-se critério atualizado na reordenação do campo das políticas culturais e da constituição de um “novo” arbitrário cultural? A associação entre as artes e o campo político-pedagógico parece tornar isso possível, como no exemplo citado do Roteiro da UNESCO.

A UNESCO, órgão instituído no fim da segunda guerra, teve intensa atividade na formulação de orientações para ministérios e departamentos de assuntos educacionais e culturais nacionais, sob forte influência política da Inglaterra, França e EUA. A produção de relatórios, legitimados pelo pensamento acadêmico e científico, pautaram tendências e a reorganização das políticas culturais atreladas ao desenvolvimento da economia capitalista.

O "Roteiro para a Educação Artística" (2006), que enfatizou o fortalecimento das capacidades criativas, apoiou-se em concepções consolidadas da aprendizagem sociohistórica, respaldando o desenvolvimento das indústrias criativas pelo mundo. A

consolidação das indústrias criativas é confirmada no relatório do CCPTTE sobre tendências mundiais. O interesse sobre a economia criativa é crescente em pesquisas no meio informacional.

Após uma breve consulta à ferramenta *Google Trends*⁶⁰ que considerou pesquisas associadas à diretrizes da educação cultural, criatividade e à economia criativa, conclui-se que estes indicam o desenvolvimento de um novo arbitrário cultural - fundamentado no primado da criatividade -, portanto, localizando, ao mesmo tempo, a emergência de novo campo de disputas paradigmáticas entre as políticas culturais de “democracia cultural” e “economia criativa”. Assim, após se observar elementos que irão fortalecer novas estratégias de ação no campo da formação cultural, busca-se, no próximo capítulo, as bases teóricas de uma sociologia da educação artística e cultural.

⁶⁰ O “Google Trends” é uma ferramenta de pesquisa que apresenta, em gráficos de curvas, a popularidade ou, o interesse de pesquisa de um termo, ao longo do tempo. Quando se compara termos referentes a conjuntos paradigmáticos de políticas públicas de cultura, como *cultural democracy* e *creative economy*, obtemos um quadro com curvas antagônicas, invertidas, com uma vantagem, quase na totalidade do período, para a economia criativa, e com convergência, denotando o equilíbrio de interesses de busca, no período atual.

4 DIVISÕES TEÓRICAS DA FORMAÇÃO CULTURAL

4.1 SOCIOLOGIA DA FORMAÇÃO CULTURAL

No campo das políticas públicas, a importância em delimitar, conceitualmente, as bases de uma política implicará na determinação de sua agenda. Conforme Botelho, "[...] uma política cultural que defina seu universo a partir do pressuposto de que 'cultura é tudo' não consegue traduzir a amplitude desse discurso em mecanismos eficazes que viabilizem sua prática" (BOTELHO, 2016, p. 24). Dessa forma, ao investigar-se os critérios diversos que norteiam princípios e diretrizes de políticas culturais nas relações constitutivas entre a Educação e Cultura⁶¹, espera-se identificar as relações entre os campos de produção artística e cultural e suas classes de recepção.

É nesse sentido que caberá o estudo crítico das diferentes concepções e da práxis da formação cultural. A tradição teórica sobre a formação cultural se delineia a partir da dialética entre os conceitos de cultura e educação. A ideia consagrada de formação/educação aparece vinculada à tradição ocidental conhecida por *humanitas*, apontando para uma dimensão ético-estética. Para os gregos antigos, era denominada a *paideia*, uma formação cultura em prol da pólis e, no final do século XVIII, a filosofia

⁶¹ Num certo sentido, explorado nesta pesquisa, as políticas de formação cultural poderiam ser vista como resultado da interação de dois conjuntos com lógicas distintas (Educação e Cultura), mas com graus de interdependências na manutenção de suas lógicas internas.

alemã vai conhecê-la como *bildung*⁶², "um refinamento do intelecto, da sensibilidade e do julgamento", produto da razão (ROSSATTO; TREVISAN; TOMAZETTI; 2010, p. 82).

Contra-pondo-se a essa perspectiva, Foucault irá empreender uma genealogia do sistema educacional e do controle social efetivado pelo Estado. Na visão de Foucault, o surgimento e transformação do campo educacional está associado a uma série de problemas relacionados à organização econômica e política europeia, que se iniciam no século XVI, marcando a dissolução do feudalismo pelo Estado Absolutista e os conflitos entre a Reforma e Contrarreforma. Esses problemas são expressos nas seguintes questões: como governar a si mesmo; como ser governado; como governar os outros; por quem o povo aceitará ser governado; como converter-se no melhor governante possível. "Era preciso definir a economia diária e o governo espiritual", assim o Estado surge "como uma tendência centralizante, cuja finalidade era normalizar-se a si mesmo e normalizar os outros". (COOMBES, 1994 apud MILLER; YUDICE, 2002, p. 15).

No final do século XIX e princípio do XX, as políticas culturais aparecem como dever do Estado relativo ao "cuidado", tal como ocorrera com a saúde pública algumas décadas antes. É assim, por exemplo, que o Estado britânico introduz a política da

⁶² As discussões teóricas sobre *Bildung* estão em autores como Goethe, Kant e Hegel, entre outros, articuladas a uma visão "antropomórfica, que aposta na condição da razão para promover o humano", tematizando a subjetividade a partir de dois princípios: "o princípio da autonomia ou autodeterminação, e o princípio da unidade das diferenças". O conceito de *Bildung* recebe, na modernidade tardia, a crítica pelo seu anseio de unidade e totalidade "diante de um mundo que apresenta uma pluralidade de orientações normativas". Habermas problematiza a ideia de autonomia, não garantida a seres racionais, mas sim a partir de "uma conquista precária de existências finitas, que só conseguem se fortalecer quando conscientes de sua vulnerabilidade física e de sua dependência social". Contudo, Hermann, citando Lovlie, defende a pertinência e atualidade do sentido *Bildung* enquanto "livre interação", isto é: "a educação é ainda um projeto estético-moral e político dirigido a liberdade pessoal e cultural e à responsabilidade" (ROSSATTO; TREVISAN; TOMAZETTI, 2010, p. 89).

Educação para todos⁶³. A Lei britânica de Educação de 1902 obrigava os alunos das escolas a visitar os museus como parte dos requisitos curriculares.

De modo geral, o debate relativo à formação cultural⁶⁴ estará atrelado às visões antropológica e sociológica da cultura. Segundo Botelho, a elucidação do ponto de vista assumido em relação à cultura - se antropológico ou sociológico - "é fundamental porque tem determinado o tipo de investimento governamental em vários países, alguns trabalhando com um conceito abrangente de cultura, outros delimitando o universo específico das artes como objeto de sua atuação" (BOTELHO, 2016, p. 21).

Em seu sentido antropológico, como analisa Certeau, a cultura fornece aos indivíduos "equilíbrios simbólicos, contratos de compatibilidade e compromissos mais ou menos temporários". Em razão dessa operacionalidade é que Bruner chamará atenção para o caráter de transformações lentas, das "tradições, hábitos e costumes arraigados" e que envolvem a sociabilidade num sentido amplo (BOTELHO, 2016, p. 21). Botelho explica que as transformações da cultura, em sua dimensão antropológica, extrapolam o que normalmente entendemos como escopo das políticas culturais.

⁶³ O próprio movimento dos Estudos Culturais, nos seus primórdios em 1950, se desenvolveu por meio de um projeto-formação, como uma práxis - um movimento político articulado por uma nova esquerda formada por intelectuais e acadêmicos britânicos (Cambridge, Birmingham, Oxford) voltados a uma educação democrática (New Left Review, WEA, CCCE), tendo como base uma "cultura comum", isto é, a partir de uma noção de um materialismo cultural que entende a cultura como uma das práticas sociais presentes em todas as sociedades, e "em um contexto histórico marcado pelos antagonismos entre a expansão dos meios de comunicação de massa e das forças conservadoras e elitistas da alta cultura e das grandes tradições" (CEVASCO, 2003).

⁶⁴ Nas últimas décadas do século XX fortaleceu-se, também, as bases do pensamento da coletividade de inflexão decolonial e a crítica bem demarcada em relação aos processos de formação cultural. Na perspectiva dessa coletividade, os processos consagrados de formação cultural e educação são resultantes e mantenedores do projeto do "sistema-mundo-capitalista" da primeira e segunda modernidade, envolvendo as determinações da colonialidade do ser, do poder e do saber. Assim, a comunidade decolonial defende um pensamento a partir da "diferença colonial", não como objeto de estudo, mas sim, como encontro do lugar de enunciação próprio, correspondendo a uma posição política assumida, caracterizando assim um "pensamento fronteiro forte", em oposição ao "pensamento fronteiro fraco", que se dá a partir de uma identificação com a subalternidade. A formação defendida pela inflexão decolonial, é aqui concebida enquanto cultura, consciência e subjetividade, e definida pelo imperativo do locus epistemológico. A "pedagogia do oprimido" é um exemplo dessa abordagem, entre outras abordagens teorizadas e aplicadas por autores como Freire e Dussel (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 164).

Nessa concepção, a cultura é entendida globalmente, permeando todo o governo; a área cultural funciona como "articuladora de programas conjuntos", dependente do envolvimento direto dos próprios interessados (BOTELHO, 2016, p. 23). Já em sua dimensão sociológica, a cultura se refere a "um conjunto diversificado de demandas profissionais, amadoras, institucionais, políticas e econômicas que a torna palpável" (BOTELHO, 2016, p. 22).

Dessa forma, nesta pesquisa, adota-se o viés sociológico da cultura e o pensamento crítico de Bourdieu, em sua sociologia da dominação simbólica. Tem-se como base os elementos destacados por Williams (1992) como fundamentais para os Estudos Culturais, a saber: as instituições e formações da cultura; os meios de produção e reprodução cultural; a recepção e a organização da cultura - aqui, delimitados na descrição e análise de diretrizes, objetivos e princípios programáticos, na distribuição de competências e responsabilidades entre órgãos e sistemas da administração pública, e que constituem um conjunto variado de políticas públicas no campo cultural (BARBALHO, 1998, p. 11).

4.1.1 Sobre o Estado e a praxiologia de Bourdieu

Ao tratar de políticas governamentais de formação, caberá avaliar, então, sob qual dimensão do Estado elas se definem. Em seu último curso oferecido no Collège de France (na década de 90), Bourdieu, ao discorrer sobre as origens do Estado, irá refletir sobre as diferentes dimensões próprias de seus atos, a saber: a ideia de *oficial*, de *público* e de *universal* (BOURDIEU, XXXX). Ao Estado moderno, instância de definição

do “metacapital”⁶⁵, caberá as determinações sobre o oficial e, portanto, sobre o lugar “legítimo” de fala no espaço público.

A contribuição da sociologia de Bourdieu, entre outras qualidades de seu trabalho, será pertinente ao presente estudo, pois fundamenta-se, tal como a visão defendida por Hall, e de outros autores dos Estudos Culturais⁶⁶, na ideia do Estado como um *campo*, como *setor particular do campo de poder*⁶⁷, e não um bloco⁶⁸. Sobre isso, Bourdieu irá se justificar:

Sou muito hostil à noção de aparelho, que é para mim o cavalo de Troia do funcionalismo do pior: um aparelho é uma máquina infernal, programada para alcançar certos objetivos. (Esse fantasma do complô, a ideia de que uma vontade demoníaca é responsável por tudo o que se passa no mundo social, obceca o pensamento “crítico”). O sistema escolar, o Estado, a Igreja, os partidos políticos ou os sindicatos não são aparelhos, mas campos (BOURDIEU, 2014)

⁶⁵ Em “Sur l'État”, Bourdieu demonstra como o Estado apropriou-se, progressivamente, do monopólio da violência física e simbólica, definindo uma espécie de metacapital - a taxa de câmbio entre os demais tipos de capital.

⁶⁶ Conforme a argumentação dos estudos culturais, essas diferentes perspectivas estão em disputa, arroladas entre as definições contemporâneas de cultura. Autores fundamentais dos estudos culturais, como Williams e Thompson, mostram que o conceito de cultura transformou-se, em um movimento contínuo de restrições e ampliações de seus limites, com um alargamento histórico dos seus sentidos, sobretudo no século XX. Nessa abordagem, a noção de cultura transfigurou-se nos últimos três séculos, “consagrando” e “excomungando” modos de vida e visões de mundo, percorrendo: a ideia de cultivo no século XVIII; um arcabouço civilizatório e de valores humanos no século XIX; no início do século XX, equivalente à alta cultura; posteriormente, abrangendo os modos de vida, os sistemas de representação e simbólicos e das artes, e ainda, enquanto sistema de produção e reprodução de valores; e finalmente, como definido nos estudos culturais contemporâneos, como campo de disputa e negociações permanentes de práticas sociais simbólicas na luta de classes. (CEVASCO, 2003). Assim, adota-se nesse trabalho, a perspectiva sociológica de cultura, tendo como base a elaboração conceitual de Hall (2013) em sua leitura sobre as contribuições de autores fundamentais dos EC - Williams e Thompson, isto é, a cultura como um campo em disputa, além das linguagens artísticas, e que incorpora práticas simbólicas e culturais de grupos diversos e antagônicos.

⁶⁷ Isto é, um espaço estruturado segundo oposições ligadas a formas de capital específicas.

⁶⁸ Na tradição dos Estudos Culturais, o modelo do materialismo cultural pressupõe a existência do bloco histórico, da totalidade que permitiria uma “transformação a partir de dentro”. Porém, nesse ponto, Williams, ressalta a importância de uma visão que ilumine as forças produtivas em relação à cultura, de uma cultura que opera ativamente na sociedade, não apenas pairando, como alta cultura, ou refletindo a base.

Bourdieu irá, então, desenvolver sua sociologia da educação e da cultura, a partir de uma nova perspectiva, denominada: praxiologia. A abordagem praxiológica desenvolvida por Bourdieu se origina de uma crítica dupla à epistemologia do objetivismo - por desconsiderar seus fatores subjetivos; e da fenomenologia - por reconhecer, apenas, seus referenciais já estruturados. Assim, Bourdieu irá desenvolver um metaconhecimento, um conhecimento do conhecimento baseado no estudo das práticas.

Em sua sociologia da educação, Bourdieu afirma que a escola irá contribuir para a reprodução da ordem de dominação simbólica, quando incorre na legitimação acadêmica do "arbitrário cultural" das classes dominantes⁶⁹. Em seguida, explicando-se sobre a noção de campo, em oposição à noção "estática e determinista" de bloco, Bourdieu dirá:

Num campo, os agentes e as instituições lutam, segundo as regularidades e as regras constitutivas desse espaço de jogo [...] Os que dominam num campo dado estão em posição de fazê-lo funcionar em proveito próprio, mas devem sempre contar com a resistência, a contestação, as reivindicações, as pretensões, "políticas" ou não, dos dominados. (BOURDIEU, 2014)

Portanto, um campo, na teoria bourdieusiana, pode ser definido como um *espaço de posições* e de *tomadas de decisão* mediadas por um *espaço de possíveis*. A passagem de um campo a outro, exige uma conversão do capital específico⁷⁰, gerando, no contexto do campo do poder (o campo das classes dominantes), a luta pelas *taxas*

⁶⁹ A transversalidade e amplitude do conceito de cultura, ao ser articulado à educação, permite também a alternância de posições conceituais, entendendo-se, por vezes, a cultura como "substância mesma do processo educativo" (BOTELHO, 2016, p. 76), e portanto, da educação como instância de reprodução e manutenção de um sistema simbólico ou cultural.

⁷⁰ A noção de capital, originária da teoria econômica, é reformulada no contexto da "economia geral das práticas" de Bourdieu. Na visão bourdieusiana, a zona de pertinência do capital é: 1) ampliada (capital cultural, social, simbólico, etc.) e; 2) desconectada de qualquer a priori utilitarista, como em sua monetização (CATANI & AL, 2017, p. 101).

de *câmbio* - portanto, a “luta pela imposição do princípio legítimo de dominação” (CATANI & AL, 2017, p. 76).

As pesquisas de Bourdieu serão relevantes, também, por demonstrarem, de modo irrevogável, como a posse do capital simbólico, ou seja, a "capacidade de internalizar nos agentes sociais princípios duráveis de visão e divisão", constitui a garantia do exercício de poder ao Estado (BARBALHO, 1998, p. 9). Bourdieu dirá que as políticas públicas de educação artística e cultural poderão assumir a função de produção de um *habitus secundário*, sobretudo através do processo extenso de inculcação referente ao ensino elementar. Os sistemas de educação artística e cultural de maior durabilidade ocupariam, assim, um espaço complementar (em relação a formação no âmbito familiar e escolar) e de menor abrangência na formação do capital cultural, limitado, também, pelo alcance público de suas ações.⁷¹

Por fim, as relações de concorrência, com suas associações e rupturas, que marcam a autonomização e manutenção do campo das políticas culturais no interior do campo geral do poder, serão analisadas a seguir a partir de uma revisão crítica sobre o pensamento de Bourdieu, ao observar-se o debate sobre a formação e na gênese da democracia cultural⁷².

⁷¹ Cabe observar ainda, que, na perspectiva de Bourdieu, as instâncias públicas de educação artística e cultural só poderão ser compreendidas, virtualmente ou relativamente, como reprodutoras ou mantenedoras do campo de poder geral de Estado, ao se desconsiderar as lutas internas ao campo. Contudo, em um dos seus textos mais recentes, Bourdieu reafirma a tese de que o sistema de ensino permanece como reprodutor da ordem social, já que, mesmo com a massificação formal da educação, mantêm-se ainda, as melhores posições a alguns. Dessa forma, a exclusão continua a ocorrer, só que agora, “por dentro” do próprio sistema escolar. (CATANI & AL, 2017). Contudo, Bourdieu irá continuamente ressaltar as dinâmicas de concorrência e descontinuidades que tornam qualquer visão determinista/reprodutivista, um reducionismo.

⁷² Exemplificadas na concorrência administrativa que marcam a autonomização do campo da educação artística entre instâncias educacionais e culturais no interior de democracias capitalistas; e nas propostas de periodização e categorização que marcam tendências nas políticas culturais.

4.1.2 *Habitus e a questão da formação*

Bourdieu ofereceu fundamental contribuição à sociologia da cultura ao analisar as relações entre *estilos de vidas, status e origem social*. Em seu consagrado trabalho, "A Distinção", Bourdieu apresenta a noção de *habitus - o princípio não escolhido de todas as escolhas*, ou ainda, "o conjunto das disposições e estruturas de percepção e de ação incorporadas nos diversos estágios de socialização e que refletem as características sociais de seu meio"⁷³ (CATANI & AL, 2017, p.214). Bourdieu analisa a importância do *habitus* na *edificação de fronteiras simbólicas* e na *coesão interna* de grupos sociais, argumentando que seu efeito não seria propriamente um processo de aprendizagem, já que envolveria processos inconscientes e mecanismos informais de impregnação na transmissão de certos traços culturais, condicionando diversas áreas do comportamento individual, de hábitos alimentares a opiniões políticas (COULANGEON, 2014, p. 20).

Bourdieu constrói, então, a sua "teoria da legitimidade cultural", um sistema hierarquizado de acordo com os graus de associação ou exclusão mútua dos gostos e práticas culturais. Assim, a sociedade estratificada se organizaria por dois princípios:

- 1) capital cultural, indexado principalmente pelo *grau do diploma*;
- 2) capital econômico, medido pela *renda e patrimônio*.

Conforme defende Bourdieu, o espaço social, estruturado por essa hierarquia de gostos e práticas, consistiria em um espaço de "*dominação simbólica*, baseado na interiorização, no conjunto da sociedade, da *ordem de legitimidade cultural das preferências*" (COULANGEON, 2014, p. 22).

⁷³ "(...) é durável mas não estático ou eterno: as disposições podem ser corroídas, contrariadas ou mesmo desmanteladas pela exposição de novas forças externas (...) O *habitus* fornece categorias de juízo e de ação. *Habitus* como uma matriz de percepções, apreciações e ações" (CATANI & AL, 2017, p.214).

Segundo Coulangeon (2014, p. 23), as principais críticas dirigidas à teoria da dominação cultural de Bourdieu, referem-se à:

1) dependência do contexto sócio-histórico, sendo válida apenas para a sociedade francesa da década de 60;

2) tendência em subestimar a autonomia e a segmentação de valores dentro das classes populares;

3) tensão com as teorias pós-modernas características da "sociedade de risco", de identidades, gostos e práticas plurais e fragmentadas, e com desigualdades e distinções presentes, porém, fundamentalmente indeterminadas.

Nota-se que, diferentemente do trabalho de Bourdieu, as críticas feitas carecem de base empírica e dependem, sobretudo, de um ponto de vista ideológico. Vale destacar que a reflexão de Bourdieu, conforme esclarece Augustin Girard, é representante de um dos três momentos-chave que marcaram o pensamento sobre a política cultural na França, quais sejam:

1. a problemática da democratização cultural, apresentada por Bourdieu;
2. a problemática do desenvolvimento cultural ou da democracia cultural, desenvolvida por Certeau;
3. e os desafios colocados pela formação de políticas culturais por mutação tecnológica, tal como exposto por Debray (AHEARNE, 2004, p. 141).

Segundo Ahearne (2004), o trabalho de Bourdieu permitiu traçar a geometria ampla de tal campo de política cultural, bem como identificar as diversas funções desempenhadas pela cultura "legítima" dentro dela. Como explica Ahearne sobre a influência do pensamento de Bourdieu nos demais autores:

Em suas intervenções explicitamente normativas, ele aspirava introduzir uma nova posição nesse campo a partir do qual negociar (às vezes de forma bastante rígida) as antinomias da política cultural. Sua principal prioridade passou a ser proteger a autonomia do campo cultural. No que diz respeito a essa "análise de campo" fundamental, eu não colocaria o

trabalho de Certeau ou Debray diretamente contra o de Bourdieu, pois há pouco neles que falsifica as estruturas básicas de suas análises. (AHEARNE, p. 141, tradução nossa).

Os conceitos desenvolvidos por Bourdieu em sua teoria da legitimação cultural, tais como *capital cultural* e *habitus* serão, portanto, fundamentais na elucidação das lógicas específicas da formação e da democracia cultural e, dessa forma, da análise crítica das políticas de educação artística e cultural - no contexto escolar ou fora dele.

4.1.3 Culturas da formação

A teoria de legitimidade cultural de Bourdieu introduziu as bases da hierarquização de gostos e práticas, relacionadas à posse e composição de capital cultural e econômico. Nessa visão, a dominação simbólica dependerá da capacidade do Estado em interiorizar a ordem de legitimidade cultural, a partir da estratificação de *habitus* distintos, que definem as fronteiras simbólicas e as coesões internas de grupos sociais. O Estado - campo de negociações e disputas permanentes - apresenta-se então, como arena fundamental de transformação das fronteiras simbólicas, ao interiorizar novas ordens de legitimidade cultural - o arbitrário cultural.

No campo das políticas públicas, a definição conceitual da “cultura” será determinante ao influir diretamente no tipo e na proporção do investimento governamental. Assim, uma política cultural, quando norteadas pela visão antropológica ou sociológica da cultura - com objetivos e prioridades correspondentes -, além de delimitar os recursos e a distribuição de competências entre órgãos, pode, afinal, impactar todo o ciclo de vida dessa política, ou seja: formulação, implementação, avaliação e, às vezes de modo prematuro, sua extinção.

Ao adotar a noção de campo na análise das relações de dominação nas políticas culturais, observou-se a constituição de seus “espaços de posição”, “de possibilidade”, e de “tomadas de decisão”. O Estado foi caracterizado como um setor do campo de

poder, ocupando a posição de regulador das "taxas de câmbio" - um tipo de metacapital que definirá as conversões entre os diferentes capitais, na passagem de um campo a outro.

Em relação ao processo de autonomização do campo cultural destacou-se as relações entre a Educação e Cultura e suas adesões às lógicas específicas de diferenciação e reprodução, no campo geral do poder. No subcampo das políticas culturais, buscou-se verificar a existência de homologias nas lutas de classificação (de "consagração" e "excomunhão") entre princípios e critérios de legitimação. A movimentação do campo artístico na disputa por novas posições, ou por um outro espaço de possibilidades no campo geral das políticas culturais, incluirá operações de conversão do seu capital específico (cultural e simbólico) em capital político. Essas operações se dão no jogo dinâmico de reconhecimento e contestação entre "jogadores", mas também por meio de interferências nas regras do jogo.

Como se verá a seguir, numa perspectiva bourdieusiana, as tendências de legitimação no campo cultural podem ser descritas como pertencentes a um mesmo mercado de bens simbólicos, porém, com lógicas internas distintas. A disputa por critérios de legitimação inclui a luta pela exclusividade (diferenciação) dos princípios, tal como ocorre no campo da produção restrita (em sua "dialética da distinção") e, por outro lado, na tendência de ajustes à demanda ("do mercado como melhor juiz"), correspondente à lógica interna do campo da grande produção. Nas concorrências entre os campos, ocorrerão as conversões de capital específico, condicionados pela composição e posse de capital, e que enfim, definirão a classificação dos valores culturais, mais ou menos dominantes, mas nunca com posição definitiva e garantida⁷⁴.

⁷⁴ No ensaio "Significação, Representação, Ideologia", Stuart Hall apresenta as condições e ferramentas de uma "luta de classe na linguagem". O autor defende que o campo ideológico é "relativamente autônomo", na sua constituição, controle e luta social. Esta disputa torna-se possível devido a "plurivalência do signo ideológico" que permitiria, por um lado, o deslocamento, rompimento e contestação da cadeia ideológica, e por outro, a modificação ou articulação de suas associações, positivando, por exemplo, determinado significado. Ele define está máxima com o enunciado - não há correspondência necessária ou, não há garantias! (Hall, 2013, p. 183).

5 AS REGRAS DA ARTE: GÊNESE DA DEMOCRATIZAÇÃO E A DEMOCRACIA CULTURAL

Malraux é considerado o fundador das políticas culturais francesas e sua política foi norteadada pelo conceito de "democratização cultural", com o objetivo de universalizar a alta cultura com a massificação das obras de artes consagradas (URFALINO; BOTELHO). Pierre Bourdieu foi um influente sociólogo e filósofo francês, tendo contribuído de forma crítica para análise dos resultados das políticas do ministério da cultura francês por meio do seu centro de pesquisas e de trabalhos para o "Département des Études, de la Prospective et des Statistiques", importante centro de pesquisas culturais desse governo.

Bourdieu é considerado um representante do pensamento crítico associado ao desenvolvimento da democratização cultural. No entanto, seu conceito de arbitrário cultural - e a crítica resultante ao populismo e populiculturismo - bem como, sua visão sobre o mercado de bens simbólicos e os problemas no campo da educação e cultura

Este significado é relacional dentro de um sistema de presenças e ausências, gerando conotações distintas conforme a posição de um termo dentro de uma cadeia de significantes. O termo ausente, sendo aquele "inatingível", "impronunciável", hierarquiza os demais. Desta forma, "a disputa" pelo significado envolverá termos, categorias e sistemas de referência, sendo apropriado pelo pensamento social e o senso comum (Hall, 2013, p. 207).

Aqui, o conceito de articulação aparece como fundamental numa interpretação possível dos diferentes níveis dentro de uma totalidade complexa, como na "totalidade" de Marx, àquela relativa ao conjunto das relações sociais que compõem a sociedade. A articulações possíveis desconstruíam o discurso de uma redutibilidade imediata, determinista, de uma prática a outra dentro de uma estrutura. Esta interpretação contribui para uma outra desconstrução, a da perspectiva equivocada de muitos marxistas que concebem "o Estado como um tipo de objeto único", livre de uma formação contraditória. Isto não significa o mesmo que não reconhecer tendências e determinações que correspondem, em última análise, a identificação de uma formação social como uma "estrutura em dominância". A abertura operada pela lógica da articulação nos possibilita observar a multidimensionalidade e a pluricentralidade do Estado, considerando-o, ainda assim ou, talvez por isso mesmo, como um dos locais cruciais na formação e manutenção do capitalismo moderno. (Hall, 2013, p.179)

originados desse debate permanecem válidos e relevantes para a análise do paradigma cultural que o sucedeu - a democracia cultural.

Neste capítulo, analisa-se a crítica de Bourdieu às políticas de Malraux a partir de noções de utopia e realismo segundo Renato Janine. Define-se o pensamento utópico⁷⁵ como aquele presente nas teorizações acerca da solução definitiva de problemas gerais ou globais, com a identificação e eliminação do que seria sua única causa⁷⁶. Em contraposição às utopias, haveria o pensamento realista, identificado com as ações de redução de danos, e com a relativização de problemas e suas soluções. Dessa forma, procura-se compreender, neste capítulo, se *ao identificar a utopia de Malraux, Bourdieu se engajou em uma nova utopia*⁷⁷.

⁷⁵ Consta no livro “Utopia” (1516) de Thomas Morus o princípio de que, tal como ocorre na ilha imaginária, a virtude consistiria em viver conforme a natureza; tal virtude nasceria somente para quem “desejando ou fugindo das coisas, obedece à razão” (QUARTA, 2017, p. 38). Os utopianos são felizes em sua ilha porque, segundo a ficção, são guiados pela sabedoria. Afirma-se que o “Elogio da Loucura” (1509) de Erasmo de Rotterdam foi dedicado a Morus (em grego “moros” significa louco). O diálogo que se segue entre as obras de Rotterdam e Morus pode ser visto como as tentativas deste último de demonstrar os antídotos às “loucuras” contidas no “Elogio”. Embora Morus seja reconhecido como pai do pensamento utópico debate-se, ainda hoje, se a sua intervenção utópica teria sido apenas exercício de linguagem, quando se observa que o argumento fundamental desenvolvido por Morus em “Utopia” não se reafirma no conjunto de sua obra.

⁷⁶ Na concepção de Janine existe um campo relacional envolvendo as ideias de utopia, realismo, distopia e redução de danos. Janine argumenta que as ideias utópicas possuem as seguintes características comuns: 1) o mundo é pleno de males e sofrimento; 2) esses males possuem uma única causa (geralmente associada à propriedade privada); 3) essa condição pode ser superada mudando-se a causa. De modo antagônico, o pensamento realista apresenta-se tendo em comum as seguintes características: 1) o mundo possui diversos problemas; 2) as causas desses são complexas; 3) impossível remediá-los por completo, restando apenas, a redução de danos. Da visão realista virá ainda a reflexão de que utopia leva à distopia. Esse esquema é ilustrado por Janine abarcando autores do início da modernidade, autores contratualistas e, posteriormente, da fase inicial da crítica à modernidade. É evidente que o esquema, tal como Janine observa, longe de atingir um ponto definitivo na obra dos pensadores que o representam, serve ao menos para incrementar a reflexão sobre os limites e potências do pensamento utópico e realista no contexto da filosofia política. Como representantes do pensamento utópico Janine elenca Morus, Rousseau, Marx e Reich identificando em cada um o diagnóstico e respectiva solução a partir de uma única causa-raiz. No lado realista o time é formado por Maquiavel, Hobbes, Nietzsche e Freud. Em qual dos times jogaram Malraux e Bourdieu no período do governo De Gaulle (1959 a 1969)?

⁷⁷ O pensamento utópico (e sua antítese, o realismo) irá influenciar fortemente a filosofia política e, conseqüentemente, as relações humanas na modernidade. De modo geral, decorrido o tempo que separa o início da modernidade, o período de colonização das Américas, e a contemporaneidade, o conceito de utopia ficará irremediavelmente ligado à ideia de paraíso perdido, seja ele passado ou futuro,

André Malraux (1901 a 1976) foi o primeiro ministro da cultura da França - de fato, do mundo, ao inaugurar o primeiro Ministério de Cultura, o órgão público central de assuntos culturais francês. Malraux é considerado, também, algo como um inventor das políticas culturais, tal foi a sua posição fundamental na ruptura com paradigmas que norteavam as políticas educacionais e culturais de sua época, quais sejam: *a educação nacional, as belas artes e a educação popular* (URFALINO, 2015, p. 263). Durante dez anos, de 1959 a 1969, ocupou o cargo de ministro da Cultura durante o governo do general Charles de Gaulle, deixando o ministério após as manifestações de maio de 68.

No seu mandato, Malraux desenvolveu uma teoria estética (foco posterior da análise de Régis Debray) que embasou as justificativas de seu programa cultural (foco imediato das críticas de Bourdieu). Sua teoria girava em torno da noção de um “museu imaginário” (obra homônima de 1947), disponível graças a reprodutibilidade fotográfica das obras de arte, evocando, assim, uma “cultura mundial virtual”⁷⁸. Suas ideias centrais contrariavam, de certa forma, a persistente visão de Walter Benjamin, que apontava a perda da “aura” das obras artísticas com o advento das indústrias culturais. Para Malraux, as novas tecnologias tornariam, na realidade, as artes mais “virulentas”⁷⁹. As concepções de Malraux, todavia, mantinham a *centralidade da alta cultura e a ênfase na linguagem do cinema* (AHEARNE, 2004, p. 33).

Pierre Bourdieu (1930 a 2002) foi o influente sociólogo, sobretudo nas políticas culturais e educacionais da França, que, a partir de suas extensas e detalhadas pesquisas sobre a relação entre hábitos culturais e campo social, introduziu a noção de capital cultural, analisando, em pormenor, o papel do Estado e da Educação na

em cima ou embaixo. No campo político, as ideias utópicas alimentarão as disputas por corações, mentes e votos. Na atualidade, noticia-se o redescobrimto dos gêneros de ficção distópicos, na literatura e no cinema. A distopia, segundo Janine, seria o sombrio e inevitável desdobramento das utopias.

⁷⁸ Possivelmente, uma ideia precursora da “era do hipertexto”.

⁷⁹ Com o distanciamento adequado, poderia-se concluir, que, de fato, os dois teóricos apontavam duas dimensões de um mesmo aspecto da produção cultural contemporânea: a difusão nas redes.

manutenção dos privilégios de classe. Conforme esclarece Ahearne (2004, p. 41), o conjunto de sua obra e seu pensamento sobre a política cultural é extenso e complexo, muitas vezes com argumentos, aparentemente, irreconciliáveis. Como exemplo, é possível encontrar em sua obra, ao mesmo tempo, argumentações sobre:

- a cultura como principal gerador de ilusionismos e instrumento emancipatório;
- os conteúdos culturais, como arbitrários e, necessariamente, autônomos, vinculados a seus produtores;
- o Estado, representado como instrumento de dominação de classe, mas também, como ente precário e fortemente necessário (inclusive em sua capacidade de definições no campo das políticas culturais);
- as políticas culturais, que, na visão de Bourdieu, protegem e sufocam a produção cultural etc.

Porém, logo após as manifestações de 68, nos debates que marcaram a “Comissão de Assuntos Culturais do Sexto Plano” (do qual participaram também Michel de Certeau e Edgard Morin), Bourdieu - a partir de uma análise sobre a estrutura de dominação no campo social - será enfático, e irá refutar ambos:

- Os “populistas” (que defendiam as culturas produzidas nas classes populares como as únicas exclusivamente autênticas);
- os “populiculturistas” (aqueles que defendiam o “cultivo” das pessoas).

O foco de Bourdieu será, então, uma sociologia da desigualdade, da “distribuição desigual das obras, das competências culturais e das práticas, *sempre referidas à cultura erudita dominante*” (BOTELHO, 2016, p. 51, grifo nosso). Em sua argumentação, Bourdieu introduz e esclarece o jogo do capital cultural, tal como ocorre entre frações dominadas da classe dominante e outras frações. Estas estariam concorrendo nas definições e legitimação dos *termos de longo prazo das políticas culturais*, assunto premente para o Estado de De Gaulle.

No fim da década de 50, a crise argelina dividia a França exigindo um princípio de coesão no nascedouro da quinta (e atual) república francesa, regida pela constituição de 1958. De Gaulle surgira propondo uma identidade para a França, iniciando a tradição de grandes construções monumentais, em sua maioria equipamentos culturais (BOTELHO, 2016, p. 224). Malraux propunha, por sua vez, uma nação artística. O filósofo Régis Debray observou, posteriormente, que a imagem de uma nação artística prevaleceria sobre um conceito de nação naquele período (AHEARNE, 2004, p. 34). Nesse contexto, a elite cultural francesa se ocupava com a comercialização e exportação de bens artísticos e culturais e com a ampliação do seu público. A França iria, assim, reafirmar uma tradição de encarar a cultura como valor e orgulho nacional. No caso de Malraux, isso significava também tornar “a cultura acessível ao maior número de pessoas”, atendendo a um público cada vez maior (BOTELHO, 2016, p. 225). A sua política de descentralização, com a implantação das casas de cultura (“maisons de la culture”), foi a marca desse programa⁸⁰. Contudo, o projeto malrauziano, ambicioso e promissor, não obteve sucesso - a democratização cultural não se efetivou, como mostraram pesquisas financiadas pelo governo, sobre as décadas de investimentos em tal programa.

5.1.1 Democratização cultural: a solução redentora (e utópica) de Malraux sob o olhar crítico (e realista) de Bourdieu

Os escritos iniciais de Bourdieu sobre educação e cultura na década de 60 foram estruturados como forte crítica à tradição de políticas culturais francesas desde 1936. Os pontos principais dessa crítica dizem respeito ao que Bourdieu irá denominar uma “*ideologia carismática da arte*”, associando gosto e necessidade a *inatismo* e *talento*.

⁸⁰ Essa política é precursora do que ocorreu na cidade de São Paulo 30 anos depois, no fim dos anos 80, com a criação das casas de cultura, na gestão da prefeita Erundina e de sua secretária de Cultura, Marilena Chauí. Contudo, no caso brasileiro, as casas surgem já com certo acúmulo de debates sobre a democracia cultural.

Bourdieu irá, então, identificar as relações entre as práticas e aspirações à alta cultura e à formação educacional e origens sociais (AHEARNE, 2004, p. 17).

Malraux era reconhecido por defender a alta cultura como substituta (ou sucessora) da religião, suprindo as necessidades existenciais da vida humana em um mundo dominado pela racionalidade científica. Nesse contexto, é que Bourdieu reagirá defendendo um *racionalismo nas normas culturais* (AHEARNE, 2004, p. 21). A partir de uma noção profunda de formação cultural, que considera a herança familiar e escolar na formação do habitus, Bourdieu irá problematizar todo tipo de ação cultural “direta”, como as empregadas nas “maisons de la culture” implantadas por Malraux. Por fim, afirma Bourdieu, essas políticas acabariam por *beneficiar aqueles que já possuem o habitus e o capital cultural de base para sua apreciação*.

Foi nesse quadro indeterminado, que, durante a década de 60, o governo francês se empenhou em políticas de desenvolvimento cultural e na tentativa de atingir todas as camadas sociais. Para tal, tornou-se necessário compreender "por que a cultura não conseguia atingi-las em conjunto, para depois verificar por quais maneiras seria possível fazê-los" (BOTELHO, 2016, p. 35). Ocorre que existia, e ainda persiste, uma certa tendência nas políticas culturais, de se considerar a população apenas como público, e não como participante ativa da vida cultural.

A experiência francesa, revelada por pesquisas no fim dos anos 80, demonstrou que o percentual de participação dos franceses na vida cultural pouco mudou. Mesmo após décadas de políticas voltadas à democratização cultural, a participação dos franceses na vida cultural ficou entre 10% e 15%. Do mesmo modo, a síntese apresentada por Coulangeon (2014), referente ao período caracterizado pelas políticas de democratização cultural e a massificação do ensino secundário, no fim dos 90, demonstrou pouco ou quase nenhum avanço nas tendências a longo prazo de distribuição social das práticas e preferências culturais. Os dados levam o pesquisador a especular sobre o *enfraquecimento do poder simbólico associado à alta cultura*, mas,

também, ao *crescimento do discurso e métodos mercadológicos na cultura*. Estes embasados na denúncia da ineficácia, ou dos riscos de nivelamento dos valores, na ilusão do chamado "conjunto cultural" - uma educação ou difusão artística e cultural em massa, indiferenciada. Assim, o que se verificou, mesmo com a Cultura aportando mais investimentos na década de 1980, foi apenas a sofisticação do consumo dos já adeptos à recepção e produção da cultura erudita (BOTELHO, 2016, p. 38). Essa conclusão reforça a interpretação segundo a qual das utopias nascem as distopias: da utopia democratizadora de Malraux, gerou-se a distopia do aprofundamento dos abismos culturais.

Botelho (2016, p. 39) resume assim as duas principais falhas nos pressupostos implícitos das políticas de democratização cultural:

(1) só a cultura erudita merece ser difundida;

(2) basta que haja o encontro entre obra e público (indiferenciado) para que ocorra o desenvolvimento cultural.

Desse ponto, deriva-se o problema da priorização (setorização) ou "público-alvo de políticas culturais" e de qual deveria ser a ênfase das políticas de democratização da cultura, se a população ou a comunidade de produtores (artistas).

Uma das formas reconhecidas de formação de novos públicos consiste, justamente, em oferecer ao público a experiência de criação em diferentes linguagens artísticas. Essas experiências são relevantes na aquisição de conhecimentos e códigos, de maneira a alterar a relação que se tem com essas manifestações artísticas (BOTELHO, 2016, p. 46). Caberia, então, às políticas de formação cultural o alargamento dessa ideia, ao considerarem, entre seus destinatários, agentes ativos, produtores, apreciadores e criadores da cultura. A convergência entre políticas de formação de público-artistas - com a ampliação de repertórios e aprimoramento da recepção/apreciação de bens simbólicos - resultaria, assim, numa alimentação recíproca entre a produção e a fruição da cultura. Posteriormente, uma outra análise irá

revelar outro aspecto da formação cultural, que Bourdieu, ao analisar o mercado de bens simbólicos, irá caracterizar como a lógica interna do campo de produção restrita - o campo de produtores para produtores.

5.1.2 Malraux um utópico quase realista, Bourdieu um realista quase utópico

A crítica dos postulados básicos do paradigma da democratização cultural condicionou o paradigma subsequente - a democracia cultural. Podemos identificar, nesses postulados, as falhas que levaram as ideias de Malraux a transitar entre utopia e distopia. O Bourdieu realista, em sua crítica, irá demonstrar a complexidade da recepção artística atrelada a processos educacionais e familiares e, sobretudo, a sua dimensão de manutenção simbólica das hierarquias sociais. Do mesmo modo, o realista Malraux será reconhecido, mesmo entre seus críticos, em sua defesa do alargamento da participação da população francesa na vida cultural. Malraux propunha, com isso, uma abordagem de combate às desigualdades culturais (entre outras formas, por meio da descentralização geográfica promovida pela política das casas de cultura) (URFALINO, 2015, p. 265).

Será Debray quem irá reconhecer, posteriormente, a concretude e o realismo (no sentido de redução de danos) de Malraux quando este, ao recolocar a cultura no centro da mesa do complexo jogo político, contribuiu para:

1) modificar o status dos assuntos culturais e artísticos, elevando-o de um subdepartamento dedicado à “alta cultura” para poucos, alojado no Ministério de Educação, a um inédito Ministério da Cultura - *fundando repartições intelectuais, recortes administrativos e repertórios de ações;*

2) evocar a responsabilidade pública do Estado na mediação cultural do “museu imaginário”, abrindo espaço para a *valorização da contemplação artística*, mas também, inexoravelmente, para a *instrumentalização política dos assuntos culturais*.

A validação realista do pensamento e obra de Malraux ocorre, apesar de seu projeto ter se mostrado ineficaz. De fato, um de seus resultados foi a ampliação da importância da educação artística como eixo de uma democratização cultural efetiva.

A hipótese do Bourdieu utópico, levantada na abertura desse capítulo, é facilmente refutada, ao recorrer-se ao seu pensamento crítico e ceticismo presente em sua constante oposição ao projeto malrauziano. Entretanto, o Bourdieu “quase utópico” ressurgiu em torno de sua visão na refundação do sistema educacional. Esse novo sistema, unido às demais instituições culturais, possibilitaria a real transformação cultural - a origem de um habitus secundário e o combate aos privilégios dos “herdeiros”. Esse projeto utópico caminharia em direção a uma “pedagogia racional”, uma “*pedagogocracia*” a ser inventada para superar as visões tradicionais de *educação e cultura*, ambas consideradas, por ele, *ineficientes e reforçadoras das discriminações sociais*.

Embora a suposição bourdieusiana esteja calcada em uma profunda e extensa pesquisa sociológica em torno da formação dos gostos, a ideia surge como solução mágica para a divisão dos campos sociais. O “bom lugar em lugar nenhum” ainda estaria presente nas entrelinhas de Bourdieu? O próprio Bourdieu, ao ser questionado sobre o futuro das utopias em uma recente entrevista, irá demonstrar seu antídoto contra distopias: “*Acredito numa nova utopia desde que ela seja construída em bases mais realistas*” (TRIGO, 1995).

Por fim, ao observar o “negativo” da relação entre o pensamento utópico e realista em Malraux e Bourdieu, resta um problema metodológico⁸¹. Ao verificar-se as

⁸¹ A partir da abordagem defendida e explicada pelo filósofo Renato Janine. Ressalta-se, contudo, a eficácia do método ao iluminar a estrutura subjacente à gênese das políticas de democratização cultural e a distopia que daí decorreu.

diferentes gradações entre os extremos utópicos e distópicos, existiria maior antagonismo ou maior continuidade entre termos? Serviriam, utopia e realismo, a um mesmo sistema de controle das expectativas humanas, porém com prazos e temporalidades distintos (o realismo como a utopia do hoje; ou realismo como utopia em movimento)?

5.1.3 A Ciência das obras artísticas

O complexo jogo - com suas regras, tabuleiro e peças - das relações constitutivas do campo cultural e de poder será brilhantemente demonstrado por Bourdieu, em sua obra “As regras da arte”, de 1992. Nessa obra, o autor irá:

- 1) analisar o processo histórico de autonomização do campo literário no século XIX, sob o Segundo Império Francês (c. 1850), na época de Flaubert e Baudelaire;
- 2) propor as bases de uma ciência das obras;
- 3) refletir sobre as condições sociais da recepção estética.

O livro, uma compilação de textos retrabalhados, apresenta uma análise de “L’Education sentimentale”, que Bourdieu irá interpretar como uma autosocioanálise de Flaubert, opondo dois pólos do campo do poder:

- o polo da arte - personificado pelo personagem *Sr. Arnoux, o marchand de arte*;
- e o polo dos negócios - na figura de *Dambreuse*.

O protagonista, Frederic Moreau, um “herdeiro sem história”, dividido pela recusa à herança familiar (por isso, sem história), mas sem romper definitivamente com seu

meio, é o exemplo perfeito da *indeterminação social*⁸², que corresponde a ambivalência em todos os campos.

Na obra, Bourdieu irá verificar as transformações nos meios de produção do campo literário, com a industrialização da imprensa e sua repercussão no mercado das artes, identificando a formação de um *campo restrito* baseado:

- no *reconhecimento dos pares* e;
- na *contestação do campo da grande (alta) produção*, este regido pela demanda e lógica de mercado.

Esse processo de autonomização do campo restrito da literatura constituirá seu capital específico, a partir do *primado da forma* (da “arte pela arte”, da arte desinteressada) sobre a *função* das obras (“arte engajada”, escola do “bom senso”)⁸³ e, por conseguinte, do valor simbólico ao valor mercantil. Bourdieu irá denominar esse processo de “economia às avessas”, i.e., uma economia amparada nos processos de *canonização*, de consagração de longo prazo, em oposição ao lucro de curto prazo - lógica característica do mercado de *best-sellers*.

Para isso, o campo restrito em formação precisará se associar, principalmente, ao *sistema escolar* (portanto, ao Estado), para garantir a efetividade dos processos de *consagração, manutenção ou excomunhão* de obras “clássicas”, constituindo o patrimônio cultural, natural ou universal. Segundo Bourdieu, Flaubert e Baudelaire

⁸² Pergunta-se se essa indeterminação social, quando favorável a um espaço amplo de escolhas, seria análoga ao estilo de vida eclético, de frações da classe dominante, tal como observado em estudos sociológicos contemporâneos sobre práticas culturais.

⁸³ "Além de manifestar a ruptura com as demandas externas e a vontade de excluir os artistas suspeitos de se curvarem a tais demandas, a afirmação do primado da forma sobre a função, do modo de representação sobre o objeto de representação, constitui, na verdade, a expressão mais específica da reivindicação de autonomia do campo (...)" (BOURDIEU, 1974, p. 110).

realizaram tal revolução simbólica ao se libertarem da demanda burguesa, em defesa da estética pura (cuja gênese Bourdieu irá localizar na filosofia *apriorística* de Kant).

Nessa obra, Bourdieu irá, ainda, observar a *homologia* (mesma origem e estrutura) entre as posições ocupadas num determinado campo e as opiniões preconcebidas de ordem estética (*habitus*), e estruturará uma *sociologia das obras* (aplicável aos outros campos da produção cultural) fundamentada nos seguintes aspectos:

1) grau de autonomia do campo⁸⁴;

2) relações de concorrência entre indivíduos e grupos para aquisição do capital específico no campo⁸⁵;

3) análise do *habitus* e trajetórias sociais, como “espaço dos possíveis” em relação às determinações do campo.

Assim, para Bourdieu, a autonomia de um campo - o *ponto culminante de um processo inacabado, e sempre reversível* - ocorre na medida em que este define uma lógica própria irreduzível a de outros campos (nomos), com uma *illusio* específica - o reconhecimento tácito dos valores de tal campo. O surgimento de *um princípio duplo de diferenciação e de estratificação*.

Dessa forma, o pertencimento ao campo irá pressupor:

⁸⁴ I.e., se possui capital específico/ princípio de diferenciação; se está baseado no reconhecimento dos pares/ autoreferenciado; e se é capaz de gerar a crença no jogo específico - a *illusio*, ou ainda, nas palavras de Bourdieu: “O grau de autonomia de um campo pode ser avaliado pela importância do efeito de retradução ou refração que sua lógica específica impõe às influências ou aos comandos externos, pelo vigor das sanções negativas infligidas às práticas heterônomas, pelo vigor dos incentivos positivos à resistência contra a intrusão dos poderes associados a um campo no funcionamento de outro campo, pelo grau ao qual o princípio de hierarquização interna está subordinado a princípios de hierarquização externos” (CATANI & AL, 2017, p. 46).

⁸⁵ O que no campo político, poderá se traduzir também, na disputa pela entrada de pautas específicas nas agendas dos governantes.

1. o domínio prático das regras e regularidades⁸⁶ que definem o seu funcionamento normal;
2. um *habitus* compátivel;
3. e a posse dos recursos eficientes no campo (do capital específico).

O *capital específico* se constitui, então, na arma fundamental das lutas internas e externas ao campo, de reconhecimento e pertencimento. Nesse ponto, pergunta-se: existiria homologia entre os princípios de autonomização das artes na sociedade francesa do século XIX, descritas por Bourdieu⁸⁷, e da autonomização do campo da cultura no interior das políticas de Estado? Para melhor compreender esse ponto, analisa-se a seguir o raciocínio de Bourdieu ao descrever o mercado de bens simbólicos.

5.1.4 Culturas no mercado e a sociologia da dominação

No livro “Economia das Trocas Simbólicas”, no capítulo dedicado ao mercado de bens simbólicos, Bourdieu constrói uma visão sistêmica das relações produtivas e de consumo (recepção) dos bens culturais. Nessa obra, articula as noções de *campo* e *classe*, ao descrever suas lógicas distintas e interações. Na análise das interações e imposições desse sistema, Bourdieu emprega termos do cânone eclesiástico⁸⁸ - tais

⁸⁶ Recorrências nas formas de ação cujas lógicas não se ajustam necessariamente às normas (CATANI & AL, 2017, p. 309).

⁸⁷ Fundamentando seu capital específico no “primado da forma sobre a função”

⁸⁸ “Investido de poder que lhe foi delegado para salvaguardar uma ortodoxia cultural, ou seja, defender a esfera da cultura legítima contra as mensagens concorrentes, cismáticas ou heréticas, produzidas tanto pelo campo de produção erudita como pelo campo da indústria cultural, e capazes de suscitar, junto às diferentes categorias de público que atingem, exigências contestatórias e práticas heterodoxas, o sistema das instâncias de conservação cultural cumpre, no interior do sistema de produção e circulação de bens simbólicos, uma função homóloga à da Igreja. Esta última, no entender de Max Weber, deve “fundar e limitar sistematicamente a nova doutrina vitoriosa ou defender a antiga contra os ataques proféticos, estabelecer o que tem e o que não tem valor sagrado, e inculcar tudo isso na fé dos leigos” (BOURDIEU, 1974, p. 116).

como “consagração”, “excomunhão” -, não só para reforçar a herança dos processos de legitimação típicos do poder da Igreja - desempenhados, sobretudo, pelo campo das instâncias de reprodução -, mas também para realçar a dicotomia presente entre o caráter “desinteressado” e sacralizado de determinado tipo de produção artística (campo de produção erudita), em contraste ao caráter notadamente mercadológico de outro setor da produção cultural (campo de alta produção)⁸⁹. Ao fazê-lo, Bourdieu busca elucidar as características da dominação simbólica - do campo das relações de concorrência pelo monopólio do exercício legítimo da violência simbólica⁹⁰.

Tal sociologia da dominação no campo da cultura se justifica, segundo o autor, por evitar o “etnocentrismo de classe”, que “leva os defensores da cultura erudita a ignorar os fundamentos não-simbólicos da dominação simbólica de uma cultura sobre uma outra”. Essa crítica se dirige, também, ao “populismo” que contestará a legitimidade da cultura dominante, para, enfim, “reabilitar a *cultura média* - muitas vezes exaltadas como *cultura popular*” (BOURDIEU, 1974, p. 102). Nesse caso, o populismo irá falhar ao se atrelar à cultura média, que, por definição, é aquela condenada a se definir em relação à cultura dominante (a cultura legitimada).

O modelo desenvolvido por Bourdieu decorre da análise hierarquizada dos diferentes tipos de relações entre os meios de produção da arte e cultura, seu consumo, bem como dos seus mecanismos de conservação e reprodução⁹¹. Esse

⁸⁹ Sobre a arte “média”, Bourdieu irá observar que esta “se caracteriza pelo recurso a efeitos “comprovados”, quase sempre tomados de empréstimo à arte erudita (...) fazendo com que oscile entre o plágio e a paródia além de se deixar tomar pela indiferença ou pelo conservadorismo social e político” (BOURDIEU, 1974, p. 141).

⁹⁰ “(...) esta estrutura das relações de força simbólica exprimem-se, em um dado momento do tempo, por intermédio de uma determinada hierarquia das áreas, das obras e das competências legítimas” (BOURDIEU, 1974, p. 118).

⁹¹ Nessa análise, Bourdieu identificará as correlações entre o processo de autonomização progressiva do sistema de relações de produção, circulação e consumo de bens simbólicos e as transformações da função e estrutura dos bens simbólicos presentes na história da vida intelectual e artística das sociedades europeias (BOURDIEU, 1974, p. 99).

sistema busca produzir não somente os bens culturais, mas, também, as regras de produção e recepção desses bens. Além disso, esse sistema deverá ser capaz de se reproduzir, ao produzir novos produtores e receptores aptos aos esquemas de *ação, imaginação, concepção, percepção e apreciação*, além de *agentes capazes de realizar a renovação necessária à manutenção do sistema*.

A produção de tais agentes se dá com uma ação prolongada de inculcação, sendo capaz de dotá-los de um *habitus* secundário, ou seja, de um *ethos* (*esquemas de apreciação*), de *hexis* (*postura corporal*) e de um *eidos* (*esquemas de pensamento*) secundários. Estes “constituem os produtos da interiorização de um conjunto, mais ou menos integrados em sistema, mais ou menos extensos, mais ou menos apropriado, destes esquemas” (BOURDIEU, 1974, p. 117).

O processo de canonização e consagração das obras, bem como da produção e consagração de seus consumidores, dependerá do *sistema de ensino*, que, por sua vez, dependerá do reconhecimento recíproco de sua autoridade, como capaz de impor-se de maneira duradoura. Somente assim, o sistema de ensino “após uma longa série de provas e experiências, pode conceder o signo infálivel de consagração que consiste na conversão das obras em ‘clássicos’ pela inserção nos programas” (BOURDIEU, 1974, p. 122).

É assim que, no sistema proposto por Bourdieu, instâncias formativas como os *museus* (e outros centros de referência e patrimônio artístico e cultural) teriam a missão “de conservação do capital de bens simbólicos legados pelos produtores do passado e consagrado pelo fato de sua conservação”, enquanto o *sistema de ensino* (*escolas, academias e outras instituições educacionais de arte e cultura*) seria encarregado de “assegurar a reprodução do sistema dos esquemas de ação, de expressão, de concepção, de imaginação, de percepção e de apreciação objetivamente disponíveis em uma determinada formação social” (BOURDIEU, 1974, p. 117). A tabela seguinte

localiza agentes e instâncias produtivas de acordo com suas lógicas distintas e compartilhadas.

Tabela 8 Instâncias, agentes e produtores específicos e nas intersecções entre os campos

	Reprodução e conservação	Alta produção	Produção restrita
Reprodução e conservação	<i>sistema de ensino (escolas, institutos, academias)</i>		instâncias oficiais ou semi-oficiais de difusão (museus, teatros, óperas)
Alta produção		<i>indústria cultural</i>	produtores de arte burguesa
Produção restrita			<i>produtores para produtores de vanguarda; produtores para produtores consagrados; produtores para produtores em vias de consagração</i>

Fonte: Amílcar Ferraz Farina, 2018.

Os campos, por sua vez, estão indexados às classes de receptores, relacionando-se, de modo distinto, a seus três agrupamentos principais: classes dominadas; grande público (público médio); frações dominantes da classe dominante. Dessas três classes de consumo, serão exigidas disposições específicas (habitus) de recepção das obras, entre um polo de *disposições estéticas* e um *polo de ordem funcional*⁹².

⁹² É assim, que Bourdieu irá encontrar correspondências entre as lógicas decorrentes do desenvolvimento industrial da imprensa cotidiana e as transformações no campo da literatura, com a extensão do público que irá consumir, por exemplo, folhetins e romances.

A fruição estética das obras puras será acessível apenas “aos detentores do manejo prático ou teórico de um código refinado e, conseqüentemente, dos códigos sucessivos e do código destes códigos”. Por outro lado, a recepção dos produtos do campo da alta ou grande produção (indústria cultural) será “mais ou menos independente do nível de instrução dos receptores, uma vez que tal sistema tende a ajustar-se à demanda” (BOURDIEU, p. 117).

Tabela 9: Modos de recepção em relação aos campos produtivos

Classes de recepção X Campos de produção	Campo das instâncias de reprodução e conservação	Campo de alta produção	Campo de produção restrita	Produtores de arte burguesa (campo de alta produção X restrita)
Frações das classes dominantes			contestação; reconhecimento retardado	reconhecimento e remuneração
Classe dominada		remuneração: reconhecimento ambivalente	contestação da legitimidade; reconhecimento sem conhecimento	
Grande público	reconhecimento de legitimidade			

Fonte: Amílcar Ferraz Farina, 2018.

Ao analisar as relações de apreciação/depreciação, Bourdieu identifica as normas de funcionamento e critérios utilizados na legitimação, e que caracterizam e dão contornos específicos à distinção do campo de produção restrita.⁹³ Bourdieu aponta

⁹³ "(...) Na medida em que seus produtos requerem instrumentos de apropriação cujos consumidores mais favorecidos, dentre os consumidores virtuais, são justamente aqueles mais desfavorecidos em termos relativos - pois encontram-se destinados, por uma necessidade estrutural, a existirem antes de seu mercado, ou então, a possuírem como clientes os próprios produtores -, tais produtos parecem propensos por esta razão a cumprir a função social de distinção, primeiro nos conflitos entre as frações das classes dominantes e, ao longo prazo, nas relações entre as classes sociais" (BOURDIEU, p. 115).

os “obstáculos” inerentes a esse campo ao observar que este “só consegue afirmar a autonomia da ordem propriamente cultural quando controla a dialética da distinção cultural, sempre ameaçada a *degradar-se em busca anômica da diferença a qualquer preço*” (BOURDIEU, 1974, p. 110). Essa tendência acaba por provocar rupturas cumulativas com os modos de expressão anteriores, aniquilando, continuamente, as condições de recepção exterior ao campo⁹⁴.

⁹⁴ De fato, esta definição da tendência anômica, característica do campo da produção restrita, e exemplificada pela produção erudita, aproxima-a da visão “implosiva” marxiniiana - do sistema que encerra em si os germes de sua própria destruição. “(...) os diferentes tipos de produção erudita (...) estão fadados, pela dialética do refinamento (princípio do esforço que os artistas desenvolvem a fim de explorar e esgotar todas as possibilidades técnicas e estéticas de sua arte, em meio a uma pesquisa semi-experimental de renovação), a alcançar sua realização naquilo que possuem de mais específico e de mais irreduzível a qualquer outra forma de expressão” (BOURDIEU, 1974, p. 110)

Tabela 10: Normas de produção, critérios de avaliação e função dos campos

	Campo das instâncias de reprodução e conservação	Campo de alta produção	Campo de produção restrita
Normas de produção	distinção entre obras legítimas e ilegítimas; forma legítima de abordar as obras legítimas; conversão de obras em “clássicos”;	livre concorrência para a conquista do maior mercado possível; empréstimo dos modelos consagrados apelando ao plágio e a paródia;	sociedades de admiração mútua; solidariedade entre crítico e artista; ruptura com as demandas externas; dialética do refinamento
Crítérios de avaliação de seus produtos		define-se em relação à cultura erudita	controle da dialética da distinção cultural; primado da forma; concorrência pelo reconhecimento dos pares
Função	homóloga à Igreja (defender a ortodoxia; combater as heresias)		assegurar a produção de receptores dispostos e aptos a receber a cultura feita;

Fonte: Amilcar Ferraz Farina, 2018.

Ao evidenciar as alianças e contestações do mercado de bens simbólicos, bem como ao elucidar a lógica de renovação necessária à manutenção desse campo, pergunta-se: como essa relação se expressaria na autonomização dos órgãos e instâncias de políticas culturais e educacionais, atendendo ora a dialética do refinamento, ora as necessidades de reprodução e conservação do sistema?

5.1.5 O “primado da forma”

Bourdieu erigiu sua utopia de bases realistas - “a pedagogocracia” -, sustentando os desafios de superação das políticas de Educação e Cultura na refundação de um novo sistema educacional, voltado ao desenvolvimento de um habitus secundário de combate às desigualdades e privilégio dos “herdeiros”. O interesse de Bourdieu, ao analisar o mercado de bens simbólicos estará, assim, em descortinar as características da dominação simbólica, nos termos da concorrência pelo monopólio legítimo da violência simbólica.

Ao refletir sobre transformações do mercado artístico francês, Bourdieu irá condicionar a autonomização de um campo - o ponto culminante de um processo inacabado, e sempre reversível - ao surgimento de uma *illusio*: o reconhecimento tácito de valores de diferenciação e estratificação. Assim, o autor esquadrinhou os pré-requisitos (regras e elementos) das disputas por reconhecimento (ou pertencimento) do campo cultural, em suma: (1) o domínio prático de regras e regularidades, (2) o habitus compatível e (3) a posse de capital específico. Bourdieu localizará, então, a disputa da legitimação sobre os “termos de longo prazo das políticas culturais”, entre as frações dominadas das classes dominantes.

Ao identificar a lógica do campo de produção restrita, Bourdieu definirá as regras simbólicas contidas na interpretação das obras artísticas, definindo-as como o “primado da forma” sobre a função. Essa leitura do campo estético será fundamental no reconhecimento dos pólos de disputa entre as políticas culturais atuais. Nesse sentido, Bourdieu irá identificar o “etnocentrismo de classe” manifestado em seus diferentes aspectos, incluindo o “populismo” voltado à reabilitação da cultura média.

Destaca-se, no esquema elaborado por Bourdieu, a inclusão da produção “*do novo*” como parte da reprodução do sistema de trocas simbólicas, ao referir-se à *produção de agentes capazes de realizar a renovação necessária à manutenção desse mercado*. Esse campo produtivo será responsável também pelas ações de produção de um “*habitus secundário*” - espaço ocupado, virtualmente, pelo sistema escolar/educacional e pela formação cultural.

Embora o pensamento de Certeau esteja mais diretamente associado aos problemas do desenvolvimento da democracia cultural, considerou-se que os apontamentos de Bourdieu não foram superados ou esgotados. Entre as questões que permanecem abertas elencadas por Bourdieu - no período de “conversão” entre democratização e democracia cultural - destacou-se às relativas ao lugar e função da educação artística e cultural. Essa questão foi esmiuçada a partir da polissemia da formação cultural e das concorrências na definição de princípios de visão e divisão teórica e político-administrativa em diferentes países. Exemplo destacado da visão crítica de Bourdieu acerca da relação educação/cultura foi seu posicionamento no combate a ideologia anti-educacional nas instituições culturais na gênese da democratização cultural de Malraux.

Assim, apesar de Bourdieu não ser considerado um representante direto do paradigma da democracia cultural, sua intervenção crítica contribuiu para o seu florescimento, além de mapear as relações constitutivas do seu campo. Ao identificar o campo e a dinâmica das interações associados às suas classes e frações de classes e instâncias de produção e reprodução, Bourdieu expandiu o instrumental da crítica à cultura, e portanto, de sua formação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do pesquisador como contratado em programas culturais na cidade de São Paulo, seguida da vivência como gestor dessas políticas na Secretaria Municipal de Cultura, possibilitou uma perspectiva ampla das concorrências locais no campo das políticas de educação artística e cultural. Essa experiência motivou um estudo mais aprofundado sobre os desafios no desenvolvimento da formação cultural, no contexto global da democracia cultural. Para tal, realizou-se a revisão teórica sobre a sociologia da legitimação cultural de Bourdieu. Em sua análise, considerou-se as bases da hierarquização de gostos e práticas - relacionadas à posse e composição de capital cultural e econômico e às concorrências em seus diferentes campos (cultural, econômico, político).

No campo das políticas culturais, buscou-se verificar a existência de homologias nas lutas de classificação - as lutas simbólicas de poder. Essas lutas - baseadas no reconhecimento (consagração, desbanalização) e contestação (excomunhão, exclusão) de princípios e critérios de legitimação - com efeitos na priorização de diretrizes na administração pública da Cultura. Ainda que a definição conceitual da “cultura” seja determinante, ao influir diretamente no tipo e na proporção do investimento governamental, essa definição não será suficiente para alterar, substancialmente, os níveis de gastos público na Cultura, que no Brasil mantém-se bem abaixo da média mundial, em torno de 1,5%.

Ao empregar a noção de campo bourdieusiana, buscou-se caracterizar as divisões das políticas de formação cultural, identificando seus espaços “de posição”, “de possibilidade”, e de “tomadas de decisão”, sobretudo nas relações entre os “campos de produção restrita” (de produtores para produtores, artistas consagrados e em vias de consagração, burocracia e políticos da Cultura etc.) e “das instâncias de

reprodução” (Educação, sistemas de ensino e formação cultural etc.). Segundo Bourdieu, nas trocas simbólicas que caracterizam essa peculiar economia, a inter-relação entre os campos de produção, reprodução e suas classes de recepção (frações dominantes da classe dominante, público médio e classes dominadas) estarão condicionadas à formação do habitus. A hierarquização do habitus estará sempre referida à cultura dominante e sua disposição estética, que Bourdieu definirá, no contexto da autonomização do campo artístico e cultural francês, como o “primado da forma sobre a função”.

Bourdieu apontou as falhas na distribuição desigual das obras, competências e práticas culturais, sempre referidas à cultura dominante, ao mesmo tempo em que se opôs à ideologia anti-educacional emanada nas instituições culturais, no período de Malraux. Destacou-se, no esquema elaborado por Bourdieu, a verificação da produção “*do novo*” como parte da reprodução do mercado de trocas simbólicas, ao referir-se à *produção de agentes capazes de realizar a renovação necessária à manutenção desse mercado*.

A *illusio*, a capacidade de gerar crenças em um jogo específico, condição de surgimento do arbitrário cultural, permeia os princípios de visão e divisão que fundamentam as regras da concorrência cultural. Nesse sentido, o Estado foi caracterizado como um setor do campo de poder, em posse de um tipo de “metacapital”, que irá definir as conversões entre os diferentes capitais (cultural, econômico, social, simbólico) na passagem de um campo a outro (político, cultural, econômico, artístico, científico etc.), ou seja, regulador das “taxas de câmbio”.

De modo geral, observou-se que as políticas de formação cultural irão se organizar segundo dois eixos principais: (1) o sistema escolar (2) e a centralidade da arte. No primeiro caso, haverá a subdivisão de acordo com as etapas regulares de iniciação e profissionalização do ensino fundamental e superior. Quando observada sob a perspectiva da centralidade da arte, será acentuado o debate sobre a formação de

público, apreciação e interpretação dos códigos artísticos. Em ambos eixos, no entanto, permanecerá o debate sobre os princípios de participação e da criatividade, condicionando seus termos às ênfases dadas ao “primado da forma” (da “arte pela arte”) ou “da função” (“arte engajada”).

Posteriormente às políticas de Malraux, como visto, prevaleceu na França uma política cultural de ênfase artística, centralizada no Ministério da Cultura e articulada à Educação. No Reino Unido, em seu Departamento de Cultura, Comunicação e Esportes, um discurso amplo, calcado na garantia da distribuição dos serviços culturais para todos, e, ao mesmo tempo, no fomento à capacitação e qualificação de trabalhadores artísticos para o desenvolvimento do setor das indústrias criativas, formará o "acorde com tonalidades dissonantes" das políticas culturais que buscam responder, simultaneamente, aos imperativos públicos da equidade e qualidade.

A UNESCO, órgão instituído no fim da segunda guerra, teve intensa atividade na formulação de orientações para ministérios e departamentos de assuntos educacionais e culturais nacionais, sob forte influência política da Inglaterra, França e EUA. A produção de relatórios, legitimados pelo pensamento acadêmico e científico, pautaram tendências e a reorganização das políticas culturais atreladas ao desenvolvimento da economia capitalista. O "Roteiro para a Educação Artística" (2006), que enfatizou o fortalecimento das capacidades criativas, apoiou-se em concepções consolidadas da aprendizagem sociohistórica, respaldando o desenvolvimento das indústrias criativas pelo mundo, com impacto confirmado no relatório do CCPTE sobre tendências mundiais. A constatação do crescimento de redes de significados associados à “criatividade” no meio informacional foi relacionada com a suposta consolidação de um novo arbitrário cultural - fundamentando “o primado da criatividade” (precedido pelos primados da “diversidade” e “interculturalidade”) - e, portanto, da emergência de novo campo de disputas paradigmáticas entre as políticas culturais de “democracia cultural” e “economia criativa”.

No contexto local de desenvolvimento da democracia cultural, as descontinuidades políticas irão afetar, de modo especial, as políticas de formação, por dependerem de construções de longo prazo. As alterações políticas de diretrizes da gestão compartilhada dos CEUs, na gestão Serra-Kassab (2006), suprimiram e limitaram a participação popular e a gestão compartilhada com presença da Cultura e Esportes, tendo efeitos prolongados no florescimento democrático. A ação do Fórum Cultural da Zona Leste, no contexto da construção do Plano Municipal de Cultura, foi exemplar para se compreender as lutas de classificação, e as conversões necessárias entre diferentes capitais, na passagem entre o campo político e cultural, e as negociações que tensionarão as forças da “arte pela arte” e da “arte engajada”.

Em relação às concorrências no campo cultural, observou-se que a “dialética de refinamento” do campo artístico, que garante a distinção e conversões do capital cultural, ocorre, apenas, se dentro dos limites necessários de renovação. Isso se dá em uma operação do tipo “mínimo-máximo”. Para que isso ocorra, o crescimento do campo cultural em relação aos demais campos (educacional, político) será dinamicamente equilibrado (1) pelos limites próprios da lógica da diferenciação (controlado pelos pares, no interior do campo de produção restrita) e (2) pelos limites daquilo que é consagrado e reproduzido (pelas “taxas de câmbio” entre os campos operadas pelo Estado). As proporções distoantes entre o capital político das secretarias da Educação e Cultura, espelhadas na infraestrutura de cada setor, apontam para o “ piso e teto ” - limites materiais da renovação mínima-máxima - indicando situações distintas em relação ao mercado de bens simbólicos.

Assim, a garantia da funcionalidade da operação da administração dos órgãos de Cultura passará pela regulação da Educação (campo das instâncias de reprodução e manutenção). E, caberá, assim, virtualmente, aos órgãos de Cultura, em suas interações com a Educação, responder, de modo estrutural, (1) produzindo o *ajuste*

mínimo necessário para a renovação simbólica e (2) atendendo às demandas de diferenciação permanente do campo de produção restrita - atuando, ao mesmo tempo, na disputa interna ao campo e na garantia da reprodução e legitimação do sistema como um todo. Essa produção - do mínimo necessário para renovação simbólica-, será, por sua vez, canonizada após sucessivas provas e testes da Educação e Cultura.

Por fim, extrapolando o escopo desta pesquisa, restará saber se a regulação entre os princípios da “criatividade” e “interculturalidade”, no desenvolvimento das políticas culturais, favorecerão a vitalidade da democracia cultural. Em suma, o estudo identificou três obstáculos fundamentais ao desenvolvimento das políticas de formação cultural e, conseqüentemente, para uma democracia cultural real, quais sejam:

- Degradar-se, continuamente, ao aderir, de modo exclusivo, à “dialética do refinamento” do campo de produção restrita, ou à lógica da “dilatação infinita do catálogo” nos ajustes permanentes à demanda;
- Estagnar-se em um estado embrionário, eventual e inconsistente, limitando sua abrangência e impacto por “ideologias anti-educacionais” e pela “mercantilização da Cultura”;
- Condenar-se, desvirtuada pelos dois obstáculos anteriores, a direcionar suas forças produtivas, unicamente, à “renovação mínima necessária” para a manutenção do mercado de bens simbólicos - perpetuando o “primado da forma sobre a função”.

Nos casos apresentados, a elucidação do jogo, de suas regras e atores, bem como da reprodução do seu contexto de formação, buscou “sanar” a amnésia de origem do arbitrário cultural, e do surgimento de uma nova *illusio* no campo das políticas de formação cultural. Espera-se que o estudo, baseado em problemas reais da administração cultural em São Paulo e no mundo, possa, assim, ter contribuído com os

esforços voltados à superação das desigualdades e ao desenvolvimento de democracias culturais.

REFERÊNCIAS

- AHEARNE, J. **Between cultural theory and policy** : the cultural policy thinking of Pierre Bourdieu, Michel de Certeau and Regis Debray. Working Paper. Coventry: University of Warwick. Centre for Cultural Policy Studies. Research papers, Vol.7, 2004. Disponível em: <http://wrap.warwick.ac.uk/36990/>. Acesso em: 20 Jan. 2017.
- BARBALHO, A. **Relações entre estado e cultura no Brasil**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.
- BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, È. **O Novo espírito do capitalismo**. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2009.
- BOTELHO, I. **Dimensões da cultura**: políticas culturais e seus desafios. São Paulo: Edições Sesc, 2016.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude P. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis, Editora da UFSC, 2013.
- BOURDIEU, P. **A escola conservadora**: As Desigualdades Frente à Escola e à Cultura. Tradução Aparecida Joly Gouveia. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo : Perspectiva, 1974.
- _____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Editora Zouk, 2016.
- _____. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- _____. **Sobre o Estado - cursos no Collège de France**. São Paulo: Cia das Letras, 2014.
- BECKER, F. 2003. Vygotsky versus Piaget - ou sociointeracionismo e educação. In: **Formação de educadores**. Desafios e Perspectivas. São Paulo, Editora UNES
- BOTELHO, Isaura. **Políticas culturais e seus desafios**. Sao Paulo: Sesc, 2016.
- BRASIL. **Lei 12.343, de 2/12/2010**. Institui o Plano Nacional de Cultura - PNC, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais - SNIIC e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12343-2-dezembro-2010-609611-norma-pl.html>. Acesso em: 01/09/2014.
- CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**. México: Editorial Grijalbo y Consejo Nacional de La Cultura y Las Belas Artes, 1989.
- CCPTE - COMPENDIUM OF CULTURAL POLICIES AND TRENDS OF EUROPE. Disponível em: www.culturalpolicies.net. Acesso em: 20 Jan. 2016.
- CASTRO, A. L. M B. O desenvolvimento da criatividade e da autonomia na escola: o que nos dizem Piaget e Vygotsky. **Rev. psicopedag.** vol.23 no.70 São Paulo, 2006
- Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000100007&lng=pt&nrm=iso&tling=pt. Acesso em 10 Mar. 2017.

CHAVES, M. **O papel dos Estados Unidos e da UNESCO na formulação e implementação da proposta pedagógica no estado do Paraná na década de 1960: o caso da educação no jardim da infância.** Disponível em:
<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24706/TESE%20MARTA%20CHAVES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 10 Mar. 2017.

CEVASCO, M. E. **Dez lições sobre os Estudos Culturais.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

CHAUÍ, M. Cultura política e política cultural. **Estud. av.** v.9 n.23 São Paulo, 1995.

COULANGEON, P. **Sociologia das práticas culturais.** São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2014.

DARSIE, M. M. P. 1999. **Perspectivas Epistemológicas e suas Implicações no Processo de Ensino e de Aprendizagem.** Cuiabá, Uniciência

DURAND, J. C. **Política cultural e economia da cultura.** Cotia, SP: Ateliê Editorial; São Paulo: Edições Sesc Sp, 2013.

FÓRUM CULTURAL DA ZONA LESTE - FCZL. **Manifesto periférico.** Disponível em:
<http://forumdeculturadazonaleste.blogspot.com/p/manifesto-periferico.html>. Acesso em: 20 Jan. 2017.

GIUSTA, A. da S. 1985. Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas. In: **Educ.Rev. Belo Horizonte**, v.1.

HALL, S. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

IDCP - INTERNATIONAL DATABASE OF CULTURAL POLICIES. Disponível em:
www.worldcp.org. Acesso em: 20 Jan. 2016.

LIMA, L. P. B.; ORTELLADO, P.; SOUZA, V. **O que são as políticas culturais – uma revisão crítica das modalidades de atuação do Estado no campo da cultura.** Disponível em:
<http://culturadigital.br/politicaculturalcasaderuibarbosa/files/2013/11/Luciana-Piazzon-Barbosa-Lima-etalii.pdf>. Acesso em: 20 Jul. 2016.

QUARTA, Cosimo. “Utopia: gênese de uma palavra”. Disponível em:
<http://revistamorus.com.br/index.php/morus/article/view/145/125>. Acessado em: 10/09/2017.

RESTREPO, E.; ROJAS, A. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos.** Popayán: Samava, 2010.

ROSSATTO, N. D.; TOMAZETTI E. M.; TREVISAN, A. L. **Diferença, Cultura e Educação.** Editora Sulina, 2010.

ROTTERDAM, Erasmo de. “Elogio da Loucura”. São Paulo: Hedra, 2013.

SÃO PAULO (cidade). **Ato Nº 767 de 09/01/1935.** Cria o Serviço Municipal de Jogos e Recreio para crianças. Disponível em:
<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/memorial/Documentos/ATOS/ACTO%20N.%C2%BA767.pdf>. Acesso em: 01/09/2014

_____. **Ato Nº 795 de 15/02/1935.** Dá nova denominação ao Serviço Municipal de Jogos e de Recreio. Disponível em:

<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/memorial/Documentos/ATOS/ACTO%20N.%C2%BA%20795.pdf>. Acesso em: 01/09/2014

_____. **Ato Nº 861 de 30/05/1935**. Organiza o Departamento de Cultura e de Recreação. Disponível em:

<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/memorial/Documentos/ATOS/ACTO%20N.%C2%BA861.pdf>. Acesso em: 01/09/2014

_____. **Decreto Lei Nº 333 de 27/12/1945**. Reorganiza a estrutura administrativa da Prefeitura instituindo Secretarias e dando outras providências.(Decreta no Art. 1.º Secretaria de Cultura e Higiene). Disponível em:

<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/memorial/Documentos/DECRETOS/DECRETO%20LEI%20N.%C2%BA333.pdf>. Acesso em: 01/09/2014

_____. **Decreto Lei Nº 430 de 08/07/1947**. Reorganiza a estrutura administrativa da Prefeitura com o desdobramento da Secretaria de Cultura e Higiene, criada pelo Decreto lei Nº 333 de 27/12/1945, e dá outras providências. (Desdobra em 2 Secretarias: Secretaria de Higiene e Secretaria de Educação e Cultura). Disponível em:

<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/memorial/Documentos/DECRETOS/DECRETO%20LEI%20N.%C2%BA430.pdf>. Acesso em: 01/09/2014

_____. **Lei 8.204 de 13/01/1975**. Dispõe sobre a criação da Secretaria Municipal de Cultura, e dá outras providências. (Capítulo IX, Disposições Gerais, Art. 25 – A denominação da Secretaria de Educação e Cultura fica alterada para Secretaria Municipal de Educação).

Disponível em:

<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/memorial/Documentos/Leis/LEI%208.024.pdf>. Acesso em: 01/09/2014

_____. **Decreto Nº 20.348 de 05/11/1984**.Consolida a criação de unidades escolares da Rede Municipal de Ensino. Disponível em:

<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/memorial/Documentos/DECRETOS/DECRETO%20N.%C2%BA20.348.pdf>. Acesso em: 01/09/2014

_____. **Decreto Nº 29.472, de 10/01/1991**. Regulamenta o Artigo 1º da Lei Nº 8204, de 13/01/1975 – Definição do Conceito de Cultura. Disponível em:

<https://www.leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/1991/2948/29472/decreto-n-29472-1991-regulamenta-o-artigo-1-da-lei-n-8204-de-13-de-janeiro-de-1975?q=cultura%20erundina>.

Acesso em: 01/09/2014.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, de 20/12/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.html. Acesso em: 01/09/2014

SÃO PAULO. **Decreto Nº 42.832, de 6/02/2003**. Cria os Centros de Educação Unificados.

Disponível em:

<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/educacao/cme/legislacao/index.php?p=439>.

Acesso em: 01/09/2014

_____. **Decreto Nº 45.559, de 30/11/2004** . Aprova o Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados - CEUS. Disponível em:

http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=01122004D%20455590000. Acesso em: 01/09/2014

_____. **Portaria 4.672 de 2006**. Aprova o Regimento Padrão dos Centros. Disponível em:

http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=06122006P%20046722006SME. Acesso em: 01/09/2014

_____. **Decreto Nº 54.452, de 10/10/2013**. Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e

Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo. Disponível em:

http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=15102013P%20059302013SME. Acesso em: 01/09/2014.

_____. **Decreto Nº 54.823, de 7/02/2014**.

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://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=08022014D%20548230000. Acesso em: 01/09/2014

_____. **O Plano de Cultura dos Ceus: Implantação 2014**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura - GT CEUs, 2014.

MICELI, S. (org.). **Estado e cultura no brasil**. São Paulo: Difel, 1984.

MILLER T.; YUDICE G. **Cultural Policy**. Sage, 2002.

MITCHEL, R. **International Cultural Comparisons: The State of the Art from a Policy Perspective**. EU: CCPTTE, 1994. Disponível em:

<https://www.culturalpolicies.net/web/files/137/en/Mitchell-2.pdf>. Acesso em: 20 Jan. 2017.

PIKETTI, T. **O capital no século XXI**. São Paulo: Editora Intrínseca, 2014.

TRIGO, Luciano. “Entrevista com Pierre Bourdieu”. In: O Globo, 2o Caderno, 27 de outubro, 1995, p. 5.

VAL & AL. **III Conferência Municipal de Cultura**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 2016.

WILLIAMS, R. Culture is ordinary. In: WILLIAMS, R. **Resources of Hope: culture, democracy, socialism**. London: Verso, 1989 [1958]. p. 91-100.

URFALINO, Philippe. **A invenção da política cultural**. Sao Paulo: Sesc, 2015.

ANEXO A - CARTA DO FÓRUM DE CULTURA DA ZONA LESTE

a periferia foi cobrar... e agora? Fórum de Cultura da Zona Leste

A participação da juventude periférica na III Conferência Municipal de Cultura de São Paulo pegou muita gente de surpresa. Contudo, não foi a primeira vez que movimentos de outros setores da periferia estiveram presentes neste espaço – o movimento Hip Hop, por exemplo, apresenta suas demandas desde 2004 –, mas provavelmente esta foi a primeira vez que a periferia, na sua diversidade de grupos, se organizou e compareceu de forma afinada e propositiva. Nosso processo de mobilização começou bem antes, com a construção de espaços para formação política e troca de experiência entre as periferias da cidade. Desde maio realizamos GTs para estudos de planos e leis relacionadas à cultura, seminários e discussões de temas importantes para nossa formação e atualização. O momento de maior visibilidade do Fórum de Cultura da Zona Leste foi o 1º Seminário de Políticas Públicas para a Periferia, que realizamos uma semana antes das Pré-conferências com o objetivo de discutir “o que queremos e como queremos” para nossos territórios e segmentos artístico-culturais, que lutam por uma sociedade mais justa e igualitária. Estes encontros foram também parte estratégica de uma participação crítica, que buscou elencar as demandas e propostas de toda a região, numa luta que antecede e ultrapassa a Conferência em si. A presença massiva de militantes das periferias e as discussões do seminário provavelmente foram responsáveis para que, logo em seguida, o Fórum tenha sido convidado a integrar a comissão de organização da Conferência. Ocupamos este espaço com respeito aos que representamos, discutindo e avaliando o processo e nos fazendo presentes durante todo o período da atividade. Agora cobramos esta mesma atenção, transparência e vontade política para o cumprimento das propostas ali apresentadas. Estamos ocupando espaços disputados por organizações hegemônicas consolidadas no cenário da produção cultural. Queremos pautar a agenda política no sentido de reconhecer a periferia como parte integrante da cidade, sendo necessário reivindicar e ocupar estas esferas de participação política historicamente negadas a determinadas parcelas da população. Propomos outro modo de agir politicamente, buscando uma formação consistente, cobrando diálogos coerentes aos nossos princípios, os quais não compactuam com a recorrente política de bancada, e reivindicando ações mais diretas e estruturais. Sobre as cinco propostas mais votadas na III CMC:

1. Ampliar e qualificar o quadro de funcionários da SMC (215 votos)

Ao mesmo tempo em que aparece como pauta prioritária da Conferência, nas reuniões sobre o orçamento para 2014 o governo coloca este como um dos principais obstáculos para a ampliação do orçamento da pasta. Como equacionar estas forças?

2. Fomento à Periferia (210 votos)

Uma ideia formulada pelo FCZL que visa a distribuição igualitária de recursos, a quebra do monopólio de determinadas linguagens artísticas e a valorização da diversidade cultural da produção periférica paulistana. O Fomento está presente também na 15ª proposta – juntas representam a proposta mais votada pela Conferência, com 301 votos. Ainda assim, não houve nenhuma iniciativa de aprofundamento da questão pelo poder público. Apareceu em mais de um grupo de discussão como proposta prioritária e não acreditamos que isso tenha ocorrido simplesmente por nossa mobilização. Será que não cabe nos perguntarmos por que o Fomento à Periferia foi tão popular?

3. Aprovação do Prêmio Teatro Brasileiro no nível federal e aprovação da Lei Zé Renato Pécora de Teatro (186 votos)

Esta última, a PL nº 459/2013, aprovada em 1ª votação pela Câmara, prevê o financiamento de mais grupos e produtores teatrais na cidade, somando recursos com a já existente política do Fomento ao Teatro. A posição mantida pelo FCZL e diversos outros movimentos culturais durante a Conferência era a de que é necessária uma reparação de investimento em outros segmentos ao invés de, novamente, privilegiar uma única categoria. Uma medida como esta mais uma vez exclui a maior parte da produção cultural da cidade, encontrada onde também está a maior parte dela, nas periferias. A população periférica tem produção cultural significativa e diversa, cujo investimento público sempre foi menor se comparado a outras regiões. Aqui não chegam os fomentos. A política da SMC que mais trouxe impacto às periferias foi o Programa VAI, justamente por ser amplo e abrangente na sua concepção e execução.

4. Mapear e regularizar espaço ociosos públicos e privados ocupados por grupos culturais (181 votos) –

duplicada na proposta nº 16 com 83 votos, somam 263 votos. Contraditoriamente, dois meses após a Conferência, a Prefeitura protagoniza uma onda de desapropriações, dando prazo de 30 dias para que grupos que realizam atividades gratuitas e contínuas

nesses espaços os desocupem. Lutamos pelo reconhecimento do trabalho destes coletivos na gestão, manutenção e oferta de rica e diversa programação cultural e artística nestes locais, até então abandonados pela comunidade e poder público!

5. Retorno das Casas de Cultura à SMC (162 votos).

Hoje a maior parte das Casas de Cultura está sucateada pelas subprefeituras. Queremos saber se, quando retornarem à secretaria, haverá projeto de política cultural e qualificação dos trabalhadores para atendimento adequado a população? Como já mencionado, o Fomento à Periferia e a regularização/ apoio aos espaços ocupados por grupos independentes tiveram propostas replicadas dentre as 30 mais votadas, somando 301 e 264 votos respectivamente. Como não dar importância a estes apontamentos da população? Estas questões ultrapassaram a mobilização feita pelos coletivos periféricos e apareceram como uma demanda pulsante da cidade. Da mesma forma, é necessário destacar o descompasso entre a proposta de reestruturação do quadro de funcionários da Secretaria e a proposta de 2% para a Cultura (em 9ª posição), ao frágil e contraditório orçamento apresentado para 2014, que não articulou as demandas colocadas como prioritárias pela população. Parece-nos que o governo (executivo e legislativo) está deixando passar momentos importantes de convergência de interesses e temos nos colocado a refletir os porquês. A pergunta “e agora?” feita no título deste texto é um chamamento de duas vias. Ao governo representa uma cobrança para que seja posto em ação um plano resultante da participação direta da sociedade no projeto político para a cidade; aos movimentos fica a responsabilidade de não recuar no processo de participação, monitorar e pressionar o Estado para que execute as demandas da população. Resistir não é tarefa fácil. A militância periférica precisa lidar com mais afinco às investidas da vida. Temos mais patrões e ônibus cheios para enfrentar. Não trabalhamos em instituições que permitem a militância remunerada e nem em coletivos fomentados que consideram a luta política parte do trabalho. Existe uma hegemonia historicamente organizada para permanecer nos espaços de poder e os movimentos periféricos são o contraponto, quiçá o único capaz de transformar essas estruturas e práticas que fazem da participação política um privilégio. E agora José? (VAL, 2014, p. 75).

ANEXO B - ANÁLISE COMPARATIVA DA LEGISLAÇÃO DA GESTÃO COMPARTILHADA DOS CEUS

Capítulos	Decreto 45.559 de 2004 (Suplicy)	Portaria 4.672 de 2006 (Kassab)
Da Caracterização, Natureza, Fins e Objetivos	Art. 1º – CEU é composto (...) que potencializam a intersetorialidade (...)	<i>Art. 1º – (...) que potencializam as políticas públicas do município (...)</i>
	Art. 4º - Por sua natureza multidimensional, o CEU será administrado (...), por meio de ações articuladas com a SMC, SEME (...)	<i>Art. 4º - O CEU é vinculado à SME em função de sua natureza educacional (...) orientado por suas políticas públicas (...)</i>
	Art. 5º - Todos os núcleos, unidades, espaços (...) devem ser intencionalmente educacionais, promovendo o desenvolvimento integral dos cidadãos (...)	<i>Art. 5º - As ações, projetos e programações (...) tem por principal finalidade a educação (...)</i>
Da Gestão	Art. 8º - As regras de utilização dos equipamentos e espaços físicos (...) respeitando as orientações técnicas (...) emanadas das respectivas secretarias municipais.	<i>Art. 7º - As regras de utilização dos equipamentos (...) orientar-se-ão (...) pelas diretrizes da SME.</i>
	Art. 29º - A gestão dos CEUS (...) orientada pelos seguintes princípios (...) III – participação direta da população e de organizações da sociedade civil representativas da comunidade local;	<i>Art. 12º (b) participação da população, por meio das organizações da sociedade civil representativas (...)</i>
Das Instâncias de Participação Coletiva	Art. 31º O CEU possuirá as seguintes instâncias de participação democrática representativa e direta: (...) II – Assembléia Geral (...) Assembléias Setoriais (...)	(Artigo Suprimido)
	Cap. IV (...) Do centro comunitário	(Capítulo Suprimido)
Do Colegiado de Integração	Art. 48 O Colegiado (...) tem por objetivo (...) entre as diretrizes e prioridades das diversas secretarias municipais (...)	<i>Art. 27 Compete ao Colegiado (...) entre as diretrizes e prioridades da SME, das Coordenadorias da Educação (...)</i>
Do Conselho Gestor	I – Viabilizar a implantação, no âmbito do CEU (...) das diretrizes das diversas secretarias (...)	<i>I – Viabilizar a implantação, no âmbito do CEU (...) das políticas públicas municipais (...)</i>
	VI – Decidir sobre a aplicação de recursos em ações e projetos (...)	(Artigo Suprimido)
Das Relações Intersecretariais	Art. 80 (...) administrado por meio de ações articuladas (...)	(Artigo Suprimido)
	Art. 81 (...) ouvirão as demais Secretarias Municipais (...) especialmente nas decisões relativas a: I – definição de perfil de cargos (...)	(Artigo Suprimido)

Fonte: Amilcar Ferraz Farina, 2018.

ANEXO C - CRONOLOGIA DA ADMINISTRAÇÃO DA CULTURA EM SÃO PAULO

1935 – Criação do Departamento de Cultura – Diretor Mário de Andrade, nomeado pelo Prefeito Fábio Prado, permanecendo no cargo até 10/05/1938 quando é exonerado pelo Prefeito Francisco Preste Maia, a pedido.

1945 – O Departamento de Cultura é vinculado à Secretaria de Cultura e Higiene.

1947 – O Departamento de Cultura é vinculado à Secretaria de Educação e Cultura.

1975 - Criação da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo - Lei 8.204 de 13/1/1975 assinada pelo prefeito Miguel Colasuono. Implementada em abril de 1975 pelo novo prefeito Olavo Setúbal que escolhe o teatrólogo Sábato Magaldi para Secretário. Órgãos que a compõem: Conselho Municipal de Cultura, gabinete do Secretário; Assessoria de Expansão Cultural; Departamento de Teatros; Departamento de Bibliotecas Públicas; Departamento de Bibliotecas Infantis; e Departamento do Patrimônio Histórico. Retomada dos projetos idealizados por Mário de Andrade: Caixas Estantes e Carro Biblioteca – permitiram a circulação de livros pela periferia de São Paulo. Reforma de vários teatros propiciou maior frequência de público.

1979/1983 – Administração do Prefeito Reynaldo de Barros. Secretário de Cultura, Mário Chamie, poeta. Implantação do Projeto Periferia – distribuição do benefício cultural em escala sócio coletiva. Transformação das bibliotecas em centros culturais assumindo o caráter de multidisciplinar – espetáculos de dança, teatro, música, exposições, cinema, debates e palestras.

1983/1984 – Prefeito Mário Covas – Secretário de Cultura Fábio Magalhães – Projeto Periferia – apoio a grupos artísticos.

1984/1985 – Prefeito Mário Covas – Secretário de Cultura Gianfrancesco Guarnieri. Implementados Sete Centros Culturais em lonas de circo. Projeto Leitura no Parque. Retomada do Projeto Caixa Estantes (Perua-kombi). Projeto Cultura da Cidade.

1986 – Jânio Quadros – Secretários de Cultura, Esporte e Lazer, Jorge Yunes e Renato Ferrari. A Secretaria teve três Secretários: o primeiro deles faleceu, não houve projeto cultural e se transformou em local de apadrinhados de políticos.

1989/1992 – Luísa Erundina – Secretária Marilena Chauí. Implantação da Lei Mendonça de apoio a projetos culturais. Reativação do Conselho Municipal de Preservação Histórica e Ambiental. Reorganização do Conselho Municipal de Cultura.

(Ferreira. 2003. p. 54)

ANEXO D - DECRETO Nº 54.823/ 2014 - GESTÃO COMPARTILHADA DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO UNIFICADO

DECRETO Nº 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.

FERNANDO HADDAD, Prefeito do Município de São Paulo, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei,

D E C R E T A:

Art. 1º Os Centros Educacionais Unificados – CEUs são compostos por núcleos, unidades, espaços e territórios de natureza multidimensional que potencializam a intersectorialidade das políticas públicas municipais por meio de ações articuladas voltadas ao desenvolvimento educacional, social, cultural, esportivo e tecnológico da comunidade.

Art. 2º Os CEUs integram o sistema educacional da Prefeitura do Município de São Paulo e vinculam-se institucionalmente à Secretaria Municipal de Educação, que deverá administrá-los com base em diretrizes, planos e políticas estabelecidas para as áreas de educação, cultura e esportes, orientadas para o desenvolvimento educacional integral dos cidadãos e cidadãs.

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.

Art. 5º As despesas decorrentes das ações previstas no artigo 4º deste decreto correrão por conta das dotações orçamentárias dos CEUs, podendo os recursos, por indicação do Comitê Intersecretarial de Gestão Compartilhada dos CEUs, ser transferidos para execução por cada Secretaria.

Art. 6º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogado o Decreto nº 46.701, de 1º de dezembro de 2005, ficando mantido o Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados - CEUs, aprovado pela Portaria SME nº 4.672/06, até que ocorra a sua substituição.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, aos 7 de fevereiro de 2014, 461º da fundação de São Paulo.

FERNANDO HADDAD, PREFEITO

ANTONIO CESAR RUSSI CALLEGARI, Secretário Municipal de Educação

JOÃO LUIZ SILVA FERREIRA, Secretário Municipal de Cultura

CELSON DO CARMO JATENE, Secretário Municipal de Esportes,

Lazer e Recreação

FRANCISCO MACENA DA SILVA, Secretário do Governo Municipal

Publicado na Secretaria do Governo Municipal, em 7 de fevereiro de 2014.

Publicado no DOC de 08/02/2014

ANEXO E – EIXOS TEMÁTICOS DO PLANO DE CULTURA NOS CEUS - 2014

FORMAÇÃO CULTURAL E INICIAÇÃO ARTÍSTICA

- Fomentar a ação, fruição e a produção cultural local, democratizando o acesso às diferentes linguagens artísticas e práticas culturais;
- Fortalecer a cidadania cultural alinhada às diretrizes da Educação Integral;
- Propiciar a formação cultural, baseada na integração dos saberes e experiências oriundas de diferentes contextos de aprendizagem numa perspectiva biográfica, vivenciadas a partir da dinâmica de processos criativos e da prática dialógica, tendo a arte como campo de conhecimento;
- Estabelecer a ação cultural como um processo de intermediação pela qual o indivíduo passa a criar seus próprios fins no contexto sociocultural;
- Desenvolver processos de iniciação artística com o objetivo de despertar a descoberta de si e do mundo, promovida pela experiência artística e seus desafios de expressão.
- Fortalecer a rede de formação cultural envolvendo comunidade, artistas, gestores, agentes, criadores e consumidores culturais;
- Promover a cultura como bem simbólico, de direito do cidadão em formação, por meio da formação sobre os direitos culturais.

PROGRAMAÇÃO CULTURAL

- Desenvolver uma programação regular que possibilite a aproximação do público aos serviços ofertados, levando aos CEUs, o Circuito Municipal de Cultura, o apoio grupos e artistas locais com produção de qualidade, valorizando e promovendo sua profissionalização e ampliando suas possibilidades de inserção na rede de produção cultural;
- Criar padrão e regularidade na programação, ampliando o envolvimento da comunidade local nas atividades ofertadas e produzindo hábitos de consumo cultural e formação de público;
- Democratizar o acesso oferecendo programação cultural considerando as singularidades e diversidade de públicos.

CIDADANIA CULTURAL

- Fortalecer a produção cultural local com a participação dos coletivos e agentes culturais articuladas aos gestores, coordenadores de cultura e comunidade;
- Incentivar a produção cultural das periferias da cidade de São Paulo, por meio de programas já existentes no poder público municipal tendo os CEUs como parceiros de suas ações ou de apoio aos eventos que fortaleçam a produção destas práticas culturais;
- Estabelecer cada unidade CEU como um centro de referência cultural na comunidade;
- Ampliar a formação cultural dos cidadãos e estimular as práticas artísticas no fortalecimento dos direitos culturais;
- Estimular a participação da comunidade cultural local na gestão dos CEUs por meio de fóruns permanentes de discussão.

(SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA. Plano de Cultura dos CEUs. 2014. p. 8)