

LIGIA APARECIDA KAMIMURA

A TRANSVERSALIDADE ENTRE A CULTURA E A
EDUCAÇÃO E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O
PENSAMENTO CRÍTICO: O IORM E O SEU IMPACTO
COMO PROMOTOR DE POLÍTICA CULTURAL



FRANCA/SP
2025

LIGIA APARECIDA KAMIMURA

**A TRANSVERSALIDADE ENTRE A CULTURA E A
EDUCAÇÃO E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O
PENSAMENTO CRÍTICO: O IORM E O SEU IMPACTO
COMO PROMOTOR DE POLÍTICA CULTURAL**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestra, apresentado à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Linha de pesquisa: Instituições, cidadania e políticas sociais

Orientador/a: Prof. Dr. Jonas Rafael dos Santos

**FRANCA/SP
2025**

Ficha Catalográfica

K15t	Kamimura, Lígia Aparecida A transversalidade entre a cultura e a educação e a sua contribuição para o pensamento crítico: : o IORM e o seu impacto como promotor de política cultural / Lígia Aparecida Kamimura. -- Franca, 2025 178 p. : tabs., fotos, mapas + projeto Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca Orientadora: Jonas Rafael dos Santos 1. Cultura. 2. Educação. 3. Políticas Culturais. 4. Pensamento Crítico. I. Título.
------	--

A TRANSVERSALIDADE ENTRE A CULTURA E A EDUCAÇÃO E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O PENSAMENTO CRÍTICO: O IORM E O SEU IMPACTO COMO PROMOTOR DE POLÍTICA CULTURAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca/SP, como pré-requisito para obtenção de Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

Linha de pesquisa: Instituições cidadania e políticas sociais.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Jonas Rafael dos Santos
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Campus de Franca

Prof. Dr. Alexandre Marques Mendes
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Campus de Franca

Prof. Dr. Dimas José Batista
Universidade Federal de Tocantins

Franca/SP, 04 de setembro de 2025

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

A pesquisa descrita tem um impacto social relevante, tendo em vista que busca compreender as percepções dos participantes em relação às atividades culturais desenvolvidas no âmbito do Projeto. Ao explorar os sentidos atribuídos pelas adolescentes e suas famílias às práticas culturais, o estudo contribui para a valorização e o reconhecimento da cultura como elemento fundamental no processo formativo dos atendidos. Nesse sentido, colabora para a mudança de perspectiva com relação à cultura, que deixa de ser como uma política complementar e passa a ser compreendida como essencial para o desenvolvimento integral e a transformação dos sujeitos. Além disso, o estudo visa fornecer subsídios para o aprimoramento das políticas públicas, ao evidenciar a relevância da interlocução entre cultura e educação, como estratégia para ampliar o alcance dessas ações e fortalecer iniciativas voltadas à inclusão social e promoção à cidadania. Dessa forma, o impacto social desta pesquisa ultrapassa os limites da própria instituição investigada, alcançando o debate público sobre o papel da cultura no desenvolvimento humano e social. Espera-se que esses resultados contribuam como base para gestores e formuladores de políticas públicas e sociedade civil em geral, reforçando a importância do investimento contínuo em ações culturais como instrumento de transformação e garantia de direitos.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The research described has significant social impact, as it seeks to understand participants' perceptions of the cultural activities developed within the scope of the project. By exploring the meanings attributed to cultural practices by adolescents and their families, the study contributes to the appreciation and recognition of culture as a fundamental element in the educational process of those involved. In this sense, it helps shift the perspective on culture, which is no longer seen as a complementary policy but rather understood as essential for holistic development and individual transformation. Furthermore, the study aims to support the improvement of public policies by emphasizing the importance of dialogue between culture and education as a strategy to expand the reach of such initiatives and strengthen efforts focused on social inclusion and the promotion of citizenship. Thus, the social impact of this research extends beyond the boundaries of the institution under investigation, contributing to the broader public debate on the role of culture in human and social development. It is expected that these findings will serve as a foundation for policymakers, public administrators, and civil society at large, reinforcing the importance of continued investment in cultural initiatives as instruments of transformation and as a means to ensure the fulfillment of rights.

AGRADECIMENTOS

Essa dissertação é fruto de um anseio profundo e representa uma trajetória marcada por aprendizados, desafios e o apoio de muitas pessoas.

Em especial, à minha mãe, que foi a primeira pessoa a me incentivar e despertar este amor pelo conhecimento. E mesmo não estando mais fisicamente presente, sua memória, seus valores e, sobretudo, sua visão acerca dos estudos, ainda ecoam e reverberam dentro de mim! Sendo uma grande inspiração ao longo de toda a minha trajetória!

Agradeço imensamente ao meu orientador Prof. Dr. Jonas Rafael dos Santos, por acreditar no meu potencial e por todas as orientações oferecidas. Sou grata por toda a confiança que o senhor depositou em mim, a qual foi fundamental para estimular a minha autonomia para a construção deste trabalho.

Ao Instituto Oswaldo Ribeiro de Mendonça, pelo seu apoio e autorização, fundamentais para a realização desta pesquisa. Destaco a contribuição da Sra. Maria Júlia Pinta, Elisane Cristina Ribeiro e Asheley Savanhag Nogueira que viabilizaram o acesso às informações necessárias e ao Sr. Rafael Albuquerque Braghiroli por sua colaboração e disponibilidade.

A uma grande amiga, Elaine dos Santos Rosa, por seu apoio e incentivo constante, sempre com uma postura acolhedora, palavras encorajadoras nos momentos árduos e difíceis. Sua empatia e conhecimento contribuíram de forma significativa ao longo desse percurso.

E, por fim, a todos os meus amigos e colegas de trabalho que me motivaram a seguir em frente e a nunca desistir dos meus objetivos.

RESUMO

O estudo tem como objetivo analisar as percepções das adolescentes atendidas pelo Projeto, bem como o seu impacto no desenvolvimento do pensamento crítico e na transformação social dessas jovens. Para isso, serão realizadas diversas etapas metodológicas, incluindo a apresentação do Instituto Oswaldo Ribeiro de Mendonça (IORM), uma pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas, tendo como foco as adolescentes, suas famílias, profissionais da instituição e ex-alunas. Além disso, será conduzida uma análise documental da instituição, com intuito de explorar seus registros oficiais, diretrizes e práticas institucionais relevantes ao objeto da pesquisa. O trabalho também envolverá uma pesquisa bibliográfica, voltada à contextualização das inter-relações entre a educação e cultura, partindo do princípio que ambas as esferas se complementam e articulam em múltiplas dimensões, exercendo influência nos processos de formação social, cidadã e identitária dos sujeitos. Essa discussão será conduzida em diálogo com a Lei nº 8.313/91, conhecida como Lei Rouanet. Por fim, será elaborada uma reflexão sobre o perfil dos atendidos e suas famílias contextualizando com os municípios que constituíram o foco da pesquisa: Ipuã e Guaíra. Sendo assim, o presente estudo terá como resultado esperado a contribuição para um maior entendimento sobre a importância das ações de cultura na vida dos indivíduos, constituindo-se como ferramenta fundamental para fomentar a discussão acerca da importância de maior investimento, planejamento e monitoramento das políticas públicas culturais nos municípios.

Palavras-chave: Cultura. Dança. Pensamento Crítico. Educação. Expressão.

ABSTRACT

This study aims to analyze the perceptions of the adolescent girls participating in the Project, as well as its impact on the development of critical thinking and the social transformation of these young women. To achieve this, several methodological steps will be undertaken, including the presentation of the Oswaldo Ribeiro de Mendonça Institute (IORM), and field research through semi-structured interviews with adolescents, their families, institutional professionals, and former students. In addition, a documentary analysis of the institution will be conducted, aiming to explore its official records, guidelines, and institutional practices relevant to the subject of the research. The study will also include a literature review to contextualize the interrelationship between education and culture, based on the premise that these two spheres complement and intersect across multiple dimensions, influencing the processes of social, civic, and identity formation. This discussion will be developed in dialogue with Law No. 8.313/91, known as the Rouanet Law. Finally, a reflection will be conducted on the participants and their families, situated within the specific context of the municipalities that are the focus of this research: Ipuã and Guairá. The expected outcome of this study is to contribute to a deeper understanding of the importance of cultural initiatives in individuals' lives, positioning them as fundamental tools for promoting dialogue on the need for greater investment in, planning of, and oversight of municipal cultural public policies.

Keywords: Culture. Dance. Critical Thinking. Education. Expression.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa Político do Estado de São Paulo.....	58
Figura 2: Mapa de Guará.....	59
Figura 3: Mapa de Ipuã.....	71
Figura 4: Cartaz de avaliação do semestre/2023.....	102
Figura 5: Cartaz de avaliação do semestre/2023.....	102
Figura 6: Cartaz de avaliação do semestre/2023.....	103
Figura 7: Cartaz de avaliação do semestre/2023.....	103
Figura 8: Cartaz de avaliação do semestre/2023.....	103
Figura 9: Cartaz de avaliação do semestre/2023.....	104
Figura 10: Cartaz de avaliação do semestre/2023.....	104
Figura 11: Texto sobre o significado da dança/2024.....	105
Figura 12: Texto sobre o significado da dança/2024.....	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Referência função e quantidade de recursos humanos – 2024.....	62
Tabela 2: Faixa etária dos alunos.....	63
Tabela 3: Distribuição dos atendidos por gênero no município de Guaíra.....	63
Tabela 4: Distribuição dos Atendidos por cor no município de Guaíra.....	64
Tabela 5: Renda dos atendidos no município de Guaíra.....	65
Tabela 6: Escolas frequentadas pelos Atendidos no município de Guaíra.....	66
Tabela 7: Série escolar frequentada pelos Atendidos no município de Guaíra.....	67
Tabela 8: Distribuição dos Atendidos por bairro no Município de Guaíra.....	67
Tabela 9: Configuração familiar do município de Guaíra.....	68
Tabela 10: Nível de Escolaridade dos genitores dos Atendidos em Guaíra.....	69
Tabela 11: Situação Ocupacional das mães dos participantes (Guaíra).....	69
Tabela 12: Situação Ocupacional dos pais dos participantes (Guaíra).....	70
Tabela 13: Tipo de moradia.....	70
Tabela 14: Referência função e quantidade de recursos humanos.....	73
Tabela 15: Faixa etária dos alunos.....	73
Tabela 16: Distribuição dos atendidos por gênero no município de Ipuã.....	74
Tabela 17: Distribuição dos Atendidos por cor no município de Ipuã.....	75
Tabela 18: Renda dos atendidos no município de Ipuã.....	75
Tabela 19: Escolas frequentadas pelos Atendidos no município de Ipuã.....	75
Tabela 20: Série escolar frequentada pelos Atendidos no município de Ipuã.....	76
Tabela 21: Distribuição dos Atendidos por bairro no Município de Ipuã.....	77
Tabela 22: Configuração familiar do município de Ipuã.....	77
Tabela 23: Nível de Escolaridade dos genitores dos Atendidos em Ipuã.....	77
Tabela 24: Situação Ocupacional das mães dos participantes (Ipuã).....	78
Tabela 25: Situação Ocupacional dos pais dos participantes (Ipuã).....	79
Tabela 26: Tipo de moradia.....	79
Tabela 27: Distribuição dos atendidos por gênero no município de Ipuã.....	80
Tabela 28: Perfil das adolescentes entrevistadas do município de Guaíra.....	109
Tabela 29: Perfil das adolescentes entrevistadas do município de Ipuã.....	115
Tabela 30: Perfil dos profissionais entrevistados.....	127
Tabela 31: Formação e tempo dos profissionais entrevistados.....	127
Tabela 32: Perfil das ex-alunas entrevistadas.....	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Normativas Era Vargas.....	38
Quadro 2: Processo Histórico da Constituição do Ministério da Cultura (MinC).....	40
Quadro 3: Panorama das Normativas.....	43
Quadro 4: Fases do Chamamento Público.....	51
Quadro 5: Organizações da Sociedade Civil de Guaíra (OSC).....	60
Quadro 6: Quadro de Funcionários de Guaíra/SP – 2024.....	61
Quadro 7: Organizações da Sociedade Civil de Ipuã (OSC).....	71
Quadro 8: Quadro de Funcionários de Ipuã/SP – 2024.....	72
Quadro 9: Oficinas de Artes Integradas Usina da Dança.....	100
Quadro 10: Produto Secundário.....	100
Quadro 11: Indicadores.....	108
Quadro 12: Perfil das famílias entrevistadas do município de Ipuã/ Guaíra.....	125
Quadro 13: Normativas do Plano Anual Agenda 2024.....	144
Quadro 14: Comprovação das Ações Executadas.....	145

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ACOR - Associação de Desenvolvimento Cultural Águas Correntes
ALAR - Associação Lar
ANCINE - Agência Nacional do Cinema
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
CFC - Conselho Federal de Cultura
CNPJ - Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
COVID - Doença do Coronavírus
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EMBRAFILME - Empresa Brasileira de Filmes
FNC - Fundo Nacional de Cultura
FUNART - Fundação Nacional de Arte
FUNCINE - Fundos de Financiamento da Indústria Cinematográfica Nacional
LBD - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IORM - Instituto Oswaldo Ribeiro de Mendonça
MROSC - Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
MTUR - Ministério do Turismo
MinC - Ministério da Cultura
OSC - Organização da Sociedade Civil
PNC - Plano Nacional de Cultura
PPP - Projeto Político Pedagógico
PRODECINE - Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Cinema Nacional
PRONAC - Programa Nacional de Apoio à Cultura
SALIC - Sistema de Apoio às Leis de Incentivo
SECULT - Secretaria Especial de Cultura
SNC - Sistema Nacional de Cultura
SNIIC - Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais
SOS - Serviços de Obras Sociais
SOGUBE - Sociedade Guairense de Beneficência

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UD - Usina da Dança

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. A POLÍTICA PÚBLICA DE CULTURA: AS LEGISLAÇÕES DE INCENTIVO.....	25
1.1 Conceito de Cultura.....	25
1.2 Políticas Públicas.....	29
1.3 Políticas Culturais.....	36
2.INSTITUTO OSWALDO RIBEIRO DE MENDONÇA.....	58
2.1- IORM: O terceiro setor como ferramenta cultural.....	58
2.1.1 Município de Guaíra/SP.....	59
2.1.2- Perfil dos atendidos no município de Guaíra.....	62
2.1.3- Município de Ipuã/SP.....	71
2.1.4 Perfil dos atendidos no município de Ipuã.....	73
2.2 Análise Comparativa dos Municípios de Guaíra e Ipuã: Perfil das Famílias Atendidas pelo Projeto em 2024.....	80
3.TRANSFORMAÇÃO POR MEIO DA CULTURA.....	82
3.1 Educação formal.....	84
3.2 Educação Não Formal.....	89
3.3 Transversalidade entre a educação e a cultura.....	92
3.4 Adolescentes no Acesso a Cultura.....	94
3.5 O terceiro setor e Cultura.....	98
3.6- Projeto Usina da Dança.....	99
3.7- Desenhos e Produções textuais dos alunos do Projeto.....	101
4. IMPACTO DA CULTURA NA VIDA DOS ALUNOS ATENDIDOS PELO IORM.....	107
4.1 A percepção dos jovens no município de Guaíra.....	108
4.2 A percepção dos jovens no município de Ipuã.....	115
4.2.1 Reflexões finais dos adolescentes do município de Guaíra e Ipuã.....	123
4.3 Percepções das famílias do município de Guaíra e Ipuã.....	124
4.4 Percepções dos funcionários da OSC.....	126
4.4.1 Reflexões finais dos Profissionais.....	139
4.5 Percepções das ex-alunas.....	141
4.6 Resultados.....	143

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS.....	158
APÊNDICE.....	162
ANEXO.....	169

INTRODUÇÃO

A cultura, enquanto expressão simbólica e instrumento de significação social, apresenta um papel de extrema relevância no desenvolvimento de sociedades mais críticas e conscientes. Nesse contexto, o presente estudo tem como intuito apresentar a política cultural no Brasil e analisar a sua relevância no processo de desenvolvimento, com ênfase no pensamento crítico e em seus impactos na transformação social e, consequentemente, na coletividade.

A política cultural brasileira tem passado por diversas reformulações ao longo dos anos. Nesse sentido, o estudo analisou a questão sob a ótica da Lei nº 8.313/91, mais conhecida como Lei Rouanet, que instituiu o Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC), cujo principal intuito foi incentivar e destinar recursos a projetos culturais.

Essa normativa permite que pessoas físicas e jurídicas direcionem parte do Imposto de Renda em projetos e ações culturais. Sendo assim, o estudo buscou discutir essa legislação e as suas implicações para a formulação e implantação da política cultural no Brasil.

Nesse contexto, destacou-se o Instituto Oswaldo Ribeiro de Mendonça (IORM), enquanto uma Organização da Sociedade Civil (OSC), que executa atividades culturais por meio de leis de incentivo cultural e atua na promoção da cultura e do desenvolvimento humano, configurando-se como uma iniciativa na formação integral dos participantes.

A pesquisa analisou as implicações dessas políticas no cotidiano das jovens atendidas por essa OSC. O objetivo geral foi compreender as percepções dos adolescentes atendidos pelo Instituto Oswaldo Ribeiro de Mendonça (IORM), por meio do Projeto Usina da Dança, buscando identificar como as experiências vivenciadas pelas Oficinas de Dança (Ballet, Jazz e Contemporâneo), Música, Convivência e Literatura, influenciam sua formação pessoal, social e cultural

Para atender o propósito da dissertação, foi realizada pesquisa de campo com abordagem qualitativa, que incluiu a elaboração e aplicação de entrevistas semi-estruturadas com as alunas (Grupo 1), seus familiares (Grupo 2), profissionais envolvidos (Grupo 3) e ex-alunas (Grupo 4) participantes do projeto cultural.

Nesse sentido, Deslandes *et al.* (2002, p. 57) apontou que:

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos autores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada [...].

A escolha metodológica se justifica pela necessidade de se apreender os impactos decorrentes de uma política pública, o que demanda uma abordagem capaz de captar a realidade, considerando a sua complexidade e o contexto da realidade investigada.

Para aferir a efetividade das políticas culturais, sobretudo, no que tange à sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento crítico entre os adolescentes, foi de suma importância incorporar múltiplas perspectivas.

Assim, a análise não se restringiu exclusivamente, a um viés quantitativo, mas também considerou fatores subjetivos e não lineares que permeiam os fenômenos estudados. Considerando que o valor simbólico da cultura não pode ser plenamente captado por meio de indicadores numéricos, tornou-se necessário compreender as suas diversas dimensões que envolvem os aspectos afetivos, sociais, históricos e simbólicos, que se expressam por meio das narrativas e percepções.

Conforme Satorre (2008, *apud* Costa e Rocha, 2024), a eficácia de uma análise das propostas culturais deve considerar os aspectos afetivos da experiência cultural, demonstrando a vivência dos participantes, elementos que nem sempre podem ser apreendidos pelos métodos quantitativos.

Além disso, ao explorar os relatos pessoais dos participantes, tornou-se possível viabilizar a compreensão do modo como a cultura se articula na vida dos indivíduos e grupos, impactando diretamente na suas relações interpessoais, a construção de identidades, a formação de valores e desenvolvimento de capacidades críticas.

Essa metodologia permitiu a ampliação do horizonte de investigação, considerando o fenômeno como multifacetado e dinâmico, assegurando, assim, uma leitura mais rica e contextualizada dos processos analisados.

Nessa perspectiva Botelho (2016, p. 14) destaca sobre a relevância das pesquisas que considerem os efeitos concretos da cultura no cotidiano da população, ao pontuar que:

Assim, pesquisar sobre como as atividades culturais se inserem, de fato, na vida da população passou a ser uma preocupação que deveria traduzir num projeto efetivo, inserido num quadro em que se torna clara a importância da produção de indicadores sociais e econômicos no campo cultural para pensar melhor suas políticas.

O IORM atende crianças e adolescentes na faixa etária de 7 a 17 anos, contudo, a pesquisa priorizou o público adolescente, ou seja, a faixa etária entre 12 a 17 anos. A escolha desse grupo se justificou pelo fato de todos os participantes frequentarem a instituição há mais de um ano, e também por estarem em uma fase do desenvolvimento do qual apresentam maior capacidade de reflexão e análise sobre o processo educativo. Assim, demonstram melhores condições para avaliar as ações do projeto e os impactos relacionados à formação do pensamento crítico.

Para a realização da pesquisa de campo foram consideradas as unidades do IORM nas cidades de Guaíra e Ipuã, localizados no interior do Estado de São Paulo. A escolha dessas duas cidades, entre os quatro municípios que a instituição atua (Orlândia, Miguelópolis, Guaíra e Ipuã), deve-se ao fato de serem polos em que a pesquisadora desenvolveu atividades laborativas, anteriormente em Ipuã/SP e, atualmente, em Guaíra/SP. Infere-se que isso facilitou a condução das entrevistas, uma vez que os adolescentes já conheciam a pesquisadora e, por isso, se sentiram mais confortáveis durante o procedimento.

Para isso, foi realizada uma entrevista semiestruturada e grupal, com relação ao Grupo 1. Para aplicação desse instrumento, os horários para as entrevistas grupais foram previamente agendados, divididos em dois grupos: um no período da manhã e um no período da tarde, no município de Ipuã. E em Guaíra, três grupos, sendo um no período da manhã e dois no período da tarde. Ressalta-se ainda que a participação foi voluntária, razão pela qual nem todas as adolescentes concordaram em participar da pesquisa.

Já com o Grupo 2, as entrevistas ocorreram, tanto de forma presencial quanto online, considerando a disponibilidade, facilidade e o acesso à internet dos participantes. No município de Ipuã/SP foi realizada uma reunião para orientação sobre a pesquisa de campo, seguida por entrevistas em grupo.

Já em Guaíra/SP, houve uma reunião para orientação sobre a pesquisa de campo, porém, as famílias optaram por participar de forma online. Destaca-se que, embora as famílias tenham autorizado a participação das suas filhas, a maioria não aceitou participar diretamente do estudo, principalmente do município de Guaíra/SP.

Além disso, foram realizadas entrevistas com os funcionários da instituição, dentre eles coordenadores e professores de dança. A proposta se estendeu para estes profissionais, tendo em vista a importância de se compreender sua perspectiva acerca da instituição e do desenvolvimento das ações culturais. As entrevistas foram conduzidas de forma individual, tanto online quanto presencial, conforme a disponibilidade de cada

participante.

Por fim, a pesquisa de campo também incluiu ex-alunas da instituição, que participaram de entrevistas semiestruturadas, foram realizadas de forma individual; tanto online quanto presencial, conforme a disponibilidade de cada participante.

Outra estratégia metodológica adotada no estudo foi a análise documental da instituição, visando compreender seus registros oficiais, diretrizes e práticas institucionais relevantes ao objeto da pesquisa.

Essa abordagem é especialmente relevante para a compreensão da estrutura e da cultura, bem como os processos e as transformações históricas ocorridas ao longo do tempo.

Trata-se, portanto, de uma ferramenta fundamental para estudos qualitativos, por viabilizar o acesso as informações institucionais que contextualizam e complementam os dados obtidos por meio das entrevistas.

Nesse sentido Batista e Magalhães Júnior (2023, p. 17) mencionam que:

É preciso que o pesquisador que faz uso deste modelo metodológico efetue um exercício de tradução cultural das visões de mundo que apreendeu ao estar em contato com grupos e documentos e sabemos que essa tradução é profundamente prejudicada pelo uso da linguagem, mesmo quando estudamos grupos quem pertencem a nossa própria sociedade.

Para realização da pesquisa documental foi realizada coleta de dados e informações referentes ao Instituto Oswaldo Ribeiro de Mendonça (IORM), por meio da leitura de documentos oficiais, como: Relatório Descritivo de Prestação de Contas Lei Rouanet 2023, o Projeto Político Pedagógico e o Plano Anual Agenda 2024.

O Plano de Trabalho foi fundamental para o estudo, tendo em vista que constitui-se como instrumento essencial na formalização das parcerias entre as organizações da sociedade civil e a administração pública. Relacionado a isso, o artigo 22 da Lei 13019/2014 orienta e delinea de forma detalhada sobre o Plano de Trabalho:

I - descrição da realidade que será objeto da parceria, devendo ser demonstrado o nexo entre essa realidade e as atividades ou projetos e metas a serem atingidas;

II - descrição de metas a serem atingidas e de atividades ou projetos a serem executados; (Redação dada pela Lei nº 13.204, de 2015)

II-A - previsão de receitas e de despesas a serem realizadas na execução das atividades ou dos projetos abrangidos pela parceria;

III - forma de execução das atividades ou dos projetos e de cumprimento das metas a eles atreladas;

IV - definição dos parâmetros a serem utilizados para a aferição do cumprimento das metas. (Brasil, 2014)

O Plano Anual Agenda 2024 se constitui como um documento de planejamento que apresenta as ações que a OSC planeja desenvolver no referido ano, ou seja, retrata também sobre as metas a serem alcançadas nas quatro cidades que o IORM atua, tendo como foco as metas quantitativas que visa atingir com as suas ações.

E se divide em dois produtos: produto principal que é a manutenção básica dos espaços e o produto secundário que são: as Oficinas de Formação Cultural, o Espetáculo e a Biblioteca.

O Plano prevê ainda a contrapartida da OSC, do qual a proposta é realizar 17 Workshops de Disseminação Cultural, com alunos e professores da rede pública de ensino sobre os processos criativos e apresentação do espetáculo artístico cultural criado durante a formação artística e cultural produzido pela Usina da Dança no ano anterior ao projeto.

A proposta visa atingir um público de 2100 pessoas para as quatro cidades e dos quais os alunos do Projeto se deslocam até as unidades escolares para realizar uma apresentação referente ao espetáculo de 2023.

Outro documento que foi analisado é o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, cuja elaboração foi iniciada no ano de 2023 e, atualmente, encontra-se em processo de construção. De acordo com Bento e Longhi (2006, p. 174):

O Projeto Político-Pedagógico é, portanto, um documento que facilita e organiza as atividades, sendo mediador de decisões, da condução das ações e da análise dos seus resultados e impactos. Ainda se constitui num retrato da memória histórica construída, num registro que permite à escola rever a sua intencionalidade e sua história.

Nessa perspectiva, conforme Veiga (2008), a palavra projeto tem relação com projetar, ou seja, ter uma direção; e o político se relaciona com essa participação cidadã dentro deste processo que é coletivo e democrático. Já o pedagógico se refere a importância de se determinar quais atividades educativas serão desenvolvidas.

O estudo do PPP viabilizou o aprofundamento do conhecimento acerca da identidade institucional; uma vez que esse documento contempla tanto a visão macro, o que a instituição espera alcançar e as suas perspectivas ao longo deste processo e uma visão micro, ao abordar aspectos pedagógicos, como a organização das aulas e as metodologias adotadas.

Este documento foi de extrema relevância para o estudo, tendo em vista que elucida sobre o processo educativo por meio do trabalho desenvolvido com a arte. Ao evidenciar a ampliação das perspectivas dos atendidos, o texto contribui para análise de como a arte

favorece o desenvolvimento de um olhar mais crítico sobre suas relações com o mundo. Além disso, enfatiza que as aulas de dança, música e literatura tem como propósito o aprimoramento das habilidades e potencialidades humanas como a criatividade, expressão e comunicação.

O PPP possibilita não somente um direcionamento para os profissionais da instituição, mas também revela a intencionalidade educativa por trás de cada proposta desenvolvida pela OSC. Ele funciona como um guia estratégico para os profissionais, ao mesmo tempo em que promove a reflexão constante sobre as práticas adotadas; tornando-se um parâmetro essencial para compreender sobre a instituição.

Por meio do exame criterioso desse documento, foi possível visualizar a articulação entre a teoria e a prática, em que as ações deverão estar alinhadas com os objetivos educacionais. Portanto, a análise documental permitiu investigar a coerência entre as diretrizes estabelecidas no PPP e a execução das ações pedagógicas no contexto real da instituição.

O Relatório Descritivo de Prestação de Contas Lei Rouanet 2023 é um outro registro institucional, que foi examinado no presente estudo, por se tratar de uma fonte relevante para a compreensão da execução das atividades culturais desenvolvidas pelos recursos públicos. A análise desse relatório permitiu acessar informações concretas sobre a implementação e os resultados das ações promovidas pela instituição, conferindo maior embasamento para a pesquisa.

O documento apresenta os resultados alcançados por meio das ações desenvolvidas nas quatro cidades onde o IORM atua. Tem como foco as metas quantitativas, principalmente a quantidade de alunos que tiveram acesso a essas ações, a quantidade de aulas que foram ofertadas, de reuniões, capacitações, entre outros.

O Relatório também descreve as parcerias estabelecidas, com destaque para o Projeto Guri; que é uma iniciativa cultural organizada e financiada pelo Governo Estadual. Nesse contexto, o IORM disponibiliza a estrutura física para a execução destas atividades. O relatório apresentou os dados quantitativos referentes ao público atendido por essa parceria.

Dessa forma, os documentos que foram analisados no presente estudo permitiram identificar elementos estruturais e funcionais da instituição, contribuindo para a compreensão detalhada de sua organização interna, suas práticas pedagógicas; além de fornecer dados essenciais que complementaram as informações obtidas por meio da pesquisa de campo, especialmente as entrevistas.

A análise documental contribuiu para a articulação e correlação entre diferentes fontes de dados, o que ampliou a capacidade do pesquisador de compreender o fenômeno

investigado sob múltiplas perspectivas.

Por meio dessa abordagem, foi possível acessar informações oficiais e formalizadas, que muitas vezes não emergem diretamente nas falas dos participantes, possibilitando, assim, a compreensão mais abrangente do fenômeno investigado e uma análise mais aprofundada das práticas institucionais e de seu alinhamento com os objetivos da pesquisa.

O estudo contemplou também a pesquisa bibliográfica, que abrange a literatura voltada à contextualização das relações que permeiam entre a educação e a cultura, reconhecendo a intrínseca interdependência entre essas duas esferas, considerando que ambas se entrecruzam e se complementam em diversos aspectos e se influenciam mutuamente nos processos de formação social, cidadã e identitária dos sujeitos.

A pesquisa teórica permitiu a compreensão de que maneira essas duas esferas se dialogam historicamente e se articulam na construção de valores, saberes e práticas sociais.

Nesse sentido, Amaral (2007, *apud* Alves; Souza; Oliveira) pontua sobre a pesquisa bibliográfica:

[...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa (Amaral, 2007, p. 1, *apud*, Alves; Souza; Oliveira, 2021, p. 67).

Além disso, foram incluídas referências que promoveram uma reflexão sobre as políticas culturais, seus fundamentos conceituais, marcos legais e implicações sociais no contexto contemporâneo.

Nessa perspectiva, Costa e Rocha (2024, p. 36) afirmam que:

Nesse contexto, os estudos acerca da cultura são relevantes para reflexão e para a sistematização de dados e informações que venham contribuir para o fortalecimento dos diferentes setores da cadeia produtiva da cultura. Na administração pública, visam aperfeiçoar as políticas públicas, assim como legitimá-las frente às demais demandas governamentais.

A análise bibliográfica considerou também o papel estratégico do Estado na condução das políticas culturais, desde a sua elaboração normativa até a execução e o seu acompanhamento. Essa abordagem possibilitou uma discussão sobre as responsabilidades do poder público na garantia dos direitos culturais, reconhecendo a cultura como

dimensão essencial da cidadania.

A estrutura do trabalho foi organizada em quatro capítulos, elaborados com intuito de proporcionar uma ampla compreensão acerca das Políticas Culturais e seus desdobramentos no contexto a Organização da Sociedade Civil (OSC) voltada à promoção da cultura e da educação. Cada capítulo aborda uma dimensão específica do objeto de estudo, compondo um percurso metodológico e teórico que visa articular fundamentos conceituais com a realidade observada.

O **Capítulo 1**, intitulado: A Política de Cultura - Legislações de Incentivo - apresentou um panorama histórico das políticas culturais no Brasil, desde as suas primeiras formulações até os dispositivos legais contemporâneos voltados ao fomento da cultura. Inicialmente, essa seção parte de uma reflexão sobre o conceito de cultura e as suas dimensões, a fim de compreender o lugar que ela ocupa na formulação das políticas públicas.

Na sequência, o capítulo se dedicou a analisar as políticas culturais propriamente ditas, abordando os seus principais marcos legais que regulamentam o setor, tendo como prioridade a Lei Rouanet e o Sistema Nacional de Cultura (SNC), destacando os seus avanços e implicações para a democratização do acesso aos bens culturais.

Estabeleceu o embasamento teórico e jurídico que sustenta as práticas institucionais analisadas nos capítulos seguintes. Para análise, foi adotada a teoria do Ciclo de Políticas proposta pelos autores Stephen Ball e Laurence Bowe, além das contribuições de Michel Foucault e Pierre Bourdieu, visando compreender essa interlocução entre a política pública e a sua realidade; com ênfase nas disputas de interesses e nos discursos predominantes. E com relação a política pública, os autores Pierre Lascoumes e Patrick Le Galès.

Sendo assim, o capítulo 1 reuniu todo o fundamento teórico e conceitual necessário para o desenvolvimento das análises apresentadas ao longo do trabalho, proporcionando o embasamento às reflexões sobre as práticas institucionais e as suas relações com as política culturais.

No **Capítulo 2**, o estudo volta-se à contextualização do Instituto Oswaldo Ribeiro de Mendonça (IORM), que é uma organização da sociedade civil, ou seja, configura o terceiro setor e atua na áreas da cultura, educação e desenvolvimento social.

Este capítulo apresenta a trajetória e a atuação do Instituto com ênfase nos municípios de Guaíra e Ipuã, localidades onde a pesquisa foi realizada. Foram descritos o contexto socioeconômico das cidades, bem como o perfil de público atendido pela

instituição.

Já no **Capítulo 3**, denominado: A transformação por meio da cultura; explorou a interface entre a cultura e a educação, reconhecendo o papel da educação não formal como espaço fundamental para o desenvolvimento humano e social.

Inicialmente, esta seção parte da concepção referente a educação formal e os seus aspectos correlacionando com a educação não formal, enfatizando o seu potencial transformador. Tendo como embasamento teórico os autores Paulo Freire, Maria da Glória Gohn e Demerval Saviani.

Nesse contexto, Garcia (2009, p. 48) aponta que: “[...] Dificilmente nos damos conta de que existem outras experiências possíveis intermediadas pela educação, mas que não têm – ou nem sempre têm o modelo e a lógica da educação formal como parâmetro orientador.”

Posteriormente, o capítulo refletiu sobre a adolescência e as experiências culturais na formação de sua identidade. E para finalizar o capítulo, foi apresentado o Projeto Usina da Dança e as atividades desenvolvidas.

O **Capítulo 4**, intitulado: O impacto da cultura na vida dos alunos atendidos pelo IORM inicialmente refletiu sobre a adolescência, como etapa crucial da formação identitária, destacando o papel das experiências culturais na construção subjetiva dos jovens.

Este capítulo contemplou os resultados levantados a partir das entrevistas realizadas com os adolescentes, famílias, funcionários e ex-alunas da OSC. Por meio de uma análise qualitativa, buscou-se compreender as percepções dos sujeitos envolvidos quanto às mudanças promovidas pelo acesso às atividades culturais, no que tange ao fortalecimento da autonomia, vínculos familiares, habilidades socioemocionais, criatividade e leitura.

Sendo assim, este capítulo evidenciou como a inserção de práticas culturais contínuas e sistematizadas pode gerar impactos significativos na trajetória pessoal e educacional das adolescentes.

O conteúdo deste capítulo também promoveu o entrelaçamento entre as experiências descritas no depoimentos com os referenciais teóricos discutidos no capítulo anterior, evidenciando, assim, a teoria se concretizando na prática e, consequentemente, reafirmando o potencial transformador da educação não formal, como promotora da inclusão e desenvolvimento social, conforme defendem Paulo Freire e Maria da Glória Gohn.

Por fim, os resultados consolidados da pesquisa foram apresentados, promovendo uma articulação entre os dados coletados nas entrevistas, com os diversos participantes, correlacionando entre si as suas percepções e estabelecendo um contraponto com a análise documental da Instituição.

Esse cruzamento de informações foi de extrema relevância, tendo em vista que viabilizou não somente a identificação dos pontos de convergência e divergência nos discursos, mas também a fundamentação para a análise crítica.

A discussão foi pautada nas políticas culturais e na atuação do IORM enquanto agente complementar do Estado na promoção da cidadania cultural. Foram levantadas também reflexões sobre os desafios enfrentados pela OSC, especialmente no que diz respeito à sua sustentabilidade e ao financiamento, por meio das Leis de Incentivo Fiscal.

Essa realidade revela a complexidade do campo das políticas culturais no Brasil, onde o setor privado assume o papel estratégico na implementação das ações que visam à democratização ao acesso à cultura. Assim, a pesquisa visou contribuir para o debate sobre o modelo de financiamento da cultura no país.

O estudo delineou um percurso investigativo que transitou da dimensão macro para micro, iniciando-se com uma análise das políticas públicas culturais, com ênfase nas diretrizes e marcos legais que orientam a formulação e implementação das ações culturais.

A partir dessa base teórica, a pesquisa adentrou a dimensão micro, centrada no cotidiano das adolescentes atendidas. Nesse recorte, procurou captar as suas percepções com relação ao acesso as práticas culturais.

Ao estabelecer esse movimento do geral para o particular, a pesquisa revelou, não apenas os olhares e impactos das ações culturais; mas também evidenciou os limites estruturais que as instituições enfrentam no atual cenário da política pública.

Dessa forma, o estudo justifica-se pela necessidade de se compreender como as políticas culturais são percebidas e vivenciadas pelas adolescentes, contribuindo, assim, para a ampliação do debate sobre a relevância da cultura e a sua efetividade como instrumento de transformação social.

1. POLÍTICA PÚBLICA DE CULTURA: AS LEGISLAÇÕES DE INCENTIVO

O primeiro capítulo abrange a concepção de Políticas Públicas, voltadas para o setor da Cultura, apresentando a sua trajetória por meio da descrição das principais normativas e as suas mudanças ocorridas ao longo da história. Além disso, discutiu sobre a definição de cultura e as suas dimensões.

Um dos principais pontos deste capítulo é a discussão sobre a política cultural, tendo como foco a implantação da Lei nº 8.313/1991, conhecida como Lei Rouanet, cujo objetivo é a captação de recursos e para o desenvolvimento das iniciativas culturais. Sendo assim, essa diretriz retrata, sobre uma ótica econômica, a concessão de incentivos fiscais a empresas privadas, com intuito de fomentar às ações culturais, por meio da dedução do imposto de renda.

Para melhor compreensão do tema, o capítulo propõe uma abordagem que parte de um conceito mais amplo, no caso a cultura e as políticas públicas; avançando gradualmente para o entendimento das políticas culturais – do macro para o micro.

1.1 Conceito de Cultura

Para se compreender sobre a política de cultura é fundamental inicialmente se ponderar sobre a concepção de cultura, ou seja, se faz necessária essa delimitação deste termo para que assim se possa refletir sobre os objetos, as metas que essa política deseja alcançar.

Através da análise da origem da palavra “cultura”, foi possível observar que ela está relacionada com o cultivo e a agricultura, expandindo-se para o cultivo das tradições, comportamentos e outros aspectos da sociedade. Relacionado a isso, Botelho (2016, p. 5) afirmou que:

Na sua origem latina, a palavra “cultura” passou do cultivo da terra para a cultivação do espírito humano, designando sempre o cuidado com que se faz brotar a semente para produzir uma fartura de alimento – para o corpo ou para a cabeça. A cultura é a síntese por excelência da atividade humana, seja esta manual ou intelectual.

Complementando essa reflexão etimológica, Gohn (2011) destacou que o termo “cultura”, deriva do latim medieval do verbo *colere*, que implica o significado de cultivar ou cuidar, se referindo especificamente sobre a terra, planta e animais. Na Roma antiga, essa visão foi ampliada para incluir o cuidado com as crianças e a sua educação, o culto

aos deuses e ancestrais, a preservação de monumentos e, mais amplamente o cultivo do espírito. Portanto, desde o seus primórdios, o conceito de cultura reflete uma relação intrínseca entre as práticas materiais e os aspectos simbólicos e espirituais da existência humana.

Dentro ainda deste estudo genealógico da palavra “cultura”, esta revela uma relação dialética com os indivíduos, do qual percebeu-se uma complexidade ligada as vertentes simbólicas do ato de cultivar, do qual se relaciona com uma produção coletiva. Nesse contexto, Freire (1996) sublinhou que a cultura é uma forma do homem em exercer um papel ativo *em* e *com* a sua realidade; viabilizando a transcendência em suas relações e como aquisição sistemática da experiência humana.

Saviani (2021), por sua vez, enfatiza que o homem não existe sem cultura; e a cultura não existe sem o homem, tendo em vista a dualidade apontada, uma vez que o homem é produto e produtor de cultura, ou seja, o indivíduo nasce dentro de um contexto histórico e social já constituído e ao mesmo tempo atua de forma ativa dentro desta realidade; transformando-a e produzindo novos significados culturais, portanto, a relação entre o homem e a cultura se constitui de modo dialético, ambivalente e de uma interdependência.

Ainda com relação a noção de cultura, Eagleton (2003) pontuou que este termo é incompatível tanto com o determinismo biológico, quanto com aquilo que ele denomina como autonomia do espírito. O primeiro está associado ao naturalismo e o segundo ao idealismo. Em ambos os casos, trata-se de perspectivas que não contemplam adequadamente a relação do indivíduo com o mundo dentro de um contexto histórico, temporal e material. Sendo assim, para este autor, a cultura amplia e transcende esta visão determinista e redutora que envolvem estes conceitos supracitados.

Complementando essa definição, Hall (2016, p. 21) afirma que:

A cultura, podemos dizer, está envolvida em todas as práticas que não são geneticamente programadas em nós (diferentemente do movimento involuntário do joelho ao ser estimulado por um martelo), mas que carregam sentidos e valores para nós, que precisam ser *significativamente interpretadas* por outros, ou que *dependem do sentido* para seu efetivo funcionamento. A cultura, desse modo, permeia toda a sociedade. Ela é o que diferencia o elemento “humano” na vida social daquilo que é biologicamente direcionado. Nesse sentido, o estudo da cultura ressalta o papel fundamental do domínio *simbólico* no centro da vida em sociedade.

Estas reflexões se entrecruzam ao compreenderem a cultura como tudo aquilo que está além da parte biológica e que abrange sentido e valores simbólicos, que perpassam

por todas as dimensões da vida. Para Gohn (2014), é um fenômeno dinâmico, resultado de interações e formas de perspectivas do mundo, padrões de comportamento e de conduta social, e que tem relação com o contexto sociocultural no qual o indivíduo está inserido.

Hall (2016) aponta que cultura é uma das concepções mais intrincadas de se ponderar; haja vista que envolve a construção e a permuta de sentidos e o compartilhamento de significados entre os membros de um grupo ou de uma sociedade. E que inicialmente foi distinguida entre “alta cultura” e “cultura de massa” ou mesmo “cultura popular”.

Nesse sentido, Bourdieu (1989, p. 10) aprofunda a crítica ao afirmar que: “[...] a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem -se pela sua distância em relação à cultura dominante.”

Ambos os autores se afluem ao propor uma reflexão crítica sobre a cultura e o seu papel, ao salientarem que esta não opera apenas como um espaço de coesão social, mas também como dispositivo de exclusão e reprodução de desigualdades. A denominada “cultura dominante” estabelece critérios de valor e pertencimento; e com frequência marginalizam outras expressões culturais. Dessa forma, a cultura deve ser compreendida como um campo dinâmico de disputas simbólicas e materiais, no qual operam relações de poder que produzem e reproduzem hierarquias sociais.

Ampliando essa discussão, Eagleton (2003, p. 37) destacou que:

Este sentido de cultura emerge quando a civilização começa a mostrar as suas contradições internas. À medida que a sociedade civilizada se desenvolve, ela própria obriga, a determinada altura, alguns dos seus teorizadores a empreender um novo tipo de reflexão, conhecido por pensamento dialéctico. Neste sentido, trata-se de uma resposta a um certo embaraço. O pensamento dialéctico emerge por ser cada vez menos possível ignorar que a civilização, pelo simples facto de concretizar algumas das potencialidades humanas, suprime também, e com evidentes prejuízos, outras. É, assim, a relação interna entre estes dois processos que alimenta este novo hábito intelectual. Esta contradição pode ser racionalizada confinando a palavra «civilização» a um sentido valorativo e contrapondo-a à sociedade actual.

Somando-se a essas reflexões, foi de suma importância compreender a cultura como fenômeno social, que esta em constante transformação e se constitui por uma série de fatores históricos, econômicos, políticos e tecnológicos. Ressaltou-se ainda que a globalização exerce um papel fundamental na circulação de culturas.

A cultura apresenta duas dimensões, dentre elas uma antropológica que se refere a um vocábulo mais amplo, que envolve os modos de ser e estar no mundo, ou seja, as formas de vida, as interações sociais, os valores; enfim tudo que tem relação com o que é produzido, tanto no âmbito simbólico quanto material. Esta perspectiva envolve os modos de vida de uma comunidade, uma nação ou mesmo de um grupo social. Nesse sentido, Eagleton (2003, p. 41) pontuou que:

O significado antropológico de cultura enquanto forma de vida específica começa a solidificar-se com o desenvolvimento do colonialismo do século XIX. E a forma de vida em causa é geralmente a dos não civilizados. Como já vimos, a cultura enquanto civilidade é o antônimo de barbárie, mas cultura enquanto modo de vida pode ser sinônimo desta. Na opinião de Geoffrey Hartman, Herder é o primeiro a utilizar a palavra cultura na moderna acepção de uma cultura de identidade: um modo de vida social, popular e tradicional, caracterizado por uma qualidade que perpassa tudo e leva a que uma pessoa se sinta enraizada ou em casa. Cultura, em suma, são outras pessoas. Tal como Frederic Jameson sustentou, a cultura é sempre uma ideia do Outro (mesmo quando a utilizo em relação a mim próprio). Não é provável que os vitorianos pensassem em si próprios como uma cultura; isto teria significado não só que teriam tido uma visão global de si próprios, mas também que se teriam visto como apenas uma outra forma de vida possível entre muitas. Definir o nosso mundo como uma cultura é arriscar a sua relativização. O nosso próprio modo de vida é simplesmente humano; os outros povos é que são étnicos, idiossincráticos, culturalmente estranhos. De uma mesma perspectiva, os nossos pontos de vista são razoáveis, ao passo que os de outras pessoas são extremistas.

Outra dimensão apontada é a sociológica que abrange a área das instituições e, portanto, se caracteriza por um aspecto mais restrito e que envolve diretamente as artes e as suas manifestações. Se constitui a partir de um intuito de abarcar um público que demonstre interesse nas áreas culturais. Relacionado a isso, Botelho (2016) aponta que esta dimensão abrange o campo institucional, tendo em vista que o seu intuito é a formação e aperfeiçoamento de talentos, além da difusão e a circulação das obras.

Dessa forma, compreende-se que a concepção de cultura está intimamente relacionada com essas duas dimensões. Para o presente estudo, torna-se essencial abordar a cultura sob a ótica sociológica, dado que o objetivo da pesquisa é compreender as manifestações culturais e suas implicações na vida dos adolescentes. Essa perspectiva sociológica permite uma análise mais profunda das práticas culturais que influenciam o desenvolvimento e as experiências desses indivíduos, proporcionando uma visão mais ampla de como as ações culturais se manifestam em sua realidade social.

1.2 Políticas Públicas

Ao se pensar em política cultural, primeiramente se faz necessária a compreensão sobre o que é política pública. Este termo é uma orientação que visa atender demandas coletivas, mas não possui uma concepção única. Segundo Coelho, Pires e Secchi (2020), são dois constituintes fundamentais que envolvem o conceito de política pública: a intencionalidade pública e resposta à um problema público, ou seja, o termo em referência se origina para acorrer um problema cuja principal característica é a sua relevância para o coletivo. São direcionamentos que visam priorizar os direitos dos cidadãos.

Sendo assim, a política pública parte de uma análise do contexto da realidade e de suas demandas, para que assim possa se pensar em intervenções eficazes para atingir os resultados esperados. Nesse sentido Agum, Menezes e Riscado (2015, p. 15) destacam que: “Não existe apenas uma definição para a interpretação do conceito de políticas públicas. Ao longo das décadas o conceito foi sendo ressignificado”.

Portanto, a política pública são ações contínuas, que vão de encontro com o planejamento estratégico atendendo a uma necessidade coletiva. Conforme Botelho (2016, p. 30):

Uma política pública consequente não se confunde com ocorrências aleatórias, motivadas por pressões específicas ou conjunturais. Não se confunde também, com ações isoladas carregadas de boas intenções, mas que não tem consequência por não serem pensadas no contexto dos elos da cadeia que envolve criação, formação, difusão e consumo. Uma política pública exige de seus gestores a capacidade de antecipar problemas para prever mecanismos de modo a solucioná-los.

Para que as metas propostas sejam alcançadas é de extrema relevância o levantamento dos recursos financeiros e humanos para o desenvolvimento destas ações. Dessa forma, o financiamento deve ser determinado pela política.

De acordo com Dye (2010), a política pública se relaciona diretamente com as instituições governamentais, tendo em vista que a primeira só se torna política somente através da segunda. Sendo assim, inicialmente é necessário que o governo conceda legitimidade às políticas. Em suma, para este autor política pública envolve tudo aquilo que o governo escolhe ou não fazer. Corroborando o conceito de políticas públicas, Agum, Menezes e Riscado (2015, p. 16) apontam que:

Podemos entender como política pública a discussão e prática de ações relacionadas ao conteúdo, concreto ou simbólico, de decisões reconhecidas como políticas; isto é, o campo de construção e atuação de decisões políticas.

Apontar a política pública como uma diretriz de enfrentamento de um problema, nem sempre transforma uma questão em um problema. Para que isso ocorra é necessária uma conjunção de fatores. As construções sociais em torno de um tema ou assunto poderão, necessariamente, pautar a entrada da discussão na agenda.

Lascoumes e Le Galès (2012) realizam a análise de como esse processo é estabelecido, tendo em vista que primeiramente há a determinação da situação problemática pelos gestores públicos; sendo este considerado de interesse geral; para que assim possa ser transferido para a área de competência governamental, levando em consideração às posições ideológicas do grupo político que detém o poder.

Ainda com relação a isso, entendeu-se que inicialmente se faz necessário identificar uma demanda comum que abrange uma temática que posteriormente será agregada a uma agenda para que assim possa ser formulada uma política pública. De acordo com Dias e Serafim (2012, p. 123):

A agenda pode ser entendida como o “espaço problemático” de uma sociedade. Um determinado tema é incorporado à agenda quando é identificado como problema passível de se converter em política pública. Esse processo não deve ser entendido como estritamente técnico: a identificação do problema e a construção da agenda envolvem valores e interesses, estão condicionadas a elementos ideológicos e a projetos políticos e refletem as relações de poder entre os atores sociais envolvidos. As políticas públicas, por sua vez, seriam posicionamentos possíveis em relação a essa agenda, dadas as possibilidades teóricas, políticas e materiais apresentadas aos atores que participam do jogo político.

Salientou-se que os temas que serão debatidos e priorizados pelas políticas públicas tem relação não somente com as demandas sociais, mas também com aquilo que será ou não ratificado, tendo ligação com o contexto histórico e social, além das relações de poder e saber. Segundo Foucault (2014), os discursos viabilizam um ordenamento daquilo que será considerado visível, audível e relevante para a sociedade; o que terá um impacto direto nas políticas públicas.

Ainda no que diz respeito ao que é considerado legítimo ou não pela sociedade, Bourdieu (1989, p. 15) apontou que: “[...] O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras”. A partir desta concepção, entendeu-se que o discurso estabelecido muitas vezes alcança uma relevância não pelo seu conteúdo, mas sobretudo na autoridade simbólica de quem o anuncia.

Assim, a formulação e a implementação das políticas públicas, não se restringem

somente a parâmetros técnicos ou econômicos, mas envolvem também complexas disputas simbólicas, dos quais a legitimidade simbólica é um resultado de um processo social atribuído a quem os profere. Além disso, destacou-se que a eficácia de uma política pública na maioria das vezes, não depende somente de uma concepção técnica, mas sim pela aceitação simbólica da sociedade, que é constituída por ferramentas de imposição simbólica, que parte de um viés naturalista e universal.

Sendo assim, ressaltou-se a importância de se analisar a política pública, por meio da sua interlocução com a realidade e também da sua relação com as disputas de interesses e benefícios individuais, sendo parte de um campo de escolhas estratégicas, dos quais os agentes políticos realizam embasados em seus próprios interesses. Foucault (2014) menciona sobre o conceito de rarefação que se associa a uma dinâmica de poder, em que somente determinados sujeitos poderão acessar o discurso, sendo que estes deverão atender as exigências estabelecidas; ou seja, esta concepção aponta que certos processos de saberes e práticas se tornam mais raros e de difícil acesso, mediante controle social e institucional; portanto, algumas áreas do discurso são penetráveis e outras são proibidas (diferenciadas e diferenciantes).

Entendeu-se ainda que foi imprescindível se ter a compreensão de que os seus processos abrangem um caráter dialético e com diversas perspectivas, sendo assim necessária uma reflexão que advém não somente de um viés, mas sim de um olhar que envolve tanto o aspecto macro quanto o micro, por isso a abordagem do ciclo de políticas dos autores Stephen Ball e Richard Bowe foram fundamentais para se compreender a complexidade e as controvérsias destes processos.

No ciclo de políticas descrito anteriormente, a simplicidade e a linearidade de outros modelos de análise de políticas são substituídas pela complexidade do ciclo de políticas. A abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro. (Mainardes, 2006, p. 55).

Ainda com relação ao ciclo de políticas dos autores Ball e Bowe, Costa e Rocha (2024) explanam que a concepção de política pública é vista como representações que são codificadas e decodificadas por um viés de complexidade e por isso é necessária a sua compreensão a partir de três Contextos: de Influência, da Produção de Textos e da Prática.

O Contexto de Influência que está relacionado com os atores que disputam esse

campo da política em geral e que apresentam algum tipo de influência na elaboração da agenda destas políticas. O Contexto da Produção de Textos tem relação com a formulação de documentos institucionais sobre a política (leis, decretos, portarias, manuais, guias etc.), dos quais configuram as compreensões que deram essa oficialidade fundamentada nas disputas externas e internas destes órgãos responsáveis pela política.

O Contexto da Prática se relaciona com o cotidiano da política, em que são contemplados os resultados alcançados e conseqüentemente os produtos e serviços gerados por esta política, que muitas vezes aponta sobre os conflitos na tradução das diretrizes documentais. Sendo assim, os três contextos se interrelacionam e se constituem como arenas, em que há a atuação de grupos de interesses e dos quais ocorrem disputas e tensionamentos.

A partir desta reflexão, destacou-se que a formulação inicial da política se encontra inserida em um contexto de influência, do qual salientou-se que Ball e Bowe citado por Mainardes, ao ponderarem sobre a política educação, viabilizou também se pensar sobre as demais políticas:

O primeiro contexto é o contexto de influencia onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. (Mainardes, 2006, p. 51)

Tanto Foucault quanto Bourdieu, assim como pesquisadores contemporâneos como Mainardes, suscitaram para o estudo sobre como o discurso é construído, tendo em vista não ser algo natural, e sim advindo de uma questão social; do qual decorre de um processo que abrangem quais discursos serão ou não ratificados, partindo de uma conjuntura de interesses. A construção social está profundamente imbricada nas relações de poder.

Assim, o discurso é redigido com base nas “verdades” que são centradas nas insituições que as produzem, formadas de aparelhos políticos e econômicos. Como aponta Foucault (1989), essas verdades são produzidas e transmitidas por meio de um controle, que tem a função de assegurar a preservação desta estrutura. Sendo assim, o poder é exercido, por meio dos discursos e práticas institucionais, do qual abrangem as políticas públicas, evidenciando a sua parcialidade, sendo resultado das relações de poder e

controle.

Ainda sobre o conceito de discurso, Hall (2016, p. 26) define-o como:

Discursos são maneiras de se referir a um determinado tópico da prática ou sobre ele construir conhecimento: um conjunto (ou *constituição*) de ideias, imagens e práticas que suscitam variedades no falar, formas de conhecimento e condutas relacionadas a um tema particular, atividade social ou lugar institucional na sociedade. Essas formações discursivas, como assim são conhecidas, definem o que é ou não adequado em nosso enunciado sobre um determinado tema. As formações discursivas definem ainda que tipo de conhecimento é considerado útil, relevante e “verdadeiro” em seu contexto; definem que gênero de indivíduos ou “sujeitos” personificam essas características. [...]

Dessa forma, ao se considerar a formulação e a implementação das políticas públicas, é de extrema relevância compreender como se dão os seus procedimentos que, conforme Secchi (2013), definem que vão desde a identificação do problema, a formação da agenda, a formulação de alternativas, a tomada de decisão, a implementação e por fim a avaliação. Mas também a complexidade que permeia a forma como eles se estruturam a partir das relações de poder e conhecimento na sociedade. Essas relações são originadas de estruturas constituintes e discursos dominantes que são elaborados e utilizados por determinados grupos; e estes por si influenciam na formação e legitimação das normas e valores prevalentes.

Dentro da política pública ressaltou-se a abordagem multicêntrica, que é um paradigma que estende para outros atores, além do governo, a responsabilidade sobre a política pública, ou seja, o sujeito da ação não se limita somente ao Estado. De acordo com Secchi (2013, p. 5):

A essência conceitual de políticas públicas é o problema público. Exatamente por isso, o que define se uma política *é ou não pública* é a sua intenção de responder a um problema público, e não se o tomador de decisão tem personalidade jurídica estatal ou não estatal. São os contornos da definição de um problema público que dão à política o adjetivo “pública”.

Corroborando essa compreensão, Dias e Serafim (2012) apontam que o Estado não detém plena autonomia em relação à sociedade, sendo inadequado concebê-lo como uma entidade isolada e autossuficiente. Sendo considerada uma visão simplificada, haja vista que as relações entre Estado e sociedade são permeadas por um processo social historicamente construído, em que o Estado não pode ser considerado como uma máquina isolada, que atua de forma independente; mas sim como um agente que é ao mesmo tempo produto e catalisador das relações sociais.

Essa perspectiva assente que a resolução dos problemas públicos pode apresentar uma maior eficácia mediante a contribuição de diversos atores que abrangem as organizações privadas e não governamentais, priorizando uma visão mais inclusiva e descentralizada da governança com a formação de redes de políticas públicas e a distribuição de responsabilidades.

Nesse sentido, Lascoumes e Le Galès (2012) destacaram a relevância dos atores coletivos neste processo de construção e efetivação das políticas públicas. Entre esses atores, Lascoumes e Le Galès mencionam associações, as organizações não governamentais, estudantes, consumidores, sindicatos, as instituições financeiras e grupos de interesse. Segundo esses autores, tais coletividades possuem a capacidade de elaborar estratégias claras, mobilizar recursos e articular pessoas acerca de um objetivo comum, o que lhes confere um papel fundamental na condução e no direcionamento das políticas públicas.

A compreensão central dessa abordagem é que a política pública deve ter como foco principal a resolução de um problema público, independente de quem toma as decisões. O envolvimento de múltiplos atores viabiliza a diversidade de visões e estratégias, o que pode contribuir para lidar melhor com as complexidades e especificidades dos problemas enfrentados. Além disso, esse modelo tende a favorecer uma maior transparência e participação social, uma vez que incorpora uma gama mais ampla de grupos e setores da sociedade.

Consoante a isso Agum, Menezes e Riscado (2015, p. 17) mencionam que:

A partir das décadas de 1980 e 1990, intensifica-se o debate sobre os limites do Estado em gerir de forma eficaz todas as ações sociais. Nesse contexto, diversos autores passam a adotar a abordagem multicêntrica, que atribui caráter público às ações desenvolvidas por diferentes atores da sociedade. Tal perspectiva amplia a compreensão sobre a gestão das questões sociais, reconhecendo a importância da atuação conjunta entre Estado, sociedade civil e iniciativa privada na busca por soluções coletivas.

Ainda no que se refere à conceituação de problema público, Lascoumes e Le Galès (2012) pontuaram que um tema é considerado público a partir da identificação, por parte dos atores sociais, da necessidade de mudanças. E por sua vez se torna político quando a solução pretendida depende da atuação do poder público. Nesse contexto, a demanda pela intervenção estatal emerge como instrumento de visibilização e tomada de providências de questões até então ignoradas.

A concepção multiscêntrica contrasta com a abordagem tradicional estadista, que atribui

ao Estado a centralidade na formulação e implementação de políticas públicas. Esta perspectiva enfatiza a diversificação dos atores, ampliando a compreensão acerca da constituição das políticas públicas, por meio da atuação do chamado terceiro setor. Conforme explica Secchi (2013, p. 116):

O termo “terceiro setor” refere-se à complementação do que seria o “primeiro setor”, o Estado, “e o segundo setor”, as organizações empresariais. Exemplos de organizações do terceiro setor são as não governamentais, as fundações privadas e as entidades filantrópicas.

Conforme argumenta Gohn (2011), o terceiro setor tem se consolidado como um agente complementar ao Estado. Ao entranhar nas microesferas da sociedade, viabiliza um maior aprofundamento das ações sociais. Em contrapartida, o Estado opera em uma dimensão macro, sendo responsável pela mediação das políticas públicas garantindo assim a sua efetividade.

Nesse mesmo sentido, Silva (2012, p. 196) amplia essa reflexão ao afirmar que:

Na ótica da ação pública, o Estado não só perde poder, mas este passa a ser compartilhado com os atores imbricados dos problemas públicos a serem superados. Verifica-se que a ação pública é uma forma de compreensão de dinâmicas sociais até então cindidas e que passam a ser integradas: passa-se de um olhar binário – Estado e sociedade –, para um olhar integrativo e multidimensional – Estado-Sociedade. A ação pública conduz aos leitores a perceber as vantagens da ampliação pluralista de atores e força o reconhecimento de que, sem eles, os problemas públicos são reduzidos aos limites das capacidades estatais quando, na realidade, são maiores e mais complexos, necessitando da força resultante da convergência de atores entre os quais o Estado/governo figura. Sem esta nova força nem se pode perceber a extensão dos problemas em tela e nem se pode produzir as adequadas soluções para seu equacionamento.

Contudo, ressaltou-se o cuidado necessário no que se referem às ações desenvolvidas pelo setor privado, tendo em vista que nem todas correspondem a um problema de procedência pública, portanto, podem ser consideradas como política pública somente aquelas que vão de encontro com a coletividade, sendo necessário um estudo que envolva um planejamento e aprofundamento daquilo que se refere ao interesse social. Portanto, a abordagem multiscêntrica pode apresentar desafios, principalmente relacionados a sua coordenação entre os diversos atores e a definição clara de responsabilidades, algo que exige uma gestão eficiente da rede de políticas públicas e uma governança colaborativa.

Assim sendo, a multiplicidade de atores podem gerar conflitos de interesses. A governança e a sua mediação se tornam então fundamentais para garantir que as políticas públicas atendam, de fato, ao bem comum. É imprescindível que haja mecanismos de controle,

participação social e transparência, de forma a alinhar as iniciativas privadas com os objetivos coletivos, evitando a captura das políticas por interesses particulares e assegurando a legitimidade e eficácia das ações implementadas. Assim sendo, Botelho (2016, p. 29) destaca que “Mesmo quando se transferem responsabilidades para o setor privado, isso não exclui o papel regulador do Estado, na medida em que estamos tratando de renúncia fiscal e, portanto, de recursos públicos.”

Após a apresentação do conceito em referência, o estudo teve o intuito de analisar sobre as Políticas Culturais, partindo do seu processo histórico, como elas se estruturam e, por fim, a sua implementação e os desafios enfrentados nestes percursos.

1.3 Políticas Culturais

Para se ter uma melhor compreensão da atuação das políticas públicas culturais na atualidade é primordial delinear o contexto histórico da Cultura. Esta parte do estudo priorizou a análise da conjuntura histórica do Brasil, considerando ser o foco da pesquisa.

Com relação a isso, Gohn (2011) destacou sobre a relevância de se pensar a cultura política dentro de um contexto histórico, uma vez que é inexorável a interdependência entre ambos. Cada período histórico constitui determinada cultura política, conforme os valores e crenças daquele momento. Dessa forma, a cultura política tem relação com o comportamento dos indivíduos nas suas ações coletivas, as quais se conectam com a realidade vivenciada.

Segundo Freire (1981), o ponto de partida deu-se por meio de um processo de colonização, de caráter exploratório e comercial, na qual o eixo da economia brasileira se constituiu com base em uma lógica externa, voltada para exportação de matérias-primas. Esse modelo teve impactos profundos também na cultura, que se tornou alienada, ou seja, objeto e não sujeita de si mesma. Tratava-se de um processo antidialógico, originando uma sociedade fechada. Portanto, a colonização não tinha a intenção de se instituir uma civilização, mas sim a exploração comercial da terra.

Calabre (2013), ao analisar os processos históricos das políticas culturais na América Latina, incluindo o Brasil, destacou que se trata de países cujas trajetórias foram marcadas por processos de colonização, oriundos de conquista e ocupação territorial; tendo como fundamento a imposição cultural do colonizador sobre o colonizado, resultando na supressão de identidades e manifestações culturais dos povos originários destes locais.

A partir dos dados apontados, destacou-se que no Brasil as suas primeiras discussões com relação à cultura estão associadas com a chegada da Corte Portuguesa e também de D. João VI ao Brasil em 1888. Com a sua vinda, foram criadas a Biblioteca Nacional, o Museu Nacional das Belas Artes e o Museu Histórico Nacional. Nesse contexto, Freire (1981, p. 76) observou que:

Não há dúvida de que a presença entre nós da família real, e mais do que isso, a instalação da sede do governo português no Rio de Janeiro, teria de provocar alterações profundas na vida brasileira. Alterações que, se de um lado, poderiam trabalhar no sentido de propiciar ao homem brasileiro - pelo menos ao homem livre - novas condições com que pudesse realizar novas experiências, no sentido democrático, por outro lado, antagonicamente, reforçava as tradições verticalmente antidemocráticas. Desta forma, observou-se, com a chegada da Corte portuguesa ao Brasil, nos princípios do século passado, o primeiro surto de reformas de que iria surgir, entre outros, o reforçamento do poder das “cidades, das indústrias ou atividades urbanas”. O nascimento das escolas. De imprensa. De biblioteca. De ensino técnico.

Através da análise de Freire, pode-se compreender os impactos da vinda da Corte portuguesa, especialmente ao se considerar que, no contexto anterior, o Brasil era um país marcadamente feudal, e com a instalação da família real ocorreram mudanças estruturais, das quais indicaram uma contradição, haja vista que ao mesmo tempo em que houve uma transformação no modo de vida das pessoas com a implantação de reformas e serviços, este processo caminhou também no sentido contrário, de uma forma impositiva, caracterizando-se de forma vertical, com procedimentos antidemocráticos.

Nesse sentido, Freire (1981) observou que estes modos de se voltar messianicamente para culturas consideradas superiores, ao se buscar soluções para seus problemas particulares, se configura como uma posição típica de alienação cultural. Ou seja, qualquer ação que sobreponha ao problema, considerando soluções pré-fabricadas e rotuladas, tende a inautenticidade e, conseqüentemente, ao fracasso da tentativa.

Seguindo o processo histórico, destacou-se a Era Vargas (1930-1945), período que ficou marcado pela relevância que os setores da Educação e da Cultura tiveram, principalmente no que se refere à responsabilização do Estado pelas ações desenvolvidas nessas áreas. Nesse contexto, observou-se o fortalecimento do Estado, via união nacional, alicerçado na construção de uma identidade nacional. Relacionado a isso, Ferreirinha e Raitz (2010) apontam as mudanças que ocorreram neste período, principalmente no que se refere a metodologia de intervenção do Estado, da sua produção e regulação, com o surgimento do estado de bem-estar social. Parte-se, então, do pressuposto de que o Estado é responsável pelo provimento das necessidades básicas da sociedade.

Além disso, no decorrer desse período, foram criadas instituições cujo principal objetivo era a organização e a gestão dos bens culturais. De acordo com Botelho (2016), houve a implantação de um sistema em nível federal voltado à preservação, a documentação e a produção desses bens. Tal iniciativa ocorreu mediante a consolidação do paradigma de nação e nacionalidade brasileira, destacando-se a criação dos conselhos nacionais e ações voltadas para a valorização do patrimônio histórico e artístico nacional.

Salientou-se as seguintes normativas, do qual foram instituídos serviços durante a Era Vargas:

Quadro 1 - Normativas na Era Vargas

Legislação	Ano	Objeto
Lei nº 378	Aprovada em Janeiro/1937	Estabelece a criação do Ministério da Educação e Saúde, do qual possibilitou a sistematização e o ordenamento das ações, através da organização dos departamentos e setores responsáveis pela sua execução.
Decreto – Lei nº 25	Aprovada em Novembro/1937	Esta normativa orientava sobre a organização do Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN).
Decreto – Lei nº 92	Aprovada em Dezembro/1937	Estabelece o Serviço Nacional de Teatro.
Decreto – Lei nº 93	Aprovada em Dezembro/1937	Estabelece o Instituto Nacional do Livro.
Decreto - Lei nº 526	Aprovada em Julho/1938	Orienta sobre a criação do Conselho Nacional de Cultura (CNC)

Fonte: Elaborado pela autora.

Através do Quadro 1, foi possível constatar diversas mudanças significativas no contexto de políticas públicas culturais, evidenciando a centralidade do Estado na implantação e no desenvolvimento das ações. Nota-se, também, uma tentativa de integrar as instituições que haviam sido criadas ainda no período imperial.

Destacou-se ainda que o Quadro 1, por meio da apresentação das normativas, demonstrou um olhar estratégico para o Patrimônio Histórico, o Teatro e o Livro, além da criação de um conselho específico para a Cultura. Essas normativas foram fundamentais para estabelecer parâmetros legais e institucionais que garantiram os avanços culturais observados neste período.

Evidenciou-se, ainda, que, nesta fase, conforme apontou Botelho (2016), Mário de Andrade, ao exercer a função de Diretor do Departamento de Cultura da cidade de São Paulo, teve uma atuação de destaque no campo cultural. Embora, não ocupasse um cargo em âmbito federal, ainda assim apresentou um projeto que visava a ampliação para o nível nacional, tendo como paradigma fundamental o mapeamento da cultura brasileira. O objetivo fundamental deste projeto era conhecer e compreender a tradição brasileira, sobretudo a vivência e a diversidade cultural do

país.

No período do Regime Militar, destacou-se a criação do Conselho Federal de Cultura (CFC), a partir do Decreto-lei nº 74/1966. Compreendeu-se que esta fase foi determinada, não somente pelas censuras às produções culturais, mas também por ter apresentado outra vertente relacionada ao estabelecimento de órgãos governamentais de planejamento e implementação das políticas de cultura. Assim, mesmo sobre um regime autoritário, observou-se o fortalecimento de estruturas estatais que buscavam organizar o setor cultural, ainda que subordinadas a interesses ideológicos do regime.

No que se refere à censura, evidenciou-se o Ato Institucional nº 5 (AI-5), decretado em 13 de dezembro de 1968, do qual foi apontado como instrumento de maior repressão dentro do Regime Militar, sendo justificado mediante a necessidade de medidas que visavam a Segurança Nacional, em contraponto, ocasionou um estado de insegurança e ações de violência e repressão.

Nesse contexto, Botelho (2016) apontou que em 1975 o CFC instituiu a Política Nacional de Cultura (PNC) que, pela primeira vez, estabeleceu metas e diretrizes para o setor cultural no país e isso teve um impacto no desenho institucional. Ressalta-se também a criação de órgãos como: Fundação Nacional de Arte (FUNARTE), Empresa Brasileira de Filmes (EMBRAFILME), bem como a constituição de conselhos especializados, como o Conselho Nacional do Direito Autoral e o Conselho Nacional de Cinema.

Destacou-se ainda que, durante este período, houve a implantação de políticas com objetivo de democratizar o acesso à cultura. Entretanto, essas ações se fundamentavam em uma concepção restrita de cultura, considerando apenas a clássica e erudita, como uma única manifestação cultural e consequentemente se pensava na existência de apenas um público, considerado homogêneo. Portanto, esta perspectiva parte do pressuposto de que a falta de acesso à cultura estava diretamente relacionada a ausência de espaços culturais que oferecessem valores acessíveis para o público de pessoas que apresentavam vulnerabilidades financeiras.

Sendo assim, a política pública se voltou para o investimento na construção de espaços culturais e na oferta de preços mais acessíveis a estas atividades. Estes processos foram chamados de Políticas de Democratização da Cultura. No entanto, para que se possa efetivamente promover a democratização do acesso à cultura, é essencial se considerar a diversidade cultural, a qual abrange as múltiplas e heterôgeneas manifestações culturais presentes na sociedade. Nesse sentido, Calabre (2019, p. 20) destaca que:

A diversidade cultural coloca em pauta a questão da democratização cultural. Um processo contínuo de democratização cultural deve estar baseado em uma visão da cultura como força social de interesse coletivo, que não pode ficar dependente das disposições do mercado. Em uma democracia, a cultura deve ser encarada como expressão de cidadania, logo, um dos objetivos de governo deve ser o da promoção das formas culturais de todos os grupos sociais, buscando atuar no atendimento das necessidades e desejos de cada um, procurando incentivar a participação popular no processo de criação cultural e promovendo modos de autogestão das iniciativas culturais. A cidadania democrática e cultural contribui para a superação de desigualdades, para o reconhecimento das diferenças reais existentes entre os sujeitos em suas dimensões social e cultural. Ao valorizar as múltiplas práticas e demandas culturais, o Estado está permitindo a expressão da diversidade cultural.

Nessa perspectiva, Ramos e Silva (2018) refletem sobre a relevância na escolha de uma visão de cultura, na formulação de políticas culturais, que pode envolver, por exemplo, uma concepção ampliada de cultura, que implicará em programas que abracem diversos aspectos do cotidiano dos cidadãos. Ou mesmo, um programa voltado ao incentivo da produção simbólica dos mais variados segmentos sociais, considerando a ideia de que toda pessoa é uma produtora de cultura.

Posteriormente, com o início do processo de redemocratização do país, destaca-se diversas mudanças e para analisar a formulação das políticas culturais, o quadro abaixo descreve como se deu a estruturação do Ministério da Cultura (MinC).

Quadro 2 - Processo histórico da Constituição do Ministério da Cultura (MinC)

Governo	Situação do MinC
José Sarney	Em 1985 foi criado o MinC através do Decreto nº 91.144/1985.
Fernando Collor de Mello	No referido governo, o MinC foi transformado em Secretaria de Cultura vinculada à Presidência da República.
Itamar Franco	A Secretaria volta a ser Ministério a partir da promulgação da Lei nº 8.490/1992.
Fernando Henrique Cardoso	Durante este governo o MinC voltou a ter destaque no cenário público, tendo em vista que houve um significativo investimento nas leis de incentivo fiscal, através da Lei nº 9.649/1998.
Luiz Inácio Lula da Silva	No ano de 2003 o MinC foi reestruturado sob a liderança do ministro Gilberto Gil, através do Decreto 4805/2003. Neste período houve o debate sobre a relevância do papel do Estado no campo da cultura e a sua relação com a cidadania. Ainda neste governo, no ano de 2005 o MinC realizou a I Conferência Nacional de Cultura. Além disso, neste governo foi implantado o Programa Cultura Viva, destacando-se por sua atuação, através dos pontos de cultura em vários lugares do país, ampliando assim a intervenção da política pública. Ressalta-se ainda dois aparatos que tiveram ênfase neste período: o Plano Nacional de Cultura (PNC) e o Sistema Nacional de Cultura (SNC).
Dilma Rousseff	No governo em referência o MinC permaneceu e as suas ações foram voltadas para dar continuidade com o PNC e o SNC e também teve como foco a articulação entre os Ministérios da Educação e Cultura, através de Programas como o Mais Cultura nas Escolas e Mais Cultura nas Universidades. Além do Programa Cultura Viva. Entretanto, ressalta-se a fragilização e a descontinuidade das ações neste governo.
Michel Temer	No ano de 2016 o MinC foi extinto, por meio da Medida Provisória nº 726, entretanto, em maio do mesmo ano através da Medida Provisória nº 728 o MinC é restabelecido.
Jair Bolsonaro	Neste governo o MinC foi difundido com o Ministério do Esporte e do Desenvolvimento Social sendo chamado de Ministério da Cidadania.

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme os dados apresentados no Quadro 2, estes corroboram o argumento sobre as condições adversas que a cultura enfrenta. O MinC surge em 1985 mediante um cenário de redemocratização do país e em meio a debates e críticas de artistas e intelectuais, com relação a ideia do Estado orientando e produzindo a cultura, ao invés da sociedade. De acordo com Botelho (2016, p. 11):

A presença de dirigentes em nível ministerial capazes de fazer a ponte entre o político e o técnico promoveu o equilíbrio necessário para que as instituições evoluísse com relativa autonomia, num momento em que era irreversível o processo de abertura política, ainda que de forma “letal e gradual. Com a implantação da Nova República, em 1985, e a partir de uma intensa mobilização dos secretários estaduais das recém-criadas Secretarias de Cultura, fundou-se o MinC.

Além disso, constatou-se também uma fragilidade e consequentemente uma instabilidade institucional, visto que até o Ministério da Cultura (MinC), órgão norteador da Política Nacional apresentou uma dificuldade no se refere a sua constituição, pois em vários momentos da história este setor foi transformado em secretaria ou foi incorporado a outros ministérios. Evidenciando assim, a ausência de prioridade nestes governos. Segundo Dias e Serafim (2012, p. 124):

Políticas públicas não devem ser entendidas apenas como o que o Estado faz (sua dimensão mais facilmente percebida), mas também como aquilo que ele deixa de fazer. Suas ações - ou inações - refletiriam os comportamentos dos atores que nele atuam.

Estes fatos interferem de forma significativa na continuidade de ações estabelecidas como estruturantes, visto que o MinC é um órgão de suma importância para mobilização de recursos e para o desenvolvimento de um programa nacional.

O resultado dos fatos apontados acima demonstra a dificuldade no que se refere à consolidação das políticas nessa área. Sendo assim, constatou-se que é inviável a sistematização e consequentemente o monitoramento e avaliação das atividades desenvolvidas, mediante a falta de estabilidade do MinC, que se organiza conforme o atual governo, e tem relação com disputas políticas e de poder.

Nesse contexto, Botelho (2016) reflete a ausência de continuidade das políticas no setor cultural, destacando que a incorporação da cultura como política de Estado é um objetivo de pouco dirigentes e demonstrando a marginalidade que esta política possui na agenda governamental. Ao longo de sua história, o MinC raramente contou com dirigentes que compreendessem a relevância da cultura e desenvolvessem ações buscando o envolvimento da

população e não somente de artistas e corporações.

O Quadro 2 também evidencia as mudanças que ocorreram no governo Lula, período em que o MinC esteve sob a responsabilidade do ministro Gilberto Gil. Pode-se constatar avanços nesta área com a realização da I Conferência Nacional de Cultura, que viabilizou um espaço de participação da sociedade civil na reflexão e formulação das políticas. Além disso, foi implantadas ferramentas fundamentais, como o Plano Nacional de Cultura (PNC) e o Sistema Nacional de Cultura (SNC), com intuito de avaliar sobre os impactos das ações culturais.

Conforme destaca Botelho (2016), somente em 2003 o MinC deu início ao estabelecimento de um processo de debate e reorganização acerca da função do Estado na política cultural. Ressaltou ainda que houve um investimento para recuperação do orçamento e a reflexão sobre ferramentas que viabilizassem uma melhor distribuição dos recursos e uma nova concepção da cultura.

Costa e Rocha (2024), com base em Antônio Alves Canela Rubim (2008), apontaram que durante o governo Lula, ao assumir o MinC, Gilberto Gil constatou a ausência de um programa político para esta área. Diante disto, o ministro passou a enfatizar a relevância de um papel ativo do estado neste processo de formulação e implementação de políticas públicas, adotando uma concepção antropológica da cultura e viabilizando a abertura para outras manifestações culturais como a afrobrasileira, indígena, periférica, de gênero, entre outras. Nesse sentido, Botelho (2016, p. 70) pontuou que:

O MinC defende atualmente uma conceituação ampla de cultura, considerando-a, em sua dimensão antropológica, como a simbólica da existência social brasileira, como o conjunto dinâmico de todos os atos criativos de nosso povo, aquilo que, em cada objeto que um brasileiro produz, transcende o aspecto meramente técnico. A cultura é vista como “usina de símbolos” de cada comunidade e de toda nação, eixo construtor de identidades, espaço de realização da cidadania.

Por fim, é de suma importância destacar que a análise do Quadro 2, apontou que, conforme ocorre a mudança de governo, há também alterações nas políticas públicas. Conclui-se, assim que os dados apresentados corroboram com a concepção apontada por Ball, do qual pontuou sobre o contexto de influência.

Esta se manifesta na prática, conforme constatado no Quadro 2, em que as políticas públicas são profundamente afetadas pelas disputas políticas entre grupos de interesse e pela orientação político-partidária do governo em exercício. Sendo assim, a alternância de poder pode implicar na interrupção, reformulação ou até mesmo na descontinuidade das políticas públicas; incluindo a manutenção ou a extinção do

Ministério da Cultura. Nesse contexto, Dias e Serafim (2012, p. 124) apontam que:

De fato, a definição proposta por Dye (1984) a torna, de forma particular, aderente ao que se observa na realidade. Políticas públicas não devem ser entendidas apenas como o que o Estado faz (sua dimensão mais facilmente percebida), mas também como aquilo que ele deixa de fazer. Suas ações - ou inações – refletiriam os comportamentos dos atores que nele atuam.

A seguir, o estudo apresentou um quadro das normativas que instituíram a Política de Cultura de 1986 até o ano de 2023, demonstrando as alterações ocorridas dentro deste período, de forma a possibilitar uma análise comparativa do seu processo histórico:

Quadro 3 - Panorama das Normativas

Legislação	Ano	Objeto
Lei nº 7.505 Conhecida como Lei Sarney	Aprovada em 1986	Esta foi a primeira Lei de Incentivos Fiscais à Cultura do Brasil, criada pelo então senador na época José Sarney. Ela se pautava no cadastramento da proponente, sem avaliação e acompanhamento dos Projetos aprovados. Estabelecia a isenção de até 10% do Imposto de Renda das empresas.
Lei nº 8.028	Aprovada em 1990	Esta normativa instituiu uma política de contenção de gastos durante o governo Collor e transformou o Ministério da Cultura em uma Secretaria vinculada à Presidência da República.
Lei nº 8.167	Aprovada em Janeiro de 1991	Altera a normativa do imposto sobre a renda relativa a incentivos fiscais, estabelece novas condições operacionais dos Fundos de Investimentos Regionais.
Lei nº 8.313	Aprovada em Dezembro de 1991	Esta Lei instaura o Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC).
Lei nº 8.685	Aprovada em 1993	Estabelece mecanismos de fomento à atividade audiovisual.
Lei nº 9.874	Aprovada em 1999	Esta normativa altera os dispositivos da Lei 8.313/1991.
Lei nº 11.646	Aprovada em 2008	Esta normativa altera a Lei 8.313/1991 ampliando os benefícios fiscais doações e patrocínios destinados à construção de salas de cinema em municípios com menos de 100.000 habitantes.
Medida provisória nº 2.228-1	Aprovada em 2001	Orienta sobre os princípios gerais da Política Nacional do Cinema e estabelece o Conselho Superior do Cinema e a Agência Nacional do Cinema (ANCINE) organiza o Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Cinema Nacional (PRODECINE) aprova a criação de Fundos de Financiamento da Indústria Cinematográfica Nacional (FUNCINE) e altera a legislação sobre a Contribuição para o Desenvolvimento da Indústria Cinematográfica Nacional.
Lei nº 12.343	Aprovada em 2010	Instaura o Plano Nacional de Cultura (PNC) e cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais (SNIIC).
Lei nº 12.590	Aprovada em 2012	Altera a Lei nº 8.313 para reconhecer a música gospel e os eventos a ela relacionados como manifestação cultural.
Instrução Normativa SECULT/MTUR nº 1	Aprovada em Fevereiro de 2022	Esta Instrução Normativa orienta quanto aos procedimentos relacionados a apresentação, recebimento, análise, homologação, execução, acompanhamento, prestação de contas e avaliação de resultados dos projetos culturais apresentados à Secretaria Especial de Cultura com vistas à obtenção de recursos do mecanismo de incentivo a projetos culturais do Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC) previsto na Lei nº 8.313/1991.

Lei Complementar nº 195	Aprovada em Julho de 2022	Determina sobre o apoio financeiro da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para garantir ações emergenciais direcionadas ao setor cultural mediante a pandemia da Doença do Coronavírus (COVID-19).
Decreto nº 11.453	Aprovado em Março de 2023	Esta legislação orienta sobre o fomento do sistema de financiamento à cultura.
Instrução Normativa nº1	Aprovada em Abril de 2023	Orienta sobre os procedimentos relativos à apresentação, à recepção, à seleção, à análise, à aprovação, ao acompanhamento, ao monitoramento, à prestação de contas e à avaliação de resultados dos programas, dos projetos e das ações culturais do mecanismo de Incentivo a Projetos Culturais do Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC).
Lei nº 14.568	Aprovado em Maio de 2023	Esta lei direciona sobre a ampliação da forma como são aplicados os recursos, tendo em vista que estende também para estimular artistas locais e regionais em projetos de instituições públicas de educação básica e de entidades sem fins lucrativos e para incluir a música regional entre os segmentos atendidos por doações e patrocínios à produção cultural.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em 1986 foi criada a Lei nº 7.505/1986, chamada de Lei Sarney, que é a primeira legislação brasileira de incentivo fiscal para a cultura, através desta normativa era possível o financiamento das ações culturais, por meio da concessão de incentivos fiscais aos contribuintes do Imposto de Renda. Lascoumes e Le Galès a isso (2012, p. 135) relataram que:

As políticas públicas podem ser consideradas estruturas normativas que enquadram as ações dos atores individuais, coletivos e organizações. Originariamente prevaleceu uma visão classicamente jurídica que entende a ação pública, antes de tudo, como um conjunto de decisões formalizadas em um texto de lei. A história das políticas públicas é frequentemente pontuada por momentos legislativos, considerados tempos de cristalização de processos lentos e a expressão condensada das escolhas políticas [...].

Os autores acima realizaram uma análise da relevância da implantação de políticas públicas mediante a implementação das legislações, do qual destaca-se a normativa supracitada, que orientou sobre os procedimentos com relação ao financiamento da política de cultura e foi norteadora para as demais normativas, tendo em vista que foi à partir dela que houve a transferência de responsabilidades do Estado para o setor privado, com relação a execução das políticas culturais, tornando-se o discurso norteador. Ainda com relação a Lei Sarney, salientou-se que esta não discriminava os segmentos e não exigia aprovação técnica dos projetos culturais.

Com a Constituição de 1988, a chamada Constituição Cidadã, houve a descentralização das políticas públicas, e os municípios passaram a ter um papel ativo na sua elaboração e no seu planejamento. Sendo assim, tornaram-se corresponsáveis pela política de cultura. O artigo 216-A da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) trata

sobre a descentralização dos municípios:

Art. 216-A O Sistema Nacional de Cultura, organizado em regime de colaboração, de forma descentralizada e participativa, institui um processo de gestão e promoção conjunta de políticas públicas de cultura, democráticas e permanentes, pactuadas entre os entes da Federação e a sociedade, tendo por objetivo promover o desenvolvimento humano, social e econômico com pleno exercício dos direitos culturais.

§ 1º O Sistema Nacional de Cultura fundamenta-se na política nacional de cultura e nas suas diretrizes, estabelecidas no Plano Nacional de Cultura, e rege-se pelos seguintes princípios:

- diversidade das expressões culturais;
- universalização do acesso aos bens e serviços culturais;
- fomento à produção, difusão e circulação de conhecimento e bens culturais,
- cooperação entre os entes federados, os agentes públicos e privados atuantes na área cultural;
- integração e interação na execução das políticas, programas, projetos e ações desenvolvidas;
- complementaridade nos papéis dos agentes culturais;
- transversalidade das políticas culturais;
- autonomia dos entes federados e das instituições da sociedade civil;
- transparência e compartilhamento das informações;
- democratização dos processos decisórios com participação e controle social;
- descentralização articulada e pactuada da gestão, dos recursos e das ações;
- ampliação progressiva dos recursos contidos nos orçamentos públicos para a cultura.

Ao se pensar sobre isso, foi importante destacar que cada esfera de governo tem as suas responsabilidades e a sua relevância, mas, ressalta-se que o âmbito municipal se difere, tendo em vista a sua proximidade com a cultura e as suas produções locais. Sendo assim, apresenta maiores condições de melhor compreensão das demandas e necessidades específicas daquela localidade.

As políticas culturais devem ter como prioridade garantir que todos possam vivenciar a sua própria cultura. Deve ir além da oferta de determinadas ações culturais, visando atender a diversidade e a pluralidade de manifestações artísticas e culturais. Isso significa compreender e permitir que todos possam experienciar as diversas culturas, atendendo os mais variados públicos. De acordo com Botelho (2016, p. 39):

Hoje, parece claro que a democratização cultural não implica induzir toda a população a fazer determinadas coisas, mas oferecer a todos a possibilidade de escolher entre gostar ou não de alguma delas, o que é chamado de democracia cultural. Isso exige uma mudança de foco fundamental: não se trata de pôr a cultura (que cultura?) ao alcance de todos, mas de possibilitar que todos os grupos vivam sua própria cultura. A tomada de consciência dessa realidade deve ser uma das bases da elaboração de políticas culturais. O público é conjunto de públicos diferentes: os das cidades é diferente do rural, os jovens são diferentes dos adultos, e toda essa diversidade de públicos exige uma pluralidade cultural que ofereça aos indivíduos possibilidades.

Ainda com relação a essa questão, Barbosa e Freitas Filho (2015) refletem que as

políticas culturais foram delimitadas por dois viés de atuação: a democratização cultural e a democracia cultural, conforme já supracitado. No que se refere a democratização é um processo que tem como ponto de partida o ideal de que todas as pessoas devem ter acesso de forma igualitária aos bens culturais. Já a democracia cultural explana sobre a concepção da importância do reconhecimento das diversas formas de vida, saberes e linguagem artísticas viabilizado pelos espaços públicos. Nesse sentido, Freire (1981, p. 142) observa que “A democratização da cultura”, disse certa vez um desses anônimos mestres analfabetos, “tem de partir do que somos e do que fazemos como povo. Não do que pensem e queiram alguns para nós” [...].

Calabre (2019) salienta que grande parte das ações culturais tem sido cogitadas a partir de eventos e atividades que ocorrem de forma esporádica, sem um planejamento, continuidade e monitoramento dos impactos e metas alcançadas. Sendo assim, uma das adversidades encontradas na implementação desta política é a ausência de continuidade de suas ações que possibilitará o alcance de resultados, tendo em vista que na área cultural é inviável se ter uma relação direta de causa e efeito, ou seja, se faz necessário o seu seguimento a longo prazo para que seus objetivos sejam atingidos. Além disso, entende-se que as políticas públicas apresentam um caráter processual, que vão na contramão do imediatismo e interesses de políticos; o que demanda a criação de projetos que não sejam interrompidos com a troca de administração; evitando assim desperdício de recursos públicos e trabalho.

No ano de 1991, no governo Collor, conforme supracitado no Quadro 2, a Lei Sarney foi extinta e substituída pela Lei nº 8.313/1991, mais conhecida como Lei Rouanet, que institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC), cujo principal intuito era apoiar e investir recursos em projetos culturais. Esta normativa se deu através da renúncia fiscal de empresas que destinam parte de seus impostos para o fomento da cultura. Atualmente o valor é de até 4% do imposto de renda. Diante disso, Botelho (2016, p. 30) ponderou que:

Vale insistir que mesmo essa fonte depende, em última instância, de uma vontade política do poder público, que abre mão de parte dos impostos que lhe são devidos e transfere para a sociedade civil o direito de escolha dos projetos ou instituições nos quais investir tais recursos.

Além disso, as propostas e os documentos são apresentados do dia 1º de fevereiro até o dia 31 de outubro de cada ano e este processo foi automatizado por meio do Sistema de Apoio às Leis de Incentivo à Cultura (SALIC). A proposta deve atender aos critérios

estabelecidos pela Lei 8.313/1991 e conforme orienta no Artigo 3º:

Art. 3º Para cumprimento das finalidades expressas no art. 1º desta lei, os projetos culturais em cujo favor serão captados e canalizados os recursos do Pronac atenderão, pelo menos, um dos seguintes objetivos:

- incentivo à formação artística e cultural, mediante: concessão de bolsas de estudo, pesquisa e trabalho, no Brasil ou no exterior, a autores, artistas e técnicos brasileiros ou estrangeiros residentes no Brasil;
- concessão de prêmios a criadores, autores, artistas, técnicos e suas obras, filmes, espetáculos musicais e de artes cênicas em concursos e festivais realizados no Brasil; instalação e manutenção de cursos de caráter cultural ou artístico, destinados à formação, especialização e aperfeiçoamento de pessoal da área da cultura, em estabelecimentos de ensino sem fins lucrativos; estímulo à participação de artistas locais e regionais em projetos desenvolvidos por instituições públicas de educação básica que visem ao desenvolvimento artístico e cultural dos alunos, bem como em projetos sociais promovidos por entidades sem fins lucrativos que visem à inclusão social de crianças e adolescentes; (Incluída pela Lei nº 14.568, de 2023)
- fomento à produção cultural e artística, mediante: produção de discos, vídeos, obras cinematográficas de curta e média metragem e filmes documentais, preservação do acervo cinematográfico bem assim de outras obras de reprodução videofonográfica de caráter cultural; (Redação dada pela Medida Provisória nº 2.228-1, de 2001) edição de obras relativas às ciências humanas, às letras e às artes; realização de exposições, festivais de arte, espetáculos de artes cênicas, de música e de folclore; cobertura de despesas com transporte e seguro de objetos de valor cultural destinados a exposições públicas no País e no exterior; realização de exposições, festivais de arte e espetáculos de artes cênicas ou congêneres;
- preservação e difusão do patrimônio artístico, cultural e histórico, mediante: construção, formação, organização, manutenção, ampliação e equipamento de museus, bibliotecas, arquivos e outras organizações culturais, bem como de suas coleções e acervos; conservação e restauração de prédios, monumentos, logradouros, sítios e demais espaços, inclusive naturais, tombados pelos Poderes Públicos;
- restauração de obras de artes e bens móveis e imóveis de reconhecido valor cultural; proteção do folclore, do artesanato e das tradições populares nacionais;
- estímulo ao conhecimento dos bens e valores culturais, mediante: distribuição gratuita e pública de ingressos para espetáculos culturais e artísticos; levantamentos, estudos e pesquisas na área da cultura e da arte e de seus vários segmentos; fornecimento de recursos para o FNC e para fundações culturais com fins específicos ou para museus, bibliotecas, arquivos ou outras entidades de caráter cultural;
- apoio a outras atividades culturais e artísticas, mediante: realização de missões culturais no país e no exterior, inclusive através do fornecimento de passagens; contratação de serviços para elaboração de projetos culturais; ações não previstas nos incisos anteriores e consideradas relevantes pelo Ministro de Estado da Cultura, consultada a Comissão Nacional de Apoio à Cultura.

Conforme Costa e Rocha (2024), foi somente a partir do início dos anos 2000 que o Brasil passou a vivenciar a formulação de uma política pública democrática e de maior efetividade. Este período contou com a elaboração de ações visando a criação de sistemas de informações para vias de análise de dados. Apesar disso, ainda persistiu o desafio de se romper com a prática da não avaliação ou mesmo monitoramento das políticas culturais mesmo com o Plano Nacional da Cultura (PNC). Este foi elaborado sem compor estratégias de monitoramento e delimitação adequada das metas.

Além disso, foi aprovada a Lei nº 12.343 em 2010 que estabelece o Plano Nacional de Cultura (PNC) e cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais

(SNIIC) que foi de suma importância para as políticas culturais, tendo em vista ter como foco a formulação, avaliação e monitoramento das políticas públicas. Com a criação deste Sistema de Informações teve como objetivo a coleta e a sistematização de dados, de forma a possibilitar parâmetros para aferir sobre as ações na área de cultura.

Apesar desses avanços institucionais, Costa e Rocha (2024, p. 59) apontam os impasses que ainda perduram:

No campo das políticas culturais, o desempenho das ações públicas suscita um debate fundamental e complexo. Alguns fatores atestam a complexidade da empreitada. Em primeiro lugar, as políticas públicas operam sob condições de ambiguidade, em contextos onde agentes heterogêneos e modos distintos de pensamento – não raro antitéticos – se entrecruzam, levando a uma plethora de interpretações e significados (ZAHARIADIS, 2007; MAHONEY & THELEN, 2010). A ambiguidade implícita às políticas públicas só se agudiza com a aridez informacional em relação aos dados culturais brasileiros, mesmo na era dos mega-dados e com a recomendação de organismos multilaterais do porte da UNESCO (ALONSO, 2020). A ausência de um banco de dados culturais consolidado no país impõe barreiras cruciais ao desenvolvimento de sistemas de avaliação das políticas culturais. Em terceiro lugar, mas não menos importante, é preciso considerar a multidimensionalidade inerente ao objeto aqui tratado, qual seja, o setor artístico-cultural. Isto porque a importância das ações públicas para a cultura engloba questões relativas à difusão cultural, à democracia, às reparações históricas, à diversidade, à educação, ao conhecimento, à inclusão social, à preservação do patrimônio, ao entretenimento, à geração de renda, e até mesmo ao turismo.

Em 2022, conforme apotando no Quadro 3, durante o governo Bolsonaro, a Lei Rouanet passou a ser chamada de Lei de Incentivo à Cultura. Através da Instrução Normativa da Secretaria Especial de Cultura (SECULT) do Ministério do Turismo (MTUR) nº 1 houve a alteração dando destaque as seguintes áreas culturais: Arte Sacra e Belas Artes. O Decreto nº 11.453, instituiu novas diretrizes para os chamamentos públicos, no âmbito das políticas culturais de fomento, permitindo que os agentes culturais apresentem requerimentos à administração pública sugerindo o lançamento de editais. Tais documentos eram compostos por uma manifestação cultural.

O Quadro 3 destacou também a Lei nº 14.568/2023, que representou um avanço significativo no que diz respeito à promoção de artistas locais e regionais, por meio do seu financiamento. Esta ação visa promover a diversidade cultural ao possibilitar o investimento em produções locais, atuando de modo a favorecer a democracia cultural. Conforme Botelho (2016), a democratização cultural não tem relação com incentivar as pessoas a aderirem a determinadas atividades, mas sim a permitir que todos tenham condições de escolher aquilo que é de seu interesse ou não. Tendo como principal ponto de partida a existência de vários públicos e que não há um único paradigma norteador que

irá legitimar as práticas culturais.

Portanto, observou-se uma mudança de pensamento nas políticas culturais, com uma maior valorização da democracia cultural, em detrimento das políticas de democratização. Sendo assim, esta perspectiva considera que é de extrema relevância a pluralidade cultural, que teve a sua origem a partir de um fundamento, que se norteou na diversidade étnica, fator essencial para a formação cultural do Brasil.

Ressaltou-se ainda que, por meio da promulgação da Lei 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, houve uma importante alteração na redação da Lei n.º 8.313 (Lei Rouanet), através da inclusão do Parágrafo 3º ao Artigo 2º. Este dispositivo estabelece que:

Art. 2º O Pronac será implementado através dos seguintes mecanismos:
 § 3º Os incentivos criados por esta Lei somente serão concedidos a projetos culturais que forem disponibilizados, sempre que tecnicamente possível, também em formato acessível à pessoa com deficiência, observado o disposto em regulamento.

Com isso, compreendeu-se que houve um avanço significativo no que se refere à garantia de acesso aos direitos culturais por pessoas com deficiência, reforçando a importância de que todos os cidadãos possam usufruir das produções culturais apoiadas com recursos públicos.

A partir da apresentação deste panorama, salientou-se que a política cultural requer um cuidado e esforço para o seu desenvolvimento, pensamento contrário ao senso comum, que compreende a cultura como algo que é livre, associando a uma criatividade; não entendendo assim, que política pública de cultura requer metodologias de planejamento e ações sistematizadas para atender a demanda.

Os elementos demonstrados no Quadro 3 evidenciam as mudanças ocorridas ao longo do processo histórico da política cultural brasileira. Apesar de a Lei Rouanet se constituir como a centralidade na política de cultura no âmbito federal, é importante destacar que a sua redação passou por diversas alterações, sobretudo por meio da Lei nº 9.874/99. Essa normativa viabilizou ajustes nos dispositivos relativos aos projetos culturais, especificando com maior clareza as obrigações das proponentes e à atuação dos órgãos públicos responsáveis pela análise e fiscalização das propostas aprovadas.

Além disso, a análise do Quadro 3 foi conduzida com base na perspectiva do ciclo de políticas públicas. Segundo Costa e Rocha (2024), a concepção de política pública é vista como representações que são codificadas e decodificadas por um viés de complexidade e por isso é necessária a sua compreensão a partir de três Contextos: de Influência, da Produção de Textos e

da Prática. O Contexto de Influência que está relacionado com os atores que disputam esse campo da política em geral e que apresentam algum tipo de influência na elaboração da agenda destas políticas.

O Contexto da Produção de Textos tem relação com a formulação de documentos institucionais sobre a política (leis, decretos, portarias, manuais, guias etc.), dos quais configuram as compreensões que deram essa oficialidade fundamentada nas disputas externas e internas destes órgãos responsáveis pela política. O Contexto da Prática se relaciona com o cotidiano da política, em que são contemplados os resultados alcançados e conseqüentemente os produtos e serviços gerados por esta política, que muitas vezes aponta sobre os conflitos na tradução das diretrizes documentais. Sendo assim, os três contextos se interrelacionam e se constituem como arenas, em que há a atuação de grupos de interesses e dos quais ocorrem disputas e tensionamentos.

Sendo assim, a partir da exposição apresentada no Quadro 3, analisada sob a ótica da Teoria do Ciclo de Políticas Públicas, com ênfase no contexto de Produção de Textos, observou-se que as constantes alterações nas normativas que regulamentam as políticas culturais, são muitas vezes um reflexo da agenda do governo vigente. Depreende-se que as disputas políticas entre os diferentes grupos de poder, resultam em mudanças nestas legislações, conforme apontado no Quadro 3. Tais transformações podem ser observadas como uma resposta a pressões políticas, econômicas ou sociais, ou ainda, como uma tentativa de reconfiguração dos valores culturais em consonância com a ideologia governamental de cada período.

Dessa forma, a Produção de Textos Normativos, como leis, decretos e resoluções, insere-se nesse processo cíclico, sendo constantemente reescrita e reformulada de acordo com as necessidades e ideologias do momento político. Isso demonstra que estes documentos não apresentam uma neutralidade, mas que se intercalam e interagem de maneira constante com o atual cenário político e social vigente.

Já em relação ao contexto de influência, conforme evidenciado no Quadro 3, observou-se que as mudanças de governo geralmente viabilizam o início de um novo ciclo, marcado pela necessidade de redefinir estratégias e prioridades culturais, sendo este um resultado de um complexo jogo de forças, que envolve diferentes níveis de governo, organizações da sociedade civil, movimentos culturais; entre outros. Cada grupo busca inserir suas demandas na agenda pública, influenciando diretamente na formulação e a reorientação das políticas culturais.

Dando seguimento a este estudo, abaixo tem-se a apresentação do Quadro 4, que

delineou as Fases do Chamamento Público, descrevendo cada etapa deste processo, com o intuito de orientar sobre como se darão esses procedimentos desde a divulgação do edital, a seleção das propostas e, por fim, a celebração do chamamento público.

Quadro 4 - Fases do Chamamento Público

Fase	Etapa
Fase de Planejamento do chamamento público	Preparação e Prospecção: Esta etapa será realizada a formulação da minuta do edital, através do diálogo da administração pública com a comunidade, os Conselhos de Cultura e demais atores da sociedade civil, mediante reuniões técnicas com potenciais interessados em participar do chamamento público, sessões públicas presenciais, consultas públicas ou outras estratégias de participação social, desde que observados procedimentos que promovam transparência e assegurem a impessoalidade.
	Análise jurídica, a fim de averiguar a adequação formal da minuta de edital.
	Assinatura e publicação do edital, com minuta de instrumento jurídico anexada.
Fase do Processamento do chamamento público	Inscrição de Propostas, preferencialmente por plataforma eletrônica, com o prazo de no mínimo, cinco dias úteis.
	Análise de propostas pela Comissão de Seleção: Esta etapa poderá contar com apoio técnico de especialistas na Comissão de Seleção. Dentre eles, convidados ou contratados, mediante edital de credenciamento ou caracterização como serviço técnico especializado em casos de inexigibilidade de licitação, através da administração pública. E a avaliação das propostas poderá utilizar critérios quantitativos e qualitativos em consonância com a especificidade da produção artística e cultural, tais como originalidade, inventividade artística, singularidade, promoção de diversidade, coerência da metodologia em relação aos objetivos descritos, potencial de impacto ou outros parâmetros similares, conforme estabelecido no edital. E serão desclassificadas as propostas que apresentem quaisquer formas de preconceito de origem, raça, etnia, gênero, cor, idade ou outras formas de discriminação;
	Divulgação de resultado provisório, com abertura de prazo recursal de, no mínimo, três dias úteis e, se necessário, dois dias úteis para contrarrazões;
	Recebimento e julgamento de recursos;
	Divulgação do resultado final.
	Habilitação dos agentes culturais contemplados no resultado final;
Fase de Celebração do chamamento público	Convocação de novos agentes culturais para habilitação, na hipótese de inabilitação de contemplados;
	Assinatura física ou eletrônica dos instrumentos jurídicos com os agentes culturais habilitados.

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 4 apresentou a descrição sobre a metodologia de como se dá a escolha das propostas apresentadas e a forma de pactuação entre a administração pública e as instituições. Com relação à divulgação do edital, Gomes (2017, p. 31) aponta que:

A divulgação do edital, convocando as organizações da sociedade civil a parti-cipem da disputa para formalização de parceria com a Administração Pública, deve ser precedida de algumas cautelas de suma importância, em especial no caso de parcerias que envolvem transferência de recursos públicos. Assim, impõe-se que o edital especifique a programação orçamentária que autoriza a celebração da parceria.

Salientou-se que há uma abertura para a participação da sociedade civil e dos

Conselhos de Cultura na elaboração do edital, conforme descrito na etapa de Preparação e Prospecção. Esta ação é fundamental, tendo em vista que viabiliza uma construção coletiva deste documento.

Outro fator relevante é a Comissão de Seleção, que é composta por profissionais especializados para avaliar as propostas apresentadas, proporcionando uma escolha mais assertiva com relação as proposições dos agentes culturais.

Ressalta-se que dentro das legislações do âmbito da cultura, a Instrução Normativa nº 1/2023 orienta sobre a metodologia de apresentação, seleção, acompanhamento e monitoramento referente aos projetos apresentados e como é realizada a prestação de contas.

A inscrição dos Projetos se dará por meio da apresentação pela proponente do orçamento analítico com a descrição de todos os itens necessários para a realização do projeto, o detalhamento das etapas, seus custos financeiros e suas fontes de recursos, juntamente com a documentação obrigatória. E com relação a isso, Barros e Oliveira Júnior (2019, *apud* Costa e Rocha, 2024, p. 163) observam que:

[...] os planos de cultura expressam um novo modelo de participação social no debate das execuções das políticas públicas de cultura, são instrumentos de pactuação política e de planejamento e, por último, objetivam uma nova dinâmica de cooperação e uma cultura no acompanhamento e na avaliação de seu desenvolvimento.

Além disso, deverão ser apresentadas com 90 (noventa) dias de antecedência da data prevista para o início de sua pré-produção, sendo admitidos prazos inferiores em caráter de excepcionalidade, devidamente justificados pelo proponente e desde que autorizados pelo Ministério da Cultura.

Enfatizou-se que estas normativas não abrangem de forma específica com relação ao Plano de Trabalho, estabelecem, por exemplo, a necessidade de ser ter um objeto que apresente um produto cultural que atenda as finalidades do PRONAC, por um período de doze, vinte e quatro, trinta e seis ou quarenta e oito meses coincidentes com os anos fiscais.

O objeto da parceria deve ter como foco ações como: manutenção, atividades de caráter permanente, espaços culturais, corpos artísticos estáveis, realização de eventos periódicos e continuados, e outras ações de sua programação.

Além disso, a proponente deverá demonstrar os custos do Projeto e apresentar medidas previstas na proposta cultural, que visem promover ou ampliar a possibilidade

de fruição dos bens, produtos e ações culturais, tendo como prioridade a população em situação de vulnerabilidade social e econômica.

Ressaltou-se, ainda, a importância das medidas de acessibilidade para à pessoa com deficiência, idosa ou com mobilidade reduzida.

Após a conclusão das etapas descritas no Quadro 4 e a aprovação do Projeto, inicia-se a sua execução. Tanto durante a sua vigência, quanto após o encerramento das atividades, torna-se evidente a relevância do monitoramento e avaliação destas ações.

Relacionado a isso Costa e Rocha (2024, p. 209) apontam que:

A avaliação de uma política cultural pode ser complexa, pois envolve uma variedade de aspectos qualitativos e quantitativos, mas também é fundamental para garantir que os recursos sejam utilizados de forma eficiente e que os objetivos da política sejam alcançados. O planejamento, o acompanhamento e a avaliação das políticas públicas são ações também importantes para a democratização do Estado e da sociedade e, por isso, apresentam-se como um dos desafios da contemporaneidade.

Considerando esse cenário, Ramos e Silva (2018) pontuam que um dos impasses enfrentados na área cultural, referentes a elaboração de dados, são a ausência de parâmetros teóricos e referenciais padronizados que possam nortear a criação de sistemas de informação e indicadores. Estes autores refletem que, não há um consenso sobre a própria delimitação do setor cultural, o que inviabiliza o estabelecimento de critérios claros.

A concepção de cultura é bastante fluida, oscilando entre uma noção mais restrita, que se vinculam às artes, ao patrimônio; ao mesmo tempo para uma visão mais ampla, de caráter antropológico; relacionado aos modos de vida, práticas cotidianas e crenças das pessoas.

Dessa forma, a análise dos quatro quadros apresentados permite compreender a evolução da política cultural brasileira ao longo do tempo, evidenciando sua trajetória desde uma perspectiva centralizadora e estatal, observada especialmente durante a Era Vargas, até a construção de uma estrutura mais participativa e descentralizada, viabilizada por mecanismos como as Leis de Incentivo Fiscal.

Contudo, apesar dos avanços institucionais e legislativos alcançados, observa-se que a política cultural no Brasil ainda é marcada por fragilidades estruturais, retrocessos e discontinuidades, frequentemente condicionados às mudanças de orientação política dos governos.

Ademais, é de suma importância considerar que, mesmo com a promulgação de

normativas e orientações técnicas referentes aos procedimentos administrativos para a contratação de serviços e demais ações, evidenciou-se, com base nos dados, apresentados nos quadros sobre as políticas culturais no Brasil, que tal aparato normativo não garante, por si só, a efetivação dos direitos culturais.

Nesse sentido, Gohn (2011, p. 96) afirma que:

No Brasil, a construção da cidadania ocorre de forma inversa àquela que se dá nos países do chamado Primeiro Mundo. Aqui, não basta a promulgação de leis porque elas são insuficientes. A cidadania surge então como resultado de um processo histórico de lutas no qual as leis são um de seus momentos. A mudança gradual e lenta da cultura política é fator e resultado do exercício da cidadania, sob a forma ativa, aquela que opera via a participação dos cidadãos, de forma que interfere, interage e influencia na construção dos processos democráticos em curso nas arenas públicas, segundo os princípios da equidade e da justiça, tendo como parâmetros o reconhecimento e a vontade expressa de universalização dos direitos. Destaca-se ainda os aspectos cognitivos do processo interativo que se estabelece entre os participantes dos novos espaços públicos não estatais, ao discutirem as propostas e ideias, ao estabelecerem prioridades etc., num processo pedagógico de aprendizado via exercício da democracia (vide Chalmers, 1997).

Tal cenário evidenciou a vulnerabilidade da cultura como política pública, sobretudo diante da ausência de um compromisso contínuo e consolidado por parte do Estado em reconhecer e garantir a cultura como um direito fundamental e componente essencial do desenvolvimento nacional. Em vista disso, Botelho (2016, p. 33) menciona que:

Se afirmo que os incentivos fiscais não podem se tornar a via exclusiva de condução do processo cultural e se defendo a existência de uma política mais incisiva por parte do Estado, devo, por outro lado, deixar claro que não partilho de determinadas ilusões próprias a formuladores de política dotados de uma postura messiânica de iluminação cultural a curto prazo, já que uma visão ingênua do processo – que é sempre de longo prazo – impulsiona iniciativas que não se apoiam numa avaliação do terreno onde se quer intervir. Políticas eficazes implicam estratégias; estas supõem um conhecimento que requer, por sua vez, outras formas de ação, no plano de pesquisa, em que o esforço dos poderes públicos é insubstituível.

Nesse sentido, Calabre (2019) aponta que na atualidade, o maior desafio encontrado pelas políticas culturais se deve pela transformação das desigualdades históricas em acesso, produção e manifestação cultural; que viabilizem a efetiva existência, convivência e preservação da pluralidade cultural brasileira. Se consolidando como uma política cultural inclusiva, democrática e sustentável. Portanto, realiza a reflexão de que o Estado não deve ser um produtor de cultura, mas sim ter como objetivo democratizar as áreas de produção, distribuição e consumo. Compreendendo a cultura como um fator essencial no

desenvolvimento.

Entende-se que o setor privado apresenta centralidade na condução do processo cultural, que se origina da desvalorização por parte do Estado, acarretando em um contexto de instabilidade, do qual infere-se que inviabiliza ações contínuas e sistemáticas para se constituir como política efetiva. Com relação a isso, Botelho (2016) analisa a importância do Estado como fomentador desta política, do qual entende-se que somente a sua participação torna viável o desenvolvimento das ações culturais, esta deve se dar por meio da divisão de responsabilidades, do qual é possível compreender quais problemas e demandas que afetam esta área e elencar prioridades e ponderar sobre uma política de diversificação de fontes de financiamentos; tendo como pressuposto que a lei de incentivo fiscal é apenas um dos aspectos possíveis.

Em complemento a isso, Lascoumes e Le Galès (2012, p. 27) pontuam que:

Como os direitos sociais implicam custos financeiros extremamente altos, a ação pública se vê diante de imposições orçamentárias e do controle das despesas para atender satisfatoriamente as prestações estatais. Muitas vezes os recursos alocados para determinada política pública são insuficientes para atingir os resultados esperados, razão pela qual o desafio público pode persistir por alguns anos, no nível de proteção deficiente. Num cenário em que as despesas não param de crescer para financiar políticas públicas cada vez mais diversificadas e dispendiosas, o uso racional dos recursos implica escolhas políticas difíceis e, até mesmo, escolhas trágicas.

Ainda nesse sentido, Botelho (2016) pontuou que essa forma de atuação e gestão de políticas culturais, via normativas de incentivo fiscal, tem o intuito de promover recursos, de forma a ampliar o orçamento, e em muitos casos visa não só a compor os orçamentos públicos, mas sim ser a sua única fonte de financiamento para o desenvolvimento das políticas públicas.

Relacionado ao recurso orçamentário, Barbosa e Freitas Filho (2015) explanam sobre as formas que o Estado pode financiar a área cultural; sendo que uma delas é o financiamento direto, do qual utiliza parte a carga de impostos na destinação para as políticas culturais. Outra modelo, já mencionado, e que atua de forma preponderante, são os incentivos fiscais; dos quais o setor privado realiza a arredação de impostos e financiam as ações culturais.

Portanto, a gestão das fontes de financiamento demanda uma estratégia diversificada, que considere tanto os recursos públicos diretos quanto as renúncias fiscais, visando atender a complexidade do sistema de financiamento cultural no Brasil, garantindo o fomento a cultura, conforme preconizado na Constituição, e não apenas

como uma área que depende de recursos esporádicos ou limitados. A partir dessa perspectiva, Barbalho (2012, p. 163, *apud* Costa e Rocha, 2024, p. 90) aponta que:

A questão orçamentária é um elemento decisivo na implantação da cidadania e da democracia culturais. Não apenas porque, se o setor cultural não obtiver recursos suficientes, suas políticas não poderão ser realizadas, mas também porque o parco orçamento acaba por ser negociado a partir de ações pontuais, mantendo a “política de balcão” – uma das “tristes tradições” das políticas culturais brasileiras

Ressaltou-se ainda que as inconstâncias apontadas nos quadros estão relacionadas com a concepção de cada governo sobre o que é cultura e quais são suas demandas prioritárias. Isso pode ser observado tanto na constituição do MinC quanto nas legislações apresentadas, nas quais, em cada governo, foram priorizadas determinadas necessidades conforme as orientações presididas pelo atual dirigente.

Sendo assim, as dinâmicas culturais são atravessadas por disputas políticas que, em certos momentos, se instituem de forma hierárquica, caracterizando-se como conflitos oriundos do poder político e cultural predominante. Em complemento a isso, Bourdieu (1989, p. 202) aponta que:

Assim, a própria ambiguidade da luta política, sem combate por ideias e ideais que é ao mesmo tempo um combate por poderes e, quer se queira quer não, por privilégios, está na origem da contradição que obsidia todos os empreendimentos políticos ordenados com vista à subversão da ordem estabelecida: todas as necessidades que pesam sobre o mundo social concorrem para fazer com que a função de mobilização, que necessita da lógica mecânica do aparelho, tenda preceder a função de expressão e de representação, que todas as ideologias profissionais dos homens de aparelho reivindicam (a de intelectual orgânico como a do partido parteiro da classe) e que só pode ser realmente assegurada pela lógica da dialética do campo.

Nesse sentido, Bourdieu traz uma reflexão relevante para o estudo ao apontar a contradição existente na atuação política: a representação autêntica de interesses e ideais está, inexoravelmente, atrelada a um interesse material ou simbólico. Portanto, para este autor, essa representação só pode ser assegurada a partir de uma lógica dialética no campo político, onde diferentes forças e interesses se confrontam.

Por meio destes interesses, é possível compreender o que Lascoumes e Le Galès (2012, *apud* Dye, 1976) afirmam sobre os processos políticos: eles dependem diretamente das escolhas ou não dos governos de realizarem a ação governamental, sendo assim, através deste viés a não escolha também é política pública.

E dentro das políticas culturais, esse fenômeno pode ser observado na atuação prática

quando a implementação de política pública é orientada pelas leis de incentivo fiscal, frequentemente atendendo a interesses políticos predominantes. Nesse contexto, Botelho (2016, p. 46) destaca que:

Apesar dos esforços do MinC para recompor seus orçamentos, a produção cultural continua extremamente dependente das leis de incentivo fiscal. Essa dependência tem gerado um predomínio da discussão sobre o financiamento de projetos, desviando-nos do debate sobre as políticas culturais.

Dessa forma, esta parte do estudo viabilizou a análise e a discussão do cenário das políticas culturais, por meio da apresentação dos quadros, que demonstram a atuação e organização das ações públicas. O material apontado representou a concretização das políticas públicas no âmbito cultural e a sua relação com os interesses políticos e sociais.

Considerando que muitas dessas ações se materializam em espaços diversos de convivência e aprendizagem, observa-se a interface entre as políticas culturais e as práticas educativas que ocorrem nesses ambientes, por isso, na sequência, a análise aprofunda-se no constructo teórico referente à educação não formal, visando cocontextualizar suas bases conceituais e correlacioná-las com a educação formal.

2. INSTITUTO OSWALDO RIBEIRO DE MENDONÇA

O capítulo tem como objetivo analisar dados e informações sobre o Instituto Oswaldo Ribeiro de Mendonça (IORM), uma Organização da Sociedade Civil (OSC) com atuação nos municípios de Guaíra, Orlândia, Ipuã e Miguelópolis, no interior do Estado de São Paulo.

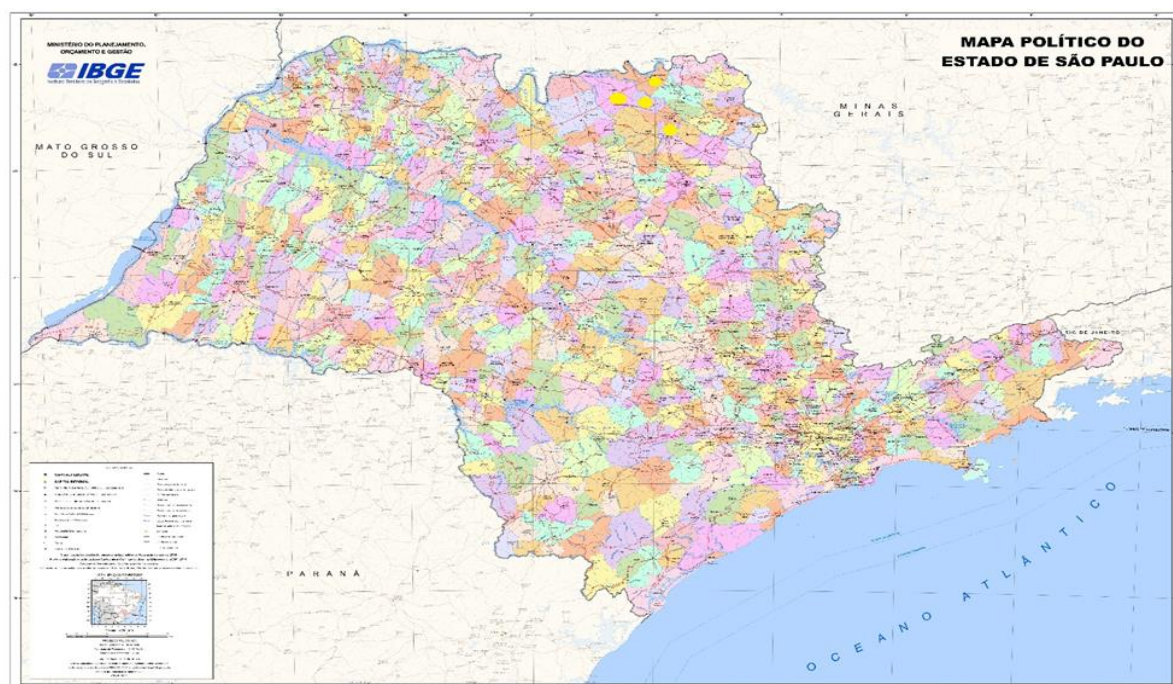
Esta instituição foi fundada em 05 de agosto de 2005, não possui fins lucrativos ou econômicos, voltada para o bem coletivo.

Dessa forma, o texto irá retratar sobre o universo da pesquisa, no âmbito do Instituto Oswaldo Ribeiro de Mendonça (IORM), com ênfase na sua finalidade institucional, o perfil dos funcionários, bem como nas especificidades dos municípios em que a pesquisa foi realizada.

2.1 IORM: O terceiro setor como ferramenta cultural

O IORM é uma Organização da Sociedade Civil (OSC) com atuação nos municípios de Guaíra, Orlândia, Ipuã e Miguelópolis, localizadas no interior do Estado de São Paulo.

Figura 1: Mapa Político do Estado de São Paulo



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Ela foi fundada em 05 de agosto de 2005 no município de Orlândia. É uma instituição sem fins lucrativos ou econômicos, voltada para o bem coletivo. Entretanto, suas atividades tiveram início em 2000, com o projeto “Expressão Colorado/2000”, que recebeu os primeiros alunos e começou em um antigo galpão alugado, localizado num bairro periférico da cidade de Orlândia.

Em 2008 o Instituto iniciou as suas atividades em Guaíra, com a inauguração do seu núcleo nesta cidade. Já em 2017 é inaugurado o núcleo Cultural ORM no município de Ipuã.

O estudo teve como foco os municípios de Guaíra e Ipuã, localidades onde o IORM mantém unidades ativas e desenvolve ações voltadas para a promoção cultural. A escolha destes territórios para a pesquisa justificou-se, entre outros fatores, pela atuação profissional da pesquisadora: em Ipuã, onde trabalhou anteriormente, e em Guaíra, onde trabalha atualmente.

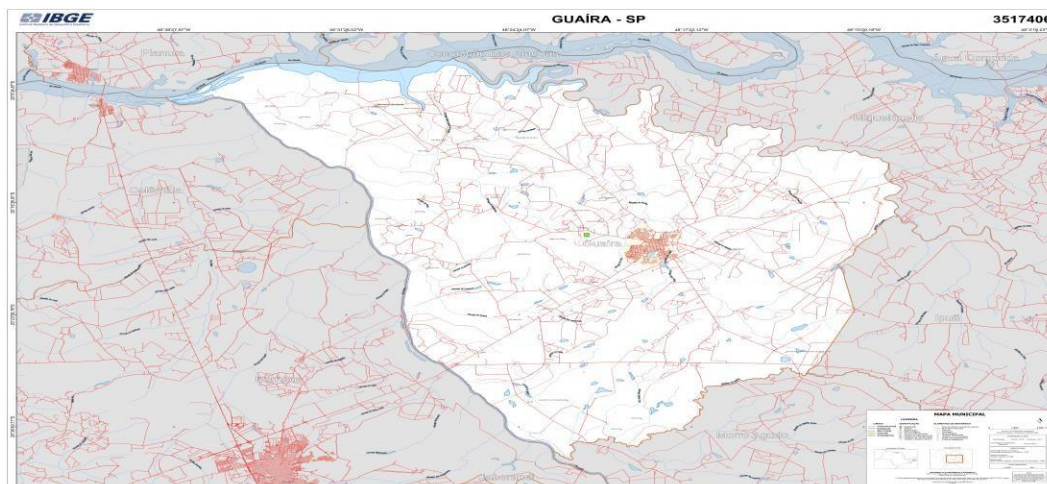
Depreende-se que essa familiaridade com os contextos locais e com os públicos atendidos, especialmente os adolescentes, que são o foco do estudo, contribuiu para o estabelecimento de vínculos de confiança e, conseqüentemente, viabilizou um espaço acolhedor e propício para as entrevistas, favorecendo a escuta qualificada e a coleta de dados.

2.1.1 Município de Guaíra/SP

O município de Guaíra fica no interior do Estado de São Paulo. A cidade está localizada ao norte do estado de São Paulo, a 30 km de distância da fronteira com Minas Gerais, num raio de 460 Km da capital paulista, com 1.258.476 km², e uma população com 39.279 habitantes, conforme aferido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2022.

Seu nome tem origem indígena, significando água brava, corrente ou corredeira, ou mais popularmente como “águas correntes.

Figura - 2 Mapa de Guaíra



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2025.

O município de Guaíra conta com diversas Organizações da Sociedade Civil (OSC) que atuam no atendimento de crianças e adolescentes, desenvolvendo ações voltadas à promoção do seu bem-estar, proteção e desenvolvimento integral, conforme descrito no quadro a seguir:

Quadro 5- Organizações da Sociedade Civil de Guaíra (OSC)

OSC	Área	Objeto
Associação de Desenvolvimento Cultural Águas Correntes (Acor)	Cultura	Desenvolver Oficinas Culturais, nas áreas de artesanato, música, artes cênicas, artes visuais.
Associação Lar (ALAR)	Assistência Social	Serviço de Acolhimento Institucional para crianças e adolescentes.
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)	Assistência Social	Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência e suas famílias, na Proteção Social de média Complexidade.
	Saúde	Serviços Especializados de atendimento/acompanhamento ambulatorial de pacientes em reabilitação do desenvolvimento neuropsicomotor, deficiência intelectual, múltipla e transtorno do espectro autista aos usuários do SUS – Sistema Único de Saúde.
	Educação	Serviço de Educação Especial: Atendimento Educacional Especializado – AEE, Educação Infantil, Educação Especial Exclusiva e Equipe Itinerante.
Santa Casa de Misericórdia de Guaíra	Saúde	Serviços de Saúde, de Média Complexidade, dispensados ao tratamento de dengue.
Sociedade Guairense de Beneficência (SOGUBE)	Assistência Social	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças e adolescentes de 06 à 14 anos.
	Desenvolvimento Econômico e Turismo	Cursos livres de qualificação profissional para adolescentes de 15 à 17 anos, no desenvolvimento de potencialidades e competências para o mercado de trabalho.
Serviços de Obras Sociais (SOS)	Assistência Social	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para adolescentes e jovens adultos.
	Desenvolvimento Econômico e Turismo	Formação profissional para adolescentes e jovens de 14 à 21 anos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Entre as instituições mencionadas, apenas uma, além do IORM, desenvolve ações voltadas à área cultural, conforme supracitado no Quadro 5: a Associação de Desenvolvimento Cultural Águas Correntes (ACOR).

O município também promove iniciativas culturais e dispõe de uma estrutura composta pela Casa de Cultura, pelo Museu e pela Biblioteca Municipal. A Casa de Cultura, por sua vez, oferece diversas Oficinas Culturais, como aulas de artesanato, pintura em tecido, biscuit, violão, viola, ballet, jazz, entre outros.

Portanto, com base nos dados apontados, observou-se que o município em

referência disponibiliza uma diversidade de ações culturais e conta com sete Organizações da Sociedade Civil (OSC), que desenvolvem ações complementares ao poder público, visando o atendimento de crianças e adolescentes.

Nesse contexto, destaca-se que IORM, no município de Guaíra, está localizado na avenida José Cavenaghe, número 1355 no bairro Chácara Bela Vista, e é composto pela seguinte equipe de trabalho:

Quadro 6 - Quadro de Funcionários de Guaíra/SP - 2024

Nome	Idade	Função	Tempo de Serviço	Já foi aluna (o) do projeto
Ana Luiza Santos Bolsoni	21 anos	Professor de Ballet Pleno (Professora de Ballet)	2 anos	Sim
Anelisa Peticarrara Canivaloro Machado	34 anos	Coordenadora Social	7 anos	Não
Asheley Savanhag Nogueira	29 anos	Assistente administrativo	7 anos	Não
Cleiton Batista	38 anos	Serviços Gerais	2 anos	Não
Dhenyfer Cristiany Cunha	19 anos	Professor de Ballet Jr. (Professora de Contemporâneo)	1 ano	Sim
Eliana Cristina Samuel	57 anos	Serviços Gerais	2 anos	Não
Elisane Cristina Ribeiro	29 anos	Analista administrativo	8 anos	Não
Elizabeth Ribeiro do Nascimento	66 anos	Assistente de Biblioteca	7 anos	Não
Francisco Fabio Pinto de Melo	45 anos	Serviço Gerais	2 anos	Não
Gabrielle Fernandes de Carvalho	34 anos	Professor de Ballet Pleno (Professora de Ballet)		Não
Jéssica Pereira Rodrigues	32 anos	Atendente de Cinema	1 ano	Não
Katyucia Maia de Paula	31 anos	Professor de Música	3 anos	Não
Larissa Vieira Gonçalves	17 anos	Estagiária	3 meses	Sim
Larissa Manso Correa	28 anos	Professora de Ballet Pleno (Professora de Jazz)	2 anos	Sim
Laura Alves Souza	22 anos	Assistente administrativo	4 anos	Não
Ligia Aparecida Kamimura	37 anos	Psicóloga	2 anos	Não
Luane Ribeiro da Silva Martins	28 anos	Professor de Ballet Pleno (Professora de Ballet)	7 anos	Não
Luiz Maurício Longo	65 anos	Porteiro	11 anos	Não
Maria Júlia Pintar	23 anos	Coordenadora Pedagógica	4 anos	Sim
Mariana Nataly de Matos Almeida	18 anos	Atendente de Cinema	1 ano	Sim
Nagila Layane de Carvalho Lima	41 anos	Serviços Gerais	13 anos	Não
Rafael Albuquerque Braghiroli	43 anos	Gerente Executivo	12 anos	Não
Sauana Letielly Silva Pereira de Sousa	21 anos	Professor de Ballet Jr. (Professora de Jazz e Contemporâneo)	3 anos	Sim
Valéria Aparecida Paseto	54 anos	Coordenadora Artística	3 anos	Não
Wellington Cesar Miranda Pereira	42 anos	Professor de Música	3 anos	Não

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

O Quadro 6 demonstra que atuam no IORM o total de 25 funcionários, com idade entre 17 a 66 anos, dentre eles há a seguinte distribuição: 44% estão entre 17 a 29 anos; 24% entre 30 a 39 anos; 16% entre 40 a 49 anos; e 16% estão na faixa etária entre 50 a 66%.

Em relação ao tempo de serviço, o mínimo é de 3 meses e o máximo de 13 anos na equipe. Até 1 ano no trabalho somam-se 20%; 48% concentram entre 2 a 4 anos; 32% estão acima de 7 anos.

Destaca-se que 28% dos recursos humanos foram atendidos pelo projeto, portanto, passaram de alunos para funcionários, tornando-se multiplicadores.

A Tabela 1, apresentada a seguir, descreve o recursos humanos da instituição:

Tabela 1 - Referência função e quantidade de recursos humanos - 2024

Função	Quantidade
Analista administrativo	1
Assistente administrativo	2
Assistente de biblioteca	1
Atendente de Cinema	2
Coordenadora Artística	1
Coordenadora Pedagógica	1
Coordenadora Social	1
Estagiária	1
Gerente Executivo	1
Porteiro	1
Professor de ballet	6
Professor de música	2
Psicóloga	1
Serviços Gerais	4

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

A Tabela 1 demonstra que 24% dos recursos humanos são Professores de Dança e apesar de constar 02 professores de música no quadro, um deles atualmente está na coordenação das ações do cinema, portanto não está atuando diretamente como professor de música, por isso 4% são Professores de Música. Sendo assim, a equipe de execução direta em atividades culturais soma o total de 31% da equipe.

Além disso, dentro do quadro total, destaca-se que 28% dos funcionários atuam em mais de uma unidade do IORM, dentre eles, o gerente executivo, professores de música, dança, coordenadores; social, artístico e pedagógico. A equipe se divide em artística, do qual é orientada pelos coordenadores pedagógico e artístico. E psicossocial que é orientada pela coordenadora social.

2.1.2 Perfil dos atendidos no município de Guaíra

Nesta seção, descreve-se o perfil das crianças, adolescentes e de seus familiares atendidos pela instituição no município de Guaíra. Os dados foram obtidos, por meio do sistema de informações do IORM, alimentado durante o processo de matrícula no Projeto.

No momento da inscrição, a equipe técnica responsável realiza a entrevista com um dos responsáveis pelas crianças e adolescentes, coletando as informações relevantes que são inseridas no sistema. A partir desse banco de dados, são gerados relatórios que viabilizam uma análise detalhada do público atendido.

Esse processo é de extrema relevância para o monitoramento das ações desenvolvidas, além de contribuir para o conhecimento aprofundado sobre as famílias atendidas.

A seguir, a Tabela 2 apresenta informações referentes a faixa etária dos atendidos no ano de 2024.

Tabela 2 – Faixa etária dos alunos

Idade	%
7 anos	13%
8 anos	15%
9 anos	18%
10 anos	20%
11 anos	16%
12 anos	6%
13 anos	4%
14 anos	3%
15 anos	2%
16 anos	3%

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Por meio do levantamento de dados realizado, e pela Tabela 2 sobre a faixa etária dos participantes de Guaíra, constatou-se que em 2024 houve uma predominância de crianças entre 9 e 11 anos. Observou-se que, à medida que a faixa etária avança, ocorre uma redução na porcentagem de participação dos adolescentes no Projeto. Esse comportamento pode estar relacionado, além das mudanças de interesses dos adolescentes, típicas dessa etapa de desenvolvimento, também, ao fato de que, neste município, duas das três Escolas Estaduais funcionam em período integral. Essa condição pode implicar em um aumento significativo da carga escolar, contribuindo possivelmente para a desistência dos adolescentes do Projeto.

A tabela a seguir ilustra a distribuição dos atendidos segundo o gênero.

Tabela 3 - Distribuição dos atendidos por gênero no município de Guaíra

Sexo	Masculino	Feminino
%	5%	95%

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Por meio da análise da Tabela 3, pode-se depreender que 95% dos atendidos são do sexo feminino. Esse dado está relacionado com fatores históricos, culturais e sociais; haja vista que as Oficinas de Dança, especialmente o ballet são frequentemente associados a uma prática predominantemente feminina. Tal percepção reflete um discurso hegemônico referente aos papéis de gênero e esterótipos, daquilo que é socialmente considerado feminino ou masculino. De acordo com Hall (2016, p. 80):

O discurso, argumenta Foucault, constrói o assunto. Ele define e produz os objetos do nosso conhecimento, governa a forma com que o assunto pode ser significativamente falado e debatido, e também influencia como ideias são postas em práticas e usadas para regular a conduta dos outros. Assim como o discurso “rege” certas formas de falar sobre um assunto, definindo um modo de falar, escrever ou se dirigir a esse tema de forma aceitável e inteligível, então também, por definição, ele “exclui”, limita e restringe outros modos.

Esta distinção entre o que é considerado “feminino” ou “masculino” continua a influenciar profundamente as práticas culturais e artísticas, como foi observado no contexto analisado. O ballet, por exemplo, é ainda visto como uma atividade exclusivamente feminina, por ser uma modalidade de dança que está associada a aspectos como delicadeza, sensibilidade e expressividade, características agregadas ao universo feminino. Assim, o gênero se configura como fator estruturante das dinâmicas culturais e sociais, contribuindo para a baixa participação masculina em determinadas atividades artísticas.

A tabela abaixo evidencia a distribuição dos indivíduos atendidos segundo a variável cor.

Tabela 4 - Distribuição dos Atendidos por cor no município de Guaíra

Cor	Parda	Negra	Branca
%	42%	6%	52%

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

A Tabela 4 apontou que 42% dos participantes se identificam como pardos, 52% como brancos e 6% como negros, evidenciando uma maior diversidade e inclusão nesse contexto artístico. Esses dados sinalizam uma ruptura com a tradicional predominância de pessoas brancas, com um perfil mais homogêneo, presentes nestes espaços, como o ballet, que é associado a uma estética eurocêntrica e elitista.

Esta representatividade de grupos étnicos-raciais distintos, como pardos e negros, reflete um movimento de democratização e ampliação do acesso, contribuindo para a construção de um cenário artístico mais plural e representativo das diversidades culturais

presentes na sociedade. Nesse sentido, Hall (2016, p. 21) afirma que:

[...] Nosso “circuito de cultura” indica que sentidos são, de fato, elaborados em diferentes áreas e perpassados por vários processos ou práticas (o circuito cultural). O sentido é o que nos permite cultivar a noção de nossa própria identidade, de quem somos e a quem “pertencemos” – e, assim, ele se relaciona a questões sobre como a cultura é usada para restringir ou manter a identidade dentro do grupo e sobre a diferença entre grupos. O sentido é constantemente elaborado e compartilhado em cada interação pessoal e social da qual fazemos parte.[...]

A partir dessa perspectiva, Stuart Hall propõe que o sentido, enquanto elemento fundamental para a construção da identidade, não é fixo e nem natural, mas sim dinâmico e constantemente reelaborado por meio das interações sociais e culturais. Nesse viés, a análise da Tabela 4 sugere que, ao promover a inclusão e a diversidade racial, ocorre um processo de ressignificação de sentidos, pautado na reconstrução do pertencimento de determinados grupos e a desconstrução de estereótipos historicamente consolidados.

Em síntese, a teoria da representatividade, discutida por Hall, oferece uma lente crítica para compreender o valor da diversidade cultural no campo artístico, ao destacar como essas práticas podem ampliar a visibilidade de grupos étnicos-raciais historicamente marginalizados, contribuindo para a valorização de suas identidades e narrativas.

A tabela a seguir demonstra a distribuição dos dados relativos à renda.

Tabela 5 - Renda dos atendidos no município de Guaíra

Salários	1 a 2 salários	2 a 3 salários	3 a 4 salários	Acima de 5 salários
%	1%	9%	20%	70%

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

A análise da Tabela 5 sugere que a grande maioria das famílias (70%) tem uma renda superior a cinco salários, enquanto que 20% uma renda de 3 à 4 salários; o que indica um cenário de um perfil econômico relativamente estável entre os participantes do Projeto.

Cabe ressaltar que a renda familiar não constitui critério de elegibilidade para a participação no Projeto, sendo este condicionado prioritariamente à matrícula em escola pública.

Em continuidade, a tabela a seguir apresenta a distribuição das escolas frequentadas pelas crianças e adolescentes atendidas pelo Projeto.

Tabela 6 - Escolas frequentadas pelos Atendidos no município de Guaíra

Escola	%
Aquarela	7%
Centro Educacional Ana Lélis Santana	8%
Centro Educacional Santa Luz	1%
E.E. Enoch Garcia Leal	8%
ETEC Cel. Rafael Brandão	1%
E.E. Zezinho Portugal	16%
EMEF Francisco Gomes de Souza	9%
EMEF Padre Mário Lano	7%
EMEF Vera Lúcia Vitali	16%
EMEF Vicência Vaccaro Morsoleto	24%
Irum Curumim	3%

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

A Tabela 6 aponta que a maioria dos alunos atendidos pelo Projeto provém de escolas públicas, representando 81% do total de participantes. Esse dado destaca a importância do acesso a programas culturais e artísticos em escolas públicas, oferecendo aos alunos oportunidades de desenvolvimento artístico e pessoal.

Por outro lado, 19% dos alunos que participam do Projeto são oriundos de escolas particulares (Aquarela, Centro Educacional Santa Luz, Centro Educacional Santa Luz e Irum Curumim). No entanto, é importante destacar que um dos critérios para ser inserido no Projeto é estudar em escola pública. Isso indica que 19% dos atendidos atualmente vinculados em escola particular migraram das escolas públicas enquanto frequentavam o Projeto.

Salientou-se ainda que destes 81% que frequentam escolas públicas, 56% estão em escolas Municipais e 24% estudam nas Escolas Estaduais (6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio). Depreende-se que estes dados tem relação com as Escolas Estaduais viabilizarem o ensino integral, o que implica em uma carga horário mais extensa, muitas vezes levando a desistência por parte dos adolescentes. Apenas a Escola Zezinho Portugal é regular.

Outro aspecto relevante é a inviabilidade da inclusão dos alunos da E.E Dalva Léllis nas oficinas culturais do Projeto. Isso se deve ao fato de que, além de ser uma escola de ensino integral, seus horários são incompatíveis com as atividades viabilizadas pelo Projeto.

Coube ressaltar que 23% dos estudantes atendidos estão matriculados na EMEF Padre Mario Lano e EMEF Vera Lucia Vitalli, situadas em bairros de maior vulnerabilidade social no município. Em contrapartida, 33% frequentam escolas localizadas em regiões mais centralizadas, como a EMEF Vicencia Aparecida Vaccaro

Morsoleto e a EMEF Francisco Gomes de Souza. Essas são escolas de Ensino Fundamental I (1º a 5º ano).

A tabela a seguir apresenta a distribuição dos atendidos pelo projeto de acordo com a série escolar frequentada.

Tabela 7 - Série escolar frequentada pelos Atendidos no município de Guaíra

Ano	%
1º ano	1%
2º ano	12%
3º ano	14%
4º ano	18%
5º ano	18%
6º ano	17%
7º ano	7%
8º ano	4%
9º ano	3%
Ensino Médio	6%

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

A Tabela 7 demonstrou que 63% dos atendidos estão no Ensino Fundamental I, 31% estão no Ensino Fundamental II e 6% frequentam o Ensino Médio, corroborando os dados previamente apresentados, os quais apontam uma maior participação de crianças no Projeto. Esse cenário aponta para um maior alcance junto ao público infantil, especialmente nas etapas iniciais da escolarização.

A tabela a seguir demonstra a distribuição dos atendidos conforme o bairro de residência.

Tabela 8 – Distribuição dos Atendidos por bairro no Município de Guaíra

Bairros	%
Antônio Garcia	1%
Antônio Manoel	2%
Banespinha	3%
Bom Jesus	5%
CECAP	5%
Centro	7%
Fábio Talarico	2%
Guaíra E	2%
Jardim Alegria	1%
Jardim Califórnia	5%
Jardim Eldorado	1%
Jardim Lígia	2%
Jardim Paulista	2%
João Vaccaro	5%
José Púgliesi	2%
Luís Afonso	1%
Miguel Fabiano	6%
Muraishi	5%

Nobrrre Vile	5%
Nova Guaíra	7%
Novo Horizonte	1%
Palmares	1%
Portal do Lago	2%
Reinaldo Stein	5%
Residencial Bárbara	3%
Residencial Nádia	1%
Residencial Portinari	1%
São Francisco	5%
Vila Aparecida	1%
Vivendas	5%

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

De acordo com a Tabela 8, observou-se que o Projeto contempla 56% de bairros situados em territórios caracterizados por altos índices de vulnerabilidade social. Verificou-se ainda uma distribuição quantitativa relativamente equilibrada, com destaque para o bairro Miguel Fabiano com 6% e o Nova Guaíra com 7%.

A tabela a seguir apresenta a configuração familiar das crianças e adolescentes atendidas pelo projeto.

Tabela 9 – Configuração familiar do município de Guaíra

Responsável	Avós	Genitora	Ambos genitores	Outros
%	3%	32%	63%	2%

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Conforme os dados apresentados na Tabela 9, a configuração familiar predominante entre as crianças e adolescentes atendidas pelo Projeto é a família nuclear, com 63% residindo com ambos os genitores. Em seguida, observou-se que 32% convivem com famílias monoparentais femininas, em que a mãe é responsável por prover os cuidados e o sustento da família. Por fim, 3% residem com a família extensa, compostas por avós ou mesmo tios, que assumem a responsabilidade pelos atendidos. Nesse contexto, Silva e Silveira (2013, p. 123) apontam que:

Assim, podemos afirmar que não é possível falar de família, mas sim de famílias. O uso do plural se faz necessário para abarcar a diversidade dos arranjos familiares existentes hoje na sociedade brasileira. Para isso, portanto, é preciso abandonar as pretensões de universalidade (LESER DE MELLO, 2007). As “novas” dimensões da família sinalizam as perspectivas de evolução desta instituição na sociedade.

Tal perspectiva evidencia a necessidade de se reconhecer a multiplicidade e a diversidade dos arranjos familiares contemporâneos, sobretudo no que tange ao

desenvolvimento de políticas públicas, que contemplem as especificidades e demandas particulares de cada configuração familiar.

A tabela a seguir apresenta a distribuição do nível de escolaridade dos genitores dos atendidos pelo Projeto.

Tabela 10 - Nível de Escolaridade dos genitores dos Atendidos em Guaíra

Escolaridade	Mãe	Pai
Ensino fundamental incompleto	7%	13%
Ensino fundamental completo	2%	1%
Ensino médio incompleto	9%	9%
Ensino médio completo	57%	33%
Ensino superior incompleto	2%	4%
Ensino superior completo	17%	10%
Não informado	6%	30%

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Os dados apresentados na Tabela 10, em relação as mães, demonstram que 57% possuem o Ensino Médio Completo, 17% possuem o Ensino Superior Completo e 2% Ensino Superior Incompleto. Dessa forma, 76% as genitoras têm, no mínimo, o Ensino Médio Completo. Estes dados apontam que o nível de escolaridade das mães é relativamente elevado.

No entanto, destacou-se que 6% não informaram a sua escolaridade materna; depreende-se que esta lacuna nos dados esteja relacionada ao fato de que esses alunos não residem com a suas genitoras, o que pode ter dificultado que os familiares prestassem essa informação.

Em relação aos pais, a Tabela 10 evidencia que 33% possuem Ensino Médio Completo, 10% concluíram o Ensino Superior e 4% têm o Ensino Superior Incompleto. Estes dados apontam que 47% dos pais possuem nível educacional relativamente elevado.

Entretanto, ressaltou-se que 30% não informaram a escolaridade paterna; infere-se que esta lacuna nos dados esteja relacionada ao fato de que esses alunos não residem com os seus pais, o que pode ter dificultado na coleta destas informações.

A tabela a seguir ilustra a distribuição das atividades laborais das mães das crianças e adolescentes atendidas pelo Projeto.

Tabela 11 – Situação Ocupacional das mães dos participantes (Guaíra)

Trabalho	CLT	Diarista	Desempregada	Autônoma	Não informado
%	44%	24%	20%	4%	8%

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

A Tabela 11 apontou que 44% das mães exercem suas atividades profissionais sob

regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o que sugere maior estabilidade e proteção social. Em contrapartida, 24% atuam como diarista e 4% são autônomas, vínculos tradicionalmente marcados por menor segurança trabalhista. Além disso, 20% das mães encontram-se em situação de desemprego, o que evidencia um cenário de vulnerabilidade para uma parcela significativa desse grupo, indicando um contingente expressivo fora do mercado de trabalho formal. Considerando que 8% não informaram.

A tabela a seguir apresenta a distribuição das ocupações laborais dos pais das crianças e adolescentes atendidos pelo Projeto.

Tabela 12 - Situação Ocupacional dos pais dos participantes (Guaíra)

Trabalho	CLT	Comissão	Desempregado	Autônomo	Não informado
%	58%	2%	4%	16%	20%

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

A Tabela 12 revelou que 58% dos pais exercem suas atividades profissionais sob regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o que indica maior estabilidade e segurança trabalhista. Em contraste, 2% atuam por comissão e 16% são autônomos, categorias geralmente associadas a menor proteção social. Além disso, 4% encontram-se em situação de desemprego. Considerando que 20% não prestaram essa informação.

Apesar dos dados evidenciarem uma estrutura socioeconômica heterogênea entre os pais atendidos pelo Projeto, destacou-se a predominância de vínculos formais de trabalho, tendo em vista que mais da metade dos pais, encontram-se inseridos no regime da CLT.

A tabela a seguir apresenta a distribuição dos tipos de moradia das famílias das crianças e adolescentes atendidos pelo Projeto.

Tabela 13 – Tipo de moradia

Tipo de moradia	Própria	Alugada	Financiada	Cedida
%	43%	31%	15%	11%

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Conforme os dados apresentados na Tabela 13, 69% das famílias apresentam uma condição habitacional mais estável, considerando que parte da sua renda não está comprometida com o aluguel. Dentre essas, 43% residem em imóvel próprio; 15% em imóvel financiado e 11% em imóvel cedido por terceiros. Isto é um indicativo de maior segurança residencial e menor vulnerabilidade econômica.

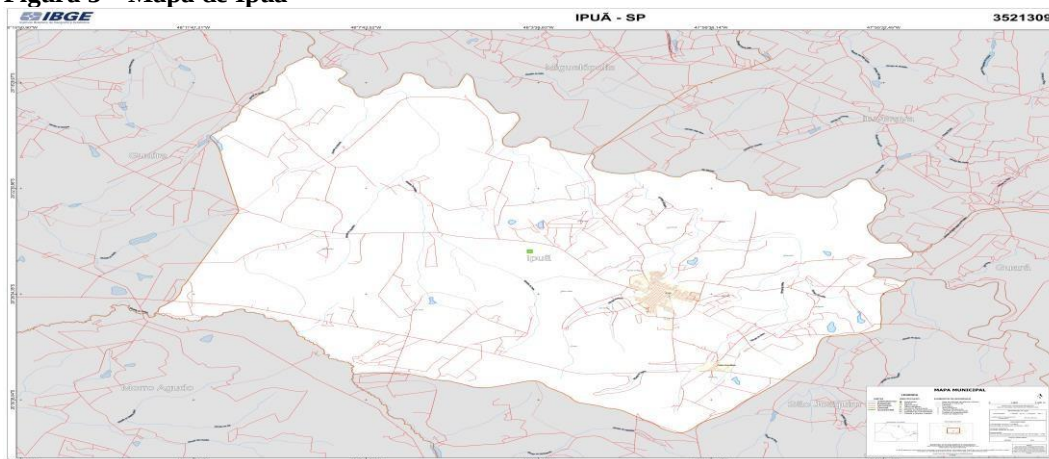
Ainda com relação a este município, foi identificada uma família beneficiária do

Programa Bolsa Família.

2.1.3 Município de Ipuã/SP

O IORM também possui o desenvolvimento de atividades culturais no município de Ipuã que fica a 36 km de Guaíra/SP. A cidade de Ipuã/SP está localizada na região sudoeste de São Paulo, cuja população aferida segundo o IBGE 2022 foi de 14.454 habitantes. Está localizada entre o rio Sapucaí e o Ribeirão do Rosário, e o nome da cidade de origem tupi significa “água que brota da terra”. Seu primeiro nome foi: Santana dos Olhos d’Água, que também é sinônimo de Ipuã.

Figura 3 – Mapa de Ipuã



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

O município de Ipuã conta com duas Organizações da Sociedade Civil (OSC), além do IORM, que atuam no atendimento de crianças e adolescentes, desenvolvendo ações voltadas à promoção do seu bem-estar, proteção e desenvolvimento integral, conforme descrito no quadro a seguir:

Quadro 7 - Organizações da Sociedade Civil de Ipuã (OSC)

OSC	Área	Objeto
Associação Santana Futebol Clube	Esporte	Oferecer as crianças e adolescentes do município atividades esportivas e educacionais, visando contribuir com o seu desenvolvimento, crescimento e formação.
Casa da Criança Armanda Malvina Mendonça	Educação	Promover a educação, por meio da prestação de serviços nessa área, em especial para crianças de 0 à 04 anos e 11 meses de idade.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Além das instituições mencionadas no Quadro 7, o município desenvolve ações no âmbito cultural, por meio do seu Centro Cultural, no qual são ofertadas atividades como banda marcial, dança e violão. Tais ações têm como público-alvo crianças e

adolescentes com idades entre 8 a 18 anos.

Nesse contexto, destaca-se que IORM, no município de Ipuã/SP, está localizado à Rua General Osório, número 617 no bairro Centro. Formado pela seguinte equipe de trabalho:

Quadro 8 - Quadro de Funcionários de Ipuã/SP - 2024

Nome	Idade	Função	Tempo de Serviço	Já foi Aluna (o) do Projeto
Adão Elias Bezerra	50 anos	Serviços Gerais	2 anos	Não
Ana Luiza Santos Bolsoni	21 anos	Professor de Ballet Pleno (Professora de Ballet)	2 anos	Sim
Anelisa Perticarrara Canivaloro Machado	34 anos	Coordenadora Social	7 anos	Não
Dhenyfer Cristiany Cunha	19 anos	Professor de Ballet Jr. (Professora de Contemporâneo)	1 ano	Sim
Ester Celina Campos Lopes	21 anos	Assistente administrativo	1 ano	Não
Janaína Cristina Amadeu da Silva	45 anos	Coordenador de Projetos Sociais	3 anos	Não
Katyucia Maia de Paula	31 anos	Professor de Música	3 anos	Não
Lais Iletski Eloí Martins	25 anos	Psicóloga	1 ano	Não
Larissa Couto	25 anos	Professora de Ballet Jr. (Professora de Jazz)	4 anos	Sim
Maria Julia Pinter	23 anos	Coordenadora Pedagógica	4 anos	Sim
Valéria Aparecida Paseto	54 anos	Coordenadora Artística	3 anos	Não
Vívian Gonçalves Vinha	34 anos	Assessora Artística	7 anos	Não
Rafael Albuquerque Braghiroli	43 anos	Gerente Executivo	12 anos	Não

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Em um total de 13 funcionários, 46% tem idade entre 19 e 29 anos; 23% entre 30 a 39 anos; 15,5% entre 40 a 49 anos; 15,5% acima de 50 anos. Em relação ao tempo de serviço, observou-se: 23% até 1 ano no trabalho; 54% estão entre 2 a 4 anos; e 23% acima de 7 anos.

Identifica-se que na equipe consta uma coordenadora de projetos sociais, esta é responsável pela elaboração dos projetos e relatórios que constará as informações de todas as Unidades. A assessora artística apresentada no quadro atua no planejamento e na construção do espetáculo, juntamente com a coordenada artística e pedagógica e consta no quadro de Ipuã por atuar na execução direta, tendo em vista que é professora de contemporâneo nesta unidade.

É possível demonstrar a seguinte configuração de recursos humanos:

Tabela 14 - Referência função e quantidade de recursos humanos

Função	Quantidade
Serviços Gerais	1
Assessora Artística	1
Assistente administrativo	1
Coordenador de Projetos Sociais	1
Gerente Executivo	1
Professor de Ballet	3
Professor de Música	1
Psicóloga	1

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Neste universo, 23% são professores de dança e 8% é professor música, portanto, o total de 31% estão na execução direta das atividades. Destaca-se que 31% são profissionais que foram alunos no projeto.

Ressalta-se ainda que em cada unidade do IORM há um técnico de Serviço Social ou de Psicologia, que é responsável pelas matrículas e rematrículas dos alunos, elaboração de Projetos, relatórios técnicos e por ministrar as Oficinas de Convivência Sócio artísticas.

Além disso, realiza o acompanhamento familiar, através do contato telefônico, visitas domiciliares, reuniões, atendimentos individuais, tanto com a família quanto com os alunos, quando necessário e encaminhamentos para a rede de atendimento.

2.1.4 Perfil dos atendidos no município de Ipuã

Neste tópico, apresenta-se o perfil das crianças, adolescentes e de suas respectivas famílias atendidas pela instituição no município de Ipuã.

A seguir, a tabela ilustra os dados relativos à faixa etária dos beneficiários atendidos pelo Projeto.

Tabela 15 – Faixa etária dos alunos

Idade	%
7 anos	9%
8 anos	20%
9 anos	18%
10 anos	20%
11 anos	13%
12 anos	4%
13 anos	7%
14 anos	3%
15 anos	4%
16 anos/acima	2%

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

A partir do levantamento de dados da Tabela 15, referentes a faixa etária dos atendidos pelo IORM de Ipuã no ano de 2024, observou-se uma predominância de crianças entre 7 a 11 anos, o quais representam 80% do total de atendidos. Em contrapartida, os adolescentes corresponderam a 20%, sendo que apenas 2% pertencem a faixa etária de 16 anos ou mais.

Através destes dados, constatou-se que a uma tendência decrescente na participação conforme o aumento de idade, indicando que quanto maior a faixa etária, menor é a proporção de indivíduos atendidos. Tal padrão reflete as mudanças de interesses e engajamento dos adolescentes, muito comum nesta faixa etária.

A tabela a seguir apresenta a distribuição dos beneficiários atendidos, segmentada por gênero.

Tabela 16 - Distribuição dos atendidos por gênero no município de Ipuã

Sexo	Masculino	Feminino
%	10%	90%

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

A Tabela 16 indicou que 90% dos participantes são do sexo feminino. Essa informação esta relacionada a influências históricas, culturais e sociais, tendo em vista que a dança, com frequencia, é vista como uma atividade voltada para o público feminino. Nesse sentido Farah e Marcondes (2021, p. 1) mencionam que:

Os estudos feministas orientam-se pelo objetivo de, a partir da produção de conhecimentos críticos e propositivos, contribuir para desnaturalizar diferenças e opressões de gênero, atribuindo-lhes conteúdo social e político, o que as tornam passíveis de mudanças (Joan SCOTT, 1995; Marlise MATOS, 2008; Danièle KERGOAT, 2009). A ação pública é permeada por relações de gênero, podendo contribuir tanto para estabelecer e legitimar relações de desigualdades, quanto para transformá-las. Por conseguinte, a política pública é um objeto relevante para esse campo.

Através da perspectiva de Farah e Marcondes, é possível constatar que a ação pública não está dissociada das relações sociais e dos papéis de gênero atribuídos, os quais são resultados de processos históricos. Portanto, a análise das relações de gênero no campo da dança contribui não apenas para a compreensão das dinâmicas culturais, mas também pode indicar diretrizes para a formulação de políticas públicas que possam efetivar a superação destas desigualdades.

A tabela a seguir demonstra a distribuição dos indivíduos atendidos, categorizados pela variável cor.

Tabela 17 - Distribuição dos Atendidos por cor no município de Ipuã

Cor	Parda	Negra	Branca
%	46%	9%	45%

Fonte: Elaboração Própria, 2024.

A partir dos dados apresentados na Tabela 17, observou-se que 55% dos atendidos se identificam como pardos e negros, enquanto que 45% se identificam como brancos. Tal distribuição revela um quadro de significativa diversidade racial no âmbito da iniciativa artística analisada. Essa representatividade é de extrema relevância, pois aponta para um cenário em que as práticas culturais se consolidam como um espaço mais plural e democrático.

A tabela a seguir apresenta a distribuição dos dados referentes à renda.

Tabela 18 - Renda dos atendidos no município de Ipuã

Salários	1 a 2 salários	2 a 3 salários	3 a 4 salários	Acima de 5 salários
%	4%	19%	19%	58%

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

A análise da Tabela 18 sugere que 58% das famílias tem uma renda superior a cinco salários, enquanto que 19% uma renda de 3 a 4 salários. Estes dados indicam uma tendência de menor vulnerabilidade econômica entre os atendidos.

A tabela a seguir apresenta a distribuição dos atendidos de acordo com a unidade escolar frequentada.

Tabela 19 - Escolas frequentadas pelos Atendidos no município de Ipuã

Escola	%
Colégio Bom Samaritano	5%
EE Antônio Francisco D'Ávila	5%
EMEB Antônio Francisco D'Ávila	25%
EMEB Marlu Mandrá Lima	17%
EMEB Osvaldo Francelin	8%
EMEB Professor Monir Neder	5%
EMEB Vereador Alberto Conrado	33%
CEC – Centro Educacional Construindo	2%

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

A Tabela 19 aponta que a maioria dos alunos atendidos pelo Projeto provém de escolas públicas, representando 93% do total de participantes. Esse dado destaca a importância do acesso a programas culturais e artísticos em escolas públicas, oferecendo aos alunos oportunidades de desenvolvimento artístico e pessoal.

Por outro lado, 7% dos alunos que participam do Projeto são oriundos de escolas particulares. No entanto, é importante destacar que um dos critérios para ser inserido no Projeto é estudar em escola pública. Isso indica que 7% dos atendidos atualmente vinculados em escola particular migraram das escolas públicas enquanto frequentavam o Projeto.

Salientou-se ainda que destes 93% que frequentam escolas públicas, 88% estão em escolas Municipais e 5% estuda na Escola Estadual; neste município há apenas um escola estadual que atende o Ensino Médio.

Coube ressaltar que 22% dos estudantes atendidos estão matriculados na EMEB Marly Mandrá e na EMEB Professor Monir Neder, situadas em bairros de maior vulnerabilidade social no município. E 8% frequentam a EMEB Professor Oswaldo Francelin, situada no bairro da Capelinha, que é um distrito de Ipuã. Em contrapartida, 38% frequentam escolas localizadas em regiões mais centralizadas, como a EMEB Vereador Alberto Conrado e a E.E. Antônio Francisco D'Àvila.

A tabela a seguir ilustra a distribuição dos beneficiários do Projeto conforme a série escolar em que estão matriculados.

Tabela 20 - Série escolar frequentada pelos Atendidos no município de Ipuã

Ano	%
1º ano	2%
2º ano	2%
3º ano	5%
4º ano	24%
5º ano	21%
6º ano	17%
7º ano	7%
8º ano	12%
9º ano	5%
1º ano do Ensino Médio	5%

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

A Tabela 20 demonstrou que 56% dos atendidos estão no Ensino Fundamental I, 44% estão no Ensino Fundamental II. Em contrapartida apenas 5% frequentam o Ensino Médio. Essa distribuição sugere uma concentração significativa do público atendido nas etapas iniciais da educação básica.

A tabela a seguir apresenta a distribuição dos atendidos de acordo com o bairro de residência.

Tabela 21 – Distribuição dos Atendidos por bairro no Município de Ipuã

Bairros	%
Santa Cruz	1%
Capelinha	9%
Centro	33%
Jardim Bela Vista	17%
Jardim Helena	3%
Olhos D'Água	1%
Pampuã	22%

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

De acordo com a Tabela 21, observou-se que o Projeto contempla 24% de bairros situados em territórios caracterizados por altos índices de vulnerabilidade social.

A tabela a seguir exhibe a composição familiar das crianças e adolescentes assistidos pelo Projeto.

Tabela 22 – Configuração familiar do município de Ipuã

Responsável	Avós	Genitora	Genitor	Ambos genitores	Outros
%	2%	26%	2%	35%	35%

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Conforme os dados apresentados na Tabela 22, a configuração familiar predominante entre as crianças e adolescentes atendidas pelo Projeto é a família nuclear, com 35% residindo com ambos os genitores. O mesmo percentual, 35%, refere-se a atendidos que afirmaram viver com “outros”, sem, contudo, especificar a composição exata desse arranjo familiar.

Em seguida, destacou-se a presença de famílias monoparentais, totalizando 28% sendo 26% compostas por mães (femininas) e 2% por pais (masculinas). Por fim, 2% residem com a família extensa, predominantemente compostas por avós que assumem a responsabilidade pelo cuidado dos atendidos.

A tabela a seguir ilustra a distribuição do grau de instrução dos genitores dos beneficiários atendidos pelo Projeto.

Tabela 23 - Nível de Escolaridade dos genitores dos Atendidos em Ipuã

Escolaridade	Mãe	Pai
Ensino fundamental incompleto	13%	12%
Ensino fundamental completo	3%	3%
Ensino médio incompleto	9%	1%
Ensino médio completo	20%	20%
Ensino superior incompleto	1%	3%
Ensino superior completo	9%	0%
Não informado	45%	61%

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Os dados apresentados no Tabela 23, em relação as mães, demonstram que 20% possuem o Ensino Médio Completo, 1% possuem Ensino Superior Incompleto e 9% possuem o Ensino Superior Completo. Dessa forma, 30% as genitoras têm, no mínimo, o Ensino Médio Completo.

Por outro lado, 9% possuem Ensino Médio Incompleto, 13% Ensino Fundamental Incompleto e 3% Ensino Fundamental Completo; totalizando 25% com escolaridade abaixo do Ensino Médio.

Além disso, ressaltou-se que 45% das genitoras não informaram sobre a sua escolaridade, o que representa uma parcela significativa do total. Essa ausência de informação dificulta na análise mais precisa dos dados.

A Tabela 23 evidencia em relação aos pais, que 20% possuem Ensino Médio Completo e 3% concluíram o Ensino Superior. Estes dados apontam que 23% dos pais têm, no mínimo, o Ensino Médio Completo.

Por outro lado, 1% possuem Ensino Médio Incompleto, 12% Ensino Fundamental Incompleto e 3% Ensino Fundamental Completo; totalizando 16% com escolaridade abaixo do Ensino Médio.

Ademais, observou que 61% dos pais não declararam sobre a sua escolaridade, o que corresponde a uma parcela expressiva do total. A lacuna dificulta uma na análise mais precisa dos dados.

A tabela a seguir demonstra a distribuição das atividades laborais das mães das crianças e adolescentes atendidas pelo Projeto.

Tabela 24 - Situação Ocupacional das mães dos participantes (Ipuã)

Trabalho	CLT	Diarista	Desempregada	Autônoma	Não informado
%	35%	9%	13%	39%	13%

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

A Tabela 24 apontou que 35% das mães exercem suas atividades profissionais sob regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o que sugere maior estabilidade e proteção social. Em contrapartida, 9% atuam como diarista e 39% são autônomas, vínculos tradicionalmente marcados por menor segurança trabalhista. Além disso, 13% das mães encontram-se em situação de desemprego, o que evidencia um cenário de vulnerabilidade para uma parcela significativa desse grupo, indicando um contingente expressivo fora do mercado de trabalho formal. Considerando que 4% não informaram.

Sendo assim, é possível observar um cenário preocupante no que diz respeito à

inserção das mães no mercado de trabalho, tendo em vista que a maioria está inserida em condições laborais marcadas por baixa proteção social.

A tabela a seguir apresenta a distribuição das profissões dos pais das crianças e adolescentes assistidos pelo Projeto.

Tabela 25 - Situação Ocupacional dos pais dos participantes (Ipuã)

Trabalho	CLT	Desempregado	Autônomo	Não informado
%	48%	9%	38%	5%

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

A Tabela 25 revelou que 48% dos pais exercem suas atividades profissionais sob regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o que indica maior estabilidade e segurança trabalhista. Em contraste, 38% são autônomos e 9% encontram-se em situação de desemprego. Considerando que 5% não prestaram essa informação.

Os dados evidenciaram uma baixa predominância de vínculos formais de trabalho, tendo em vista que 47% dos pais possuem ocupações sem garantia de direitos trabalhistas ou estão fora do mercado de trabalho.

A tabela a seguir exhibe a distribuição dos tipos de moradia das famílias dos atendidos pelo Projeto.

Tabela 26 – Tipo de moradia

Tipo de moradia	Própria	Alugada	Financiada	Cedida
%	29%	51%	13%	7%

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Conforme os dados apresentados na Tabela 26, 49% das famílias apresentam uma condição habitacional mais estável, considerando que parte da sua renda não está comprometida com o aluguel. Dentre essas, 29% residem em imóvel próprio; 13% em imóvel financiado e 7% em imóvel cedido por terceiros. Em contrapartida, 51% residem em imóvel alugado.

Dessa forma, observou-se que a maioria das famílias vive em uma situação de maior vulnerabilidade habitacional, tendo em vista que parte da sua renda mensal está comprometida com o pagamento do aluguel.

A tabela a seguir apresenta a distribuição das famílias beneficiárias dos Programas Sociais.

Tabela 27 - Distribuição dos atendidos por gênero no município de Ipuã

Programas de transfência de renda	Bolsa Família	Não participa de nenhum programa social
%	16%	84%

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

A Tabela 27 revelou que 16% das famílias atendidas pelo Projeto são beneficiárias do Programa Bolsa Família, evidenciando que as ações têm alcançado segmentos populacionais com vulnerabilidade socioeconômica.

2.2 Análise Comparativa dos Municípios de Guaíra e Ipuã: perfil das Famílias Atendidas pelo Projeto em Abril de 2024

O dados apresentados acima foram referentes ao perfil das famílias atendidas pelo Projeto nos municípios de Guaíra e Ipuã. Ressalta-se que essa análise corresponde a um recorte temporal até o mês de abril de 2024, sendo importante destacar que, ao longo do ano ocorrem mudanças significativas no perfil, em função da entrada e saída de famílias no Projeto. Essas alterações impactam diretamente nos indicadores, razão pela qual se trata de uma análise parcial do ano de 2024. Cabe destacar, ainda, que anualmente o Projeto dispõem de vagas para a inclusão de novos atendidos, com prioridade para encaminhamentos realizados pela rede de atendimento.

Em ambos os municípios, verificou-se a presença de um público reduzido de adolescentes, o que pode indicar a necessidade de refletir sobre estratégias que atendam às particularidades desse grupo. Vale destacar que, conforme supracitado, em Guaíra duas escolas estaduais oferecem ensino integral, o que pode influenciar no interesse dos adolescentes em participar de outras atividades.

As tabelas revelaram um panorama do perfil socioeconômico das famílias, evidenciando, de maneira geral, que ambas as cidades apresentam níveis variados de vulnerabilidade econômica. Obserou-se que em Ipuã há uma presença mais significativa de famílias com menor renda, incluindo beneficiárias do Programa Bolsa Família.

No que se refere à estrutura de atendimento, o município de Guaíra conta com seis instituições que atendem crianças e adolescentes, sendo uma voltada para a área da cultura e duas com foco para a qualificação profissional de adolescentes e no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos. Depreende-se que esta rede ampliada contribui para um atendimento mais abrangente e diversificado, alcançando um público de famílias em situação de vulnerabilidade. Sendo assim, nesse contexto onde há maior oferta de

serviços, pode haver maior desafio de manter o engajamento contínuo dos atendidos.

Já no município de Ipuã, que conta com duas instituições, sendo que apenas uma oferece atividades esportivas para essa faixa etária, observou-se que a instituição assume um papel mais central e abrangente no atendimento de crianças e adolescentes.

Com relação à coleta de dados, ambos os municípios apresentaram lacunas nas informações, principalmente relacionadas aos dados do pai ou da mãe. Infere-se que essa ausência de dados esteja associada a situações em que as crianças ou adolescentes residem exclusivamente com um dos genitores ou com outros familiares, cujas as informações não estão completamente registradas. Contudo, em Ipuã, essas lacunas foram mais expressivas, atingindo quase a metade dos registros, o que inviabilizou uma análise mais aprofundada.

De modo geral, as famílias atendidas em ambas as cidades apresentaram condições favoráveis quanto à escolaridade, renda, moradia e inserção no mercado de trabalho. No entanto, observou-se que Ipuã apresentou maior índice de vulnerabilidade social. Vale ressaltar que a análise pode ter sido impactada pela lacuna de dados, conforme supracitado.

Outro dado relevante foi a baixa participação de meninos no Projeto em ambas as cidades, embora Ipuã tenha registrado um índice ligeiramente superior de adesão desse público às atividades. Essa tendência indica os desafios existentes no engajamento masculino, possivelmente relacionados a fatores culturais e sociais, conforme discutido anteriormente.

Também foi observada uma presença significativa de crianças e adolescentes negros e pardos no Projeto em ambas as localidades, o que evidencia a importância de ações inclusivas capazes de valorizar a diversidade e promover a equidade entre os participantes.

Dessa forma, a análise comparativa entre os municípios evidenciou os desafios a serem enfrentados, destacando tanto as semelhanças, especialmente no que tange à participação dos adolescentes e às questões de gênero, quanto as diferenças estruturais, destacando-se a maior diversidade e abrangência da rede de atendimento em Guaíra. Essas distinções apontam para a necessidade de abordagens específicas e contextualizadas em cada localidade, a fim de aprimorar a eficácia das ações desenvolvidas garantindo maior inclusão social.

3. TRANSFORMAÇÃO POR MEIO DA CULTURA

Este capítulo teve o intuito de explanar sobre o conceito de educação não formal e a sua interface com as artes, ou seja, visando estabelecer diálogos interdisciplinares entre a educação e a cultura, versando sobre a transversalidade entre ambas.

Apesar das diferenças, estes campos de saberes, a educação e a cultura, têm como foco principal: a aprendizagem, cada um com a sua metodologia específica de intervenção, mas um atua de forma a complementar o outro. Compreendendo a complexidade do ser humano, a sua história e o contexto em que se encontra inserido.

Esta reflexão foi possível, inicialmente, a partir da conceituação sobre a educação, esta que possui um papel de mediação entre o indivíduo e a sociedade. Com relação a isso, Freire (1979) aponta que a educação configura-se como uma resposta existencial desta relação entre a finitude e a infinitude, tendo em vista o ser humano se constituir fundamentalmente como inacabado e incompleto; dentro deste constante processo de transformação, que o leva a esta busca pelo conhecimento, tornando-se assim sujeito de sua própria formação e não meramente um receptor de saberes. Dessa forma, a educação é um resultado do entrelaçamento dos sujeitos, do qual se permeia a troca mútua de conhecimentos, sendo compreendida por Freire como: um fenômeno relacional e dialógico; do qual os sujeitos atuam de forma ativa e crítica.

Nesse mesmo horizonte crítico, Adorno (2022, p. 154) contribui com uma concepção de educação ao afirmar que:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*. Isso seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme o seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de quem é emancipado.

A partir desta perspectiva apontada por Adorno, pode-se compreender que a sua visão referente a educação, tem o intuito de se distanciar de um paradigma reducionista e tradicional da educação; ao descever a sua função como produtora de uma consciência verdadeira; destacando que ela não deve ser compreendida como um simples processo de modelagem das pessoas e nem mera transmissão de conhecimentos. Sendo assim, a educação como um procedimento de caráter

emancipador, abrangendo a complexidade do sujeito, sendo capaz de refletir sobre si mesmo, a sua realidade e as estruturas sociais vigentes.

Tanto Adorno quanto Freire versam sobre a importância da educação superar este modelo tradicional de ensino, que se fundamenta na transmissão de conhecimentos, do qual o educador se configura em um papel de detentor dos saberes. Para Freire (1987) esta educação, do qual ele chama de “bancária”, se fundamenta no depósito de conteúdos prontos para o educando, do qual se origina das manifestações instrumentais da ideologia da opressão, constituindo-se ao chamado de alienação da ignorância, inviabilizando a sua condição de sujeito ativo neste processo de aprendizagem, obstruindo assim o desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade. Ambos se convergem em defesa de uma educação transformadora, que reconhece a capacidade do indivíduo de intervir de forma crítica no mundo.

No caso de Adorno (2022), a educação deve se constituir como um processo de formação para a emancipação do indivíduo. E estas pontuações se confluem com as reflexões de Michel Foucault, tendo em vista que este autor aponta sobre as articulações entre o saber e o poder; que operam de forma facciosa e se manifestam como dispositivos de controle social. Portanto, o saber não está desvinculado do poder; ao contrário, ambos entrecruzam na constituição dos discursos e na formação dos sujeitos. Nesse sentido, a educação é entendida como uma instância fundamental nesse processo. Como afirma Foucault (2014, p. 42):

[...] O que é afinal um sistema de ensino senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? Que é uma “escritura” (a dos “escritores”) senão um sistema semelhante a sujeição, que toma formas diferentes, mas cujos grandes planos são análogos? [...]

Sendo assim, os três autores delatam sobre as limitações do ensino e assinalam sobre a importância de uma prática pedagógica transformadora, que fomente a consciência crítica, a autonomia e a resistência às formas sutis e naturalizadas presentes nas estruturas de poder.

A emancipação humana, entendida como a capacidade de transcender suas limitações e condições de vida, é essencial para a construção de uma sociedade mais democrática. Nesse sentido, Saviani (2021) destaca que a finalidade da educação está relacionada com a promoção do próprio homem, do qual viabilizará condições para

que seja capaz de apreender os componentes de sua situação para que assim possa interceder e conseqüentemente transformá-la. Com base em uma proposta de Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani possui um entendimento do potencial que o papel da educação representa como meio essencial para uma sociedade mais democrática.

Entretanto, Adorno (2022, p. 155) aponta sobre os impasses que a educação enfrenta no que se refere a esta prática emancipatória ao destacar os fatores limitantes impostos pela realidade social e pela ideologia dominante. Segundo ele:

Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante - hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria - , ou seja, a organização do mundo concertou-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente. No referente ao segundo problema, deverá haver entre nós diferenças muito sutis em relação ao problema da adaptação. De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação.

Portanto, este autor ponderou sobre os impactos que o contexto histórico, a configuração de mundo e conseqüentemente a ideologia preponderante representa como empecilho para uma atuação educativa emancipatória, sendo assim, ressaltou-se que a emancipação não pode ser compreendida apenas como um fim a ser alcançado, mas sim como um processo dinâmico que demanda a superação de condições impostas por uma ideologia dominante, dos quais esse movimento de conscientização não é estático e atua de forma contínua de adaptação.

A partir dessas considerações iniciais sobre a concepção de educação e a sua dimensão crítica, tornou-se necessário distinguir entre educação formal e educação não formal, uma vez que ambas exercem papéis significativos, porém distintos, no processo formativo dos indivíduos.

3.1 Educação Formal

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, geralmente estruturada e regulamentada por instituições oficiais, ou seja, seus conteúdos são previamente estabelecidos e pautados na legislação vigente.

Destaca-se que a normativa que orienta sobre os procedimentos educacionais é chamada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), regulamentada pela

Lei nº 9.394/1996, e nela o artigo 1º define sobre o papel da educação:

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

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Brasil, 1996).

Essa Lei fundamenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador referente as aprendizagens necessárias, que todos os alunos devem desenvolver em cada etapa e modalidade da Educação Básica, que incorpora o âmbito nacional, estadual e municipal. Sendo assim, a educação no âmbito escolar já possui pré-estabelecido procedimentos e práticas, do que será aprendido, como será essa relação entre professor e aluno; tendo como parte de um sistema nivelado pela faixa etária e conhecimentos; além das avaliações e presença obrigatória.

A formação do aluno ocorre por meio dos processos de ensino-aprendizagem, cujo objetivo principal é promover o desenvolvimento integral do educando. Destaca-se, nesse contexto, a necessidade de compreender estes processos a partir de uma perspectiva que reconheça a sua não-neutralidade.

Saviani (2019) pontou sobre a metodologia de aprendizagem voltada para viabilização de um conhecimento crítico, que será capaz de ofertar condições de transformação da sociedade. Destaca que para que isso seja possível, é imprescindível que os professores tenham a compreensão sobre a historicidade do mundo atual, somente através destes requisitos eles estarão aptos a desenvolver práticas pedagógicas que articulem com a realidade social dos educandos.

Entretanto, ao se ponderar sobre a educação formal, ressaltou-se que sua metodologia se baseia na transmissão de conteúdos, que abrange a divisão em disciplinas. Nesse sentido Foucault (2014) explana sobre o conceito da palavra disciplina que envolve o pressuposto de um controle da produção do discurso, tendo em vista que delimita e organiza um conglomerado de regras, métodos e técnicas. Evidenciando assim o papel da escola na manutenção das estruturas de poder.

A forma tradicional de ensino, ainda presente em muitas instituições escolares, frequentemente, resulta na fragmentação do saber, uma vez que os conteúdos são ministrados de forma dividida, do qual cada docente prioriza a sua área de conhecimento,

desconsiderando o indivíduo na sua integralidade. Nesse contexto, Freire (1987) aponta sobre o paradigma de uma educação “bancária” que é aquela em que o professor realiza o ato de depositar, transferir e transmitir valores e conhecimentos, permitindo que se perpetue a cultura do silêncio e a reprodução e repetição das informações, tornando inviável a sua reflexão e análise dos conteúdos apreendidos.

Sendo assim, a educação formal se origina de um lugar em que a sua principal característica tem relação com um saber sistematizado, do qual há a concepção da necessidade de controle e disciplina dos corpos, ou seja, o aluno deve se sentar na carteira, “se comportar bem”, permanecer em silêncio, entre outros. Diante disso, Foucault (2004, p. 125) faz uma análise histórica de como esta metodologia de ensino e aprendizagem se construiu:

Pouco a pouco – mas principalmente depois de 1762 – o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês a mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade uma das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra, ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados.

Os saberes são desconectados e, em muitas situações, os conteúdos não trazem sentido para o sujeito que aprende. Foucault (2014) discorre sobre o papel da educação que é um modo de manter ou alterar a apropriação social dos discursos e consequentemente os saberes e poderes. Destacou-se que ainda que a educação se constitui como um direito e atua como um meio do qual todo indivíduo tem acesso a um tipo de discurso, poderá interferir ou não nas oposições e nas lutas sociais.

A partir da análise pontuada por Foucault, o discurso não envolve apenas a forma de comunicação, mas sim como verdades são produzidas e estabelecidas de forma hegemônica, do qual são selecionados saberes considerados relevantes e irrelevantes, de forma a validar quais conhecimentos serão reproduzidos e quais serão descartados.

O sujeito que aprende, recebe estes conteúdos, e estes perpassam pelo indivíduo, não de uma forma passiva e sim por uma reelaboração interna demonstrando uma

autonomia daquele que aprende. Nesse sentido, Freire (1996) complementa a visão ao enfatizar sobre a importância do ensino atuar, não somente como transferência de conhecimentos e sim como espaços de criação de possibilidades para a sua própria produção ou construção.

O indivíduo que aprende traz consigo conteúdos que refletem o meio sociocultural em que está inserido e conseqüentemente isso repercute no seu processo de aprendizagem, portanto, o sujeito possui uma relação dialética com o social e com a sua história, em que a sua constituição fundamental não é isomórfica, o que reverbera na sua aquisição de conhecimento. Sob essa ótica, Freire (1981) pontua sobre a concepção das relações, que se origina fundamentalmente de aspectos como a pluralidade, a transcendência, a criticidade, a consequência e a temporalidade.

Assim, as relações que o homem estabelece no mundo e com ele, como por exemplo; pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas, são de propriedades que diferem totalmente dos puros contatos físicos dentro do âmbito animal, tendo em vista que, para ele, o mundo se constitui como uma realidade objetiva, e assim, o homem se estabelece como um ser de relações e não somente de contatos. Ou seja, ele está no mundo e com o mundo, isto tem relação com a sua abertura à realidade, constituição fundamental que possibilita ser o ente de relações que é.

Considerando os apontamentos de Freire, referentes a este sujeito, destacou-se que a metodologia de ensino estabelecida, na maioria dos casos, não contribui para a construção de um pensamento crítico, uma vez que, frequentemente, apresenta conceitos padronizados e de caráter tecnicista. Essa abordagem tende a reforçar a manutenção do *status quo*, na medida em que o indivíduo passa a apenas reproduzir os conteúdos aprendidos, sem desenvolver a reflexão necessária para transformar a sua realidade.

Este autor evidenciou a importância de uma prática pedagógica que valorize a curiosidade epistemológica e a participação ativa do educando na construção do conhecimento, contrapondo-se à lógica bancária da educação, que trata o aluno como mero receptor de informações.

Além disso, a partir do que foi supracitado, destacou-se que o discurso dominante considera irrelevante todo o saber que não pertence à educação formal. Ou seja, apenas os conhecimentos produzidos e validados são vistos como racional e científico, enquanto outros saberes são deslegitimados. Nesse contexto, Bourdieu (1989, p. 146) pontua que:

Na luta simbólica pela produção do senso comum ou, mais precisamente, pelo monopólio da *nomeação* legítima como imposição oficial - isto é, explícita e pública - da visão legítima do mundo social, os agentes investem o capital simbólico que adquiriam em lutas anteriores e sobretudo todo o poder que detêm sobre as taxinomias instituídas, como os títulos. Assim, todas as estratégias simbólicas por meio das quais os agentes procuram impor a sua visão das divisões do mundo social e da sua posição nesse mundo podem situar-se entre dois extremos: o insulto, *ideos logos*, pelo qual um simples particular tenta impor o seu ponto de vista correndo o risco da reciprocidade; a nomeação oficial, acto de imposição simbólica que tem a seu favor toda a força do colectivo, do consenso, do senso comum, porque ela é operada por um mandatário do Estado, [...]

Sendo assim, ao realizar a genealogia do termo educação formal, sob a ótica de um campo simbólico, conclui-se que este termo está vinculado às estruturas de poder, que apontam sobre o que é considerado como conhecimento legítimo. A escola se constitui como um espaço reprodução simbólica, do qual são atravessados pelos saberes que serão validados ou não.

Portanto, depreende-se que a educação formal se origina de uma disputa simbólica, do qual ressaltou-se a contradição existente neste campo, tendo em vista que transita entre a reprodução e a transformação. Caracteriza-se como um conceito que não é fechado em si e nem estático, mas sim está em constante relação com a sociedade. Ou seja, ao ser ponderado sobre a sua atuação, do qual permeia na maioria das escolas, não se pode denegar o seu potencial para a criatividade e transformação.

A esse respeito, Adorno (2022) ressalta uma ambiguidade no processo educacional, tendo em vista que parte constituinte deste se origina da necessidade de adaptação, orientação e preparo para o mundo, das pessoas. Mas, ao mesmo tempo aponta que para que possa viabilizar e atuar como prática emancipadora, a educação não deve se limitar apenas ao *well adjusted people*. Considerando isso, Gohn (2014, p. 39) pontua que:

Ou seja, o que tencionamos deixar claro é que não existem conteúdos "chapados", absorvidos acriticamente, de fora para dentro. Sempre há recriação, reelaboração interna, mental, de tal forma que o que foi aprendido é retraduzido por novos códigos, de dentro para fora, e ao se expressar como linguagem ou comportamento, é um conhecimento elaborado. Há, portanto, um grau relativo de autonomia do sujeito que aprende.

A partir dessa perspectiva, entende-se a necessidade de construção de outras formas e concepções com relação ao ensino e aprendizagem, do qual possibilite a ampliação de perspectivas, levando em consideração o ser e estar no mundo dos indivíduos e a pluralidade de suas relações.

3.2 Educação Não Formal

A educação não formal se dá nesse encontro entre a educação e a cultura, no que se referem a outras formas de mediações do processo de aprendizagem e na construção de conhecimentos, que visam a formação dos indivíduos.

Neste texto a aprendizagem é enfatizada como um dos fenômenos centrais na vida do ser humano. Não se trata de pensar apenas o ato de aprender, mecanicamente, como o fez por décadas a Pedagogia tradicional, ao se preocupar fundamentalmente com as didáticas do ensino, quando a aprendizagem era vista não como um processo, mas como um resultado, um ponto de chegada que poderia e deveria ser medido, aferido. O aprendizado "instrucionista" contido nos métodos tradicionais das escolas, ou nas estruturas mais antigas das chamadas educação por correspondência (baseada no exercício de manuais escritos) ou nas orientações da educação permanente (que preconizava a adição de conteúdos extraescolares para completar o que não se aprendia nas escolas), tem sofrido uma crítica demolidora. O debate atual sobre a aprendizagem situa-se num plano de horizontes e perspectivas, envolvendo, necessariamente, a questão da educação, da cultura e formação dos indivíduos (e não apenas preparação), das redes de compartilhamento e como se dá o próprio processo de conhecimento (Gohn, 2014, p. 38).

A partir dos conteúdos supracitados, depreende-se a necessidade de ampliação do campo de aprendizagem, evidenciando um deslocamento de sentido em relação as concepções tradicionais. Assim, passou-se a considerar a formação humana em sua integralidade, tendo como eixo central o processo relacional e intersubjetivo no processo da aprendizagem. Essa perspectiva considerou relevante os elementos como a cultura e o compartilhamento de saberes, conferindo à educação um sentido mais amplo, plural e dialógico.

Inicialmente, fez-se necessário refletir sobre a educação formal, compreendida como aquela institucionalizada e sistematizada, majoritariamente vinculada à escola. Contudo, ressaltou-se também a importância da reflexão sobre o conceito de educação informal, que diz respeito às aprendizagens que ocorrem nos espaços familiares e comunitários, oriundas das interações sociais no cotidiano e fortemente atravessadas por valores e representações simbólicas. A educação informal, portanto, não é estruturada por um currículo, tampouco orientada por objetivos pedagógicos definidos, sendo fruto de processos espontâneos e contextuais. Nesse sentido, Gohn (2011, p. 107) aponta que:

A educação transmitida pelos pais na família, no convívio com amigos, clubes, teatros, leitura de jornais, livros, revistas, etc. são considerados temas da educação informal. O que diferencia a educação não formal da informal é que a primeira existe a intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos. A educação informal decorre de

processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações, como é o caso da educação familiar. Conforme Afonso (1992), a educação informal ocorre nos espaços de possibilidades educativas no decurso da vida dos indivíduos, como a família, tendo, portanto, caráter permanente. Mas o termo informal não abrange as possibilidades da educação não formal que estamos aqui destacando, ou seja, as ações e práticas coletivas organizadas em movimentos, organizações e associações sociais. Alguns autores teimam em denominar o aprendizado de conteúdos não escolares, em espaços associativos, movimentos sociais, ONGs etc. como sendo educação informal. Achamos que essa terminologia e classificação é incorreta, pois trabalha-se com um paradigma bipolar onde existe apenas dois tipos de aprendizagem: o escolar e o não escolar. Tudo o que ocorre fora dos muros das escolas é pensado como aprendizagem não escolar e perde seu caráter de educação propriamente dita.

Portanto, a educação informal ocorre nos espaços de possibilidades educativas ao longo da vida dos indivíduos, como a família, possuindo, portanto, um caráter permanente. No entanto, conforme supracitado, é relevante destacar que o termo "informal" não deve ser confundido com as práticas da educação não formal, que abrange ações educativas organizadas e deliberadas, realizadas em espaços como associações comunitárias, movimentos sociais, ONGs e demais organizações da sociedade civil.

A educação não formal emerge da constatação de que a educação formal, restrita às unidades escolares e estruturada por processos convencionais de ensino-aprendizagem, não é, por si só, suficiente para promover uma sociedade mais justa, equitativa e democrática. Nesse contexto, a educação não formal centra-se nas relações sociais e nas experiências coletivas, sendo mediada por agentes educativos que atuam de maneira direta com os sujeitos em seus territórios. Sua centralidade reside na construção de vínculos, no fortalecimento da convivência e no senso de pertencimento, pois reconhece que as relações humanas são construídas no e pelo coletivo. Dessa forma, contribui de maneira significativa para o desenvolvimento de uma consciência crítica e participativa, essencial à transformação social. Conforme assinala Garcia (2009, p. 11):

A educação não-formal não é um conceito pronto, a sua definição não está dada, ela está sendo criada, produzida e recriada. Nessa perspectiva, nós, atuantes no campo da educação não-formal – somos também criadores. Ao passo que a cada ação, a cada tentativa de compreensão do que pode ser esse fazer, estamos criando esse conceito e tráfegando no seu campo de imanência, o que ficará mais claro no decorrer do texto.

Conforme aponta Catini (2021), os primeiros passos em direção à educação não formal no Brasil ocorreram na década de 1960, impulsionados por uma demanda relacionada à educação de adultos ou à chamada educação popular, desenvolvida fora do ambiente escolar e dos sistemas formais de ensino. Nesse contexto, destacam-se as

experiências pioneiras e bem-sucedidas de alfabetização de trabalhadores organizadas por Paulo Freire, especialmente no estado do Rio Grande do Norte, que se tornaram referência nacional e internacional em práticas educativas transformadoras. Entretanto, com o advento da ditadura militar em 1964, houve uma interrupção abrupta desse processo.

O programa voltado à educação dos trabalhadores, idealizado por Freire e baseado em princípios dialógicos e emancipatórios, foi substituído pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado com uma proposta tecnicista, centralizadora e despolitizada, alinhada aos interesses do regime autoritário. Paralelamente, no cenário internacional, em 1967, realizou-se a Conferência sobre a Crise Mundial da Educação, organizada por Philip Coombs, que reuniu líderes de diversos países para discutir os limites e desafios dos sistemas educacionais formais. A partir desse encontro, iniciou-se um movimento de valorização da educação não formal como uma alternativa viável e complementar aos modelos escolares tradicionais, sobretudo em contextos de exclusão e desigualdade social.

Nesse sentido, Gohn (2011) ressalta que até a década de 1980 a educação não formal ainda era amplamente compreendida como uma extensão da educação formal; sendo desenvolvida nos espaços exteriores às unidades escolares. Com as transformações sociais ocasionadas pelas mudanças na economia, essa forma de educação assumiu centralidade na década de 1990, sendo valorizadas por seus processos de aprendizagens.

Salientou-se que se faz necessário transcender os muros da escola para se ter uma educação que vise promover o acesso à cidadania e à formação de indivíduos para a coletividade, do qual priorize o pertencimento e o fortalecimento dos vínculos socioculturais. Conforme Gohn (2011, p. 17):

Ela aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social; ou processos educacionais, frutos da articulação das escolas com a comunidade educativa, via conselhos, colegiados etc.

Os espaços que desenvolvem atividades culturais compreendem o indivíduo como um todo, ou seja, não há uma dicotomia entre corpo e pensamento; pelo contrário, ao possibilitar vivências que priorizem a dança e a música; estas instituições proporcionam a integralidade, do qual o corpo é um meio de expressão dos sentimentos, da sua linguagem e da sua história. Há um diálogo entre o corpo e o pensamento; do qual

possibilita um sentido, tendo em vista que o indivíduo atua no mundo, por meio do seu movimento corporal.

Através desta perspectiva, o indivíduo resgata as suas experiências no mundo, partindo do princípio de que o corpo está sempre em relação com o outro. Dessa interação emergem formas de conhecimento prático, carregadas de significados e sentidos atribuídos pelas vivências. Nesse contexto, o corpo é o primeiro mediador entre o sujeito e o mundo, permitindo-lhe interagir, construir significados e dar sentido à existência. A corporeidade, a presença e a expressão tornam-se, então, elementos fundamentais para a transformação pessoal e coletiva.

Além disso, evidenciou-se que, embora os conceitos de educação formal e não formal não sejam interdependentes, é possível identificar uma relação entre ambos, seja por suas semelhanças, uma vez que compartilham o objetivo comum de promover a formação dos indivíduos, ou mesmo por suas diferenças, especialmente no que tange às metodologias adotadas em cada uma. Consoante ao pressuposto acima, Garcia (2009) pontuou que a educação não formal não apresenta o encargo de preencher de modo eficaz o que a educação não formal não teve condições de atender, mas sim, como uma área diversificada do conhecimento.

3.3 Transversalidade entre a educação e a cultura

Apesar das diferenças, estes campos de saberes, a educação e a cultura, têm como foco principal a aprendizagem, cada um com a sua metodologia específica de intervenção, mas um complementa o outro e compreendendo a complexidade do ser humano, a sua história e o contexto em que se encontra inserido.

Seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é cada instante fundado e refundado pela história (Foucault, 2002, p. 10)

Entendeu-se que há uma relação entre cultura e educação, tendo em vista que ambas se entrecruzam e se complementam; sendo assim, a cultura é parte fundamental no que se refere à formação de indivíduos, e não somente um elemento secundário da aprendizagem. Relacionado a isso, Gohn (2011, p. 63) afirma que:

Observa-se que aqui a cultura política não é uma determinação passiva que explique comportamentos humanos, mas uma força ativa, moldada pelos direitos humanos, pelo desejo de busca de soluções. A originalidade do autor mexicano está em aliar a questão da cultura política à educação. Para ele, a educação é um processo que requer a integração de conhecimentos com habilidades, valores e atitudes. Concordando, acrescentamos: a apreensão do processo educativo está associada ao desenvolvimento da cultura política. Juntas, educação e cultura política tem uma finalidade de ser instrumento e meio para se compreender a realidade e lutar para transformá-la.

Salientou-se que são áreas que não ocorrem de forma isolada, haja vista que conforme supracitado a educação está inserida dentro de um contexto social e cultural, o que interfere na sua atuação. Ainda relacionado a isso, Gohn (2011) afirma que a cultura é delineada por métodos e processos em que ela constrói, através da atuação dos homens na história. É um processo que abrange uma dualidade, em que ao mesmo tempo que se modifica, também é influenciada por fatores. E se contrasta com a educação, pois esta se dá por meio de um processo de assimilação, reelaboração e mudanças na cultura.

Além disso, a educação não formal é o entroncamento da cultura e da educação; abrangendo a pluralidade do ser humano, tendo como foco a formação de cidadãos, através de um espaço que vise estimular o desenvolvimento de potencialidades. De acordo com Freire (1981, p. 43):

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. [...].

Ainda com relação à educação não formal, Garcia (2009) afirma que o termo tem relação com instituições, associações, organizações, fundações que trabalham com a educação como mediadora dos processos de construção de conhecimento e estas ações são elaboradas de forma intencionais e exercem influencia na formação educacional dos indivíduos. Nesse sentido, a educação não formal surge como um campo em que as dimensões cultural e educacional se convergem, proporcionando um espaço de aprendizagem que vai além das instituições escolares tradicionais.

Este encontro entre as duas áreas, do qual se dá a integração entre a cultura e a educação, fica evidente na normativa da Lei Rouanet, através do artigo 26, do qual explana sobre o incentivo de parcerias entre escolas de ensino fundamental e médio e o Ministério da Cultura, além disso, propõe atividades culturais e educativas voltadas à formação de público e ao fomento da arte e da cultura no Brasil.

Dessa forma, a educação não formal configura-se como um campo fundamental na construção do conhecimento e na formação cultural dos indivíduos, atuando de forma intencional e mediada por diversas instituições e organizações. Ao integrar a dimensão cultural e educacional, essa modalidade amplia as possibilidades de aprendizado, ultrapassando os limites das escolas tradicionais e oferecendo experiências enriquecedoras aos sujeitos.

A Lei Rouanet desempenha um papel estratégico ao fomentar parcerias entre escolas e o Ministério da Cultura, reforça a importância desse encontro entre as áreas da educação e da cultura, permitindo que atividades culturais e educativas se tornem ferramentas essenciais no processo de formação de cidadãos mais críticos, criativos e conectados com a riqueza cultural do país.

Assim, a educação não formal se afirma como uma aliada indispensável no estabelecimento de uma sociedade mais plural, democrática e culturalmente rica, capaz de valorizar e preservar as diversas manifestações culturais do Brasil.

3.4 Adolescentes no acesso à Cultura

O tópico em referência irá abordar a adolescência, que é a fase do desenvolvimento que terá como foco principal da pesquisa na interlocução entre educação não formal através da cultura. Abrange não somente a concepção física desta fase e as mudanças corporais que ocorrem, mas também um olhar que a sociedade apresenta, sendo fundamental para a análise e a constituição da identidade.

Este capítulo irá apresentar a concepção de adolescência que é parte fundamental deste estudo, tendo em vista que o público-alvo da pesquisa são os adolescentes atendidos pelo Instituto Oswaldo Ribeiro de Mendonça (IORM). Sendo assim, faz-se necessária uma contextualização sobre o termo adolescência.

É primazia compreender o conceito de adolescência e também reconhecer que cabe a todos, seja família, sociedade e poder público garantir os direitos de crianças e adolescentes sendo estabelecido no Artigo 4º da Lei n.º 8.069/1990 o acesso à cultura, entre outras políticas públicas. A Lei n.º 8.069/1990 conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reconhece como criança “a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (Brasil, 1990).

A partir desta normativa estabeleceu-se uma divisão etária fundamental no que referem aos direitos e garantias específicas destinados a crianças e adolescentes no

ordenamento jurídico brasileiro. Essa distinção é essencial para a formulação de políticas públicas e para a aplicação das medidas de proteção, responsabilização e promoção do desenvolvimento integral. Além disso, destaca-se que esta definição assegura as crianças e adolescentes que sejam tratados como sujeitos de direitos em consonância com a sua condição peculiar de desenvolvimento. Ressalta-se que é um avanço significativo, considerando que, no passado, crianças e adolescentes eram tratados como “mini adultos” ou de maneira estigmatizante determinando a situação irregular que separava crianças e menores, sendo estes: os vulneráveis, portanto a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente passou-se a vigorar a Doutrina de Proteção Integral, do qual este segmento passou a ser reconhecido como cidadão.

Como destaca Gohn (2011, p. 91):

Com as novas práticas sociais, categorias esquecidas, isoladas e desconsideradas, como crianças, jovens/adolescentes e idosos também passaram a ter direito a ter direitos. A organização destes segmentos sociais por meio de movimentos e organizações sociais possibilitou a criação de uma pauta de reivindicações que se transformaram em leis e criaram uma nova jurisdição para o social. O Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei da Assistência Social, os diferentes conselhos, colegiados e outras estruturas de mediação entre o Estado e a sociedade civil, são exemplos vivos da conquista e da força da participação organizada. [...]

Porém, é essencial refletir sobre a concepção de adolescência para além de uma perspectiva biológica. Como apontam Diniz, Habigzang e Koller (2014), é de suma importância compreender essa fase do desenvolvimento não somente através de um viés biológico, que abrange as mudanças físicas e cognitivas que este período constitui, mas também, considerando os significados e as interpretações socialmente construídos acerca da adolescência, chamados de “marcadores”.

Ressaltou-se que o corpo em desenvolvimento tem suas particularidades, mas a subjetividade não se constitui somente à partir de atributos biológicos ou fisiológicos; mas sim do significado que isso tem para a sociedade, ou seja, a ênfase que se dá para determinadas características físicas em detrimento a outras; e que tem relação com o seu contexto histórico e cultural. Ainda com relação a este termo, Diniz, Habigzang e Koller (2014, p. 22) afirmam que:

A adolescência é um momento essencial de transformação, transposição e autoafirmação das pessoas que a vivem e daqueles com quem convivem. Por meio de cada nova tarefa ou desafio, os adolescentes vivenciam o que é novo e o que deixará de sê-lo, dando lugar a experiências que contribuirão para seu amadurecimento.

Portanto, ao se considerar o processo de formação que ocorre na contemporaneidade, é imprescindível ter a compreensão do contexto em que os adolescentes estão inseridos, do qual ressalta-se que é um período marcado pelo imediatismo, ocasionado pela onipresença da tecnologia e da lógica do consumo, o que viabiliza uma fragmentação do conhecimento e do individualismo, tornando assim inexequível uma reflexão crítica e a construção de uma aprendizagem significativa, para que não haja, assim, a fragilização dos vínculos sociais e comunitários. Hall (2022, p. 43) menciona que:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”. Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha. Foi uma difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de “supermercado cultural”. No interior do discurso do consumismo global, as diferenças e as distinções culturais, que até então definiam a identidade, ficam reduzidas a uma espécie de língua franca internacional ou de moeda global, em termos das quais todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades podem ser traduzidas. Esse fenômeno é conhecido como “homogeneização cultural”.

Destacou-se então que a cultura é a área que oferece parâmetros simbólicos, discursos, rituais de passagem e modelos identitários, com os quais os adolescentes interagem e a partir disso viabiliza a construção de significados sobre si mesmos e sobre o mundo. Assim, a adolescência se constitui como um campo de disputas simbólicas, no qual diferentes narrativas culturais moldam as experiências subjetivas dos jovens. Nesse processo, a mídia, as redes sociais, os grupos de pertencimento, a escola e a família atuam como espaços relevantes, no que se refere a essa mediação cultural, influenciando fortemente na constituição das identidades juvenis.

Diante desse cenário, foi de extrema relevância reconhecer que tanto a adolescência quanto a própria construção da identidade dos indivíduos não são naturais ou mesmo universais. E sim construções históricas, sociais e simbólicas. De acordo com Contini e Koller (2002, p. 21):

Dessa forma, consideramos que a adolescência é criada historicamente pelo homem, enquanto representação e enquanto fato social e psicológico. É constituída como significado na cultura, na linguagem que permeia as relações sociais. Fatos sociais surgem nas relações e os homens atribuem significados a esses fatos. Definem, criam conceitos que representam esses fatos. São

marcas corporais, são necessidades que surgem, são novas formas de vida decorrentes de condições econômicas, são condições fisiológicas, são descobertas científicas, são instrumentos que trazem novas habilidades e capacidades para o homem. Quando definimos a adolescência como isto ou aquilo, estamos constituindo significações (interpretando a realidade), a partir de realidades sociais e de marcas que serão referências para a constituição dos sujeitos.

Nessa perspectiva, Hall (2022) analisou a identidade como um processo dinâmico, que se constrói na relação entre aquilo que se considera “interior” e “exterior”, ou seja, entre o pessoal e o público; do qual entende-se ser uma via de mão dupla, que ocorre de forma simultânea: a internalização de significados e valores e também a projeção de si mesmos nas identidades culturais. Esse processo viabiliza a inserção dos sujeitos nas estruturas simbólicas e culturais, do qual é chamado de sutura, pelo autor. Dessa forma, a sutura representa a tentativa de unificar o sujeito ao discurso, contribuindo para alinhar os sentimentos subjetivos com os lugares que ocupamos no mundo social e cultural.

Gohn (2011) pontuou a relação da cultura com a identidade cultural; destacando a importância de se entender a cultura como fenômeno de características relacionais, dos quais envolvem sentidos e significados que são produtos destas interações sociais. A formação da identidade cultural de um grupo é permeada de tensões entre os significados que ele procura atribuir às suas práticas e aqueles produzidos por outros grupos ou movimentos sociais.

Sendo assim, compreender a adolescência em sua dimensão cultural é reconhecer que os modos de ser jovem são plurais, heterogêneos e atravessados por marcadores sociais como classe, gênero, raça e território, os quais também influenciam as possibilidades de reconhecimento e pertencimento dos adolescentes na sociedade.

E através desta compreensão, ao se ponderar sobre o seu acesso à cultura, dentro desta perspectiva, evidenciou-se a relevância de não se restringir somente ao consumo de bens culturais, mas abranger a possibilidade de participar ativamente das práticas simbólicas que constituem o mundo social, tendo em vista que a identidade dos adolescentes é formada a partir de suas vivências, das linguagens que utilizam, das referências que consomem e ressignificam, e das relações que estabelecem nos diversos espaços que frequentam, sejam eles físicos ou digitais.

Dessa forma, ao se apropriar desses espaços culturais, os adolescentes, não apenas consomem cultura, mas também a produzem, contribuindo para a construção de sentidos alternativos que desafiam estereótipos e fortalecem suas identidades. Trata-se assim de um movimento ativo de construção de si, em que a cultura deixa de ser apenas um recurso

externo e passa a ser um instrumento de empoderamento, pertencimento e afirmação.

3.5 O terceiro setor e a cultura

O terceiro setor é composto por Organizações da Sociedade Civil (OSC), que são caracterizadas de acordo com a Lei n.º 13.019/2014 como: entidades sem fins lucrativos, sociedades cooperativas e organizações religiosas.

Ao pensar em terceiro setor é importante destacar, que ele representa o fortalecimento da sociedade civil e em contraponto a terceirização de responsabilidade do Estado para a sociedade civil, uma vez que o terceiro setor assume a execução e implementação de programas, projetos e políticas públicas.

Segundo Mânica (2023, p. 18), o terceiro setor:

É formado por pessoas jurídicas de direito privado, voluntárias, autônomas e sem fins lucrativos, que desenvolvem atividades prestacionais ou promocionais de interesse público e são submetidas a um regime jurídico próprio, que varia de conforme a natureza da atividade desempenhada e seu vínculo com o Estado.

Para Tenório (2009, p. 11), “caracterizam-se por serem organizações em fins lucrativos, voltados para o atendimento de necessidades da sociedade civil, algumas vezes complementando a ação do Estado e de agentes econômicos”.

Portanto o Terceiro Setor, possui uma organização jurídica e possui diretrizes para que seja executor de políticas públicas. E para a celebração de parcerias com a Administração Pública, as OSC estão condicionadas a normas de organização interna, devendo apresentar em conformidade a Lei n.º 13.019/2014 em seu artigo 33:

I-objetivos voltados à promoção de atividades e finalidades de relevância pública e social;
 III - que, em caso de dissolução da entidade, o respectivo patrimônio líquido seja transferido a outra pessoa jurídica de igual natureza que preencha os requisitos desta Lei e cujo objeto social seja, preferencialmente, o mesmo da entidade extinta;
 IV - escrituração de acordo com os princípios fundamentais de contabilidade e com as Normas Brasileiras de Contabilidade;
 V - possuir:
 a) no mínimo, um, dois ou três anos de existência, com cadastro ativo, comprovados por meio de documentação emitida pela Secretaria da Receita Federal do Brasil, com base no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica - CNPJ, conforme, respectivamente, a parceria seja celebrada no âmbito dos Municípios, do Distrito Federal ou dos Estados e da União, admitida a redução desses prazos por ato específico de cada ente na hipótese de nenhuma organização atingi-los;

b) experiência prévia na realização, com efetividade, do objeto da parceria ou de natureza semelhante;

c) instalações, condições materiais e capacidade técnica e operacional para o desenvolvimento das atividades ou projetos previstos na parceria e o cumprimento das metas estabelecidas.

Parágrafo único. Serão dispensados do atendimento ao disposto no inciso III do **caput** os serviços sociais autônomos destinatários de contribuições dos empregadores incidentes sobre a folha de salários.

§ 1º Na celebração de acordos de cooperação, somente será exigido o requisito previsto no inciso I.

§ 2º Serão dispensadas do atendimento ao disposto nos incisos I e III as organizações religiosas.

§ 3º As sociedades cooperativas deverão atender às exigências previstas na legislação específica e ao disposto no inciso IV, estando dispensadas do atendimento aos requisitos previstos nos incisos I e III.

§ 4º (VETADO). (Incluído pela Lei nº 13.204, de 2015)

§ 5º Para fins de atendimento do previsto na alínea c do inciso V, não será necessária a demonstração de capacidade instalada prévia (Brasil, 2014).

A lei estabelece parâmetros para nortear a existência e o funcionamento das organizações da sociedade civil, que surgem com o propósito não somente na execução das ações públicas; mas também na defesa e garantia dos direitos; contribuindo para o fortalecimento de uma democracia participativa e promoção da justiça social. Nesse sentido, Secchi (2013, p. 116) aponta que:

As organizações do terceiro setor são organizações sem fins lucrativos que lutam por algum interesse coletivo. Elas atuam em áreas sociais em que a ação estatal é insuficiente ou inexistente, como saúde, educação, meio ambiente, cultura e proteção de minorias.

A seguir, será apresentado o contexto institucional do Instituto Oswaldo Ribeiro de Mendonça (IORM), com destaque para as ações desenvolvidas pelo Projeto Usina da Dança.

3.6 Projeto Usina da Dança

O presente estudo tem o intuito de ponderar sobre o Projeto Usina da Dança, iniciativa que integra o Programa Agenda Cultural e oferece Oficinas de Dança (Ballet, Jazz e Contemporâneo), Música, Convivência e Literatura do IORM.

Quadro 9 - Oficinas de Artes Integradas Usina da Dança

Oficina	Aulas
Ballet	Aulas teóricas e práticas de ballet clássico, ministradas por meio da utilização de metodologias variadas, incluindo a Royal Academy of Dance, Método Cubano e Vaganova, estruturados com base em obras literárias.
Jazz	Aulas teóricas e práticas de jazz, ministradas por meio da utilização de técnicas específicas da modalidade.
Contemporâneo	Aulas práticas e teóricas de contemporâneo, de forma a introduzir fundamentos técnicos, o autoconhecimento do corpo e o fomento da criação em dança.
Música	Aulas teóricas e práticas de música, ministradas por profissional qualificado.
Convivência sócioartística	Executada de maneira transversal aos conteúdos artísticos culturais, possibilitando maior multidisciplinaridade, horizontalidade e integralidade nas ações, bem como o fortalecimento de habilidades sociais das crianças e adolescentes. Além disso, os encontros tem o intuito de possibilitar um espaço de reflexão sobre normas, regras, convivência, respeito, empatia; além de ponderar sobre os conteúdos artísticos, como a temática do espetáculo, viabilizando uma aproximação destes conteúdos apreendidos com o contexto de vida dos alunos.
Literatura	Esta ação visa contemplar conteúdos de literatura, com o intuito de estimular o potencial criativo, por meio do incentivo à leitura e a reflexão de diferentes obras literárias apresentadas e problematizadas buscando formar leitores atentos e críticos e proporcionar oportunidades de estímulo a criatividade, como também a expressões artísticas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

O Quadro 9 apresentou notas explicativas sobre cada uma das oficinas realizadas no Projeto Usina da Dança.

O objetivo desse Programa é contribuir com a democratização das artes e com o incentivo da ampliação do acesso da população à fruição e à produção dos bens culturais, por meio do fomento de atividades culturais com vistas à promoção da cidadania cultural, da acessibilidade e diversidade cultural.

Neste contexto, apresenta-se o Quadro 10, referente ao Produto Secundário da instituição, que contempla todas as ações previstas no Plano de Trabalho da OSC.

Quadro 10 - Produto Secundário

Produto Secundário	Tipo de atividade	Nome da atividade	Ações
Oficinas de Formação Cultural	Oficinas de Dança	Oficinas de Artes Integradas <i>Usina da Dança</i>	Promover em média 8928 aulas de formação artística cultural, distribuídas nas modalidades de dança (ballet, jazz, contemporâneo), música e convivência sócio artística, para um público infanto- juvenil de 460 alunos, na faixa etária de 7 a 17 anos.
		Oficinas de Danças Livres	Ofertar uma média de 2016 aulas de dança, distribuídas nas modalidades de ballet e jazz, para um público infanto juvenil de 182 alunos, com idade entre 3 e 10 anos e acima de 15 anos.
	Oficinas de Literatura	Oficinas de Literatura	Promover 40 encontros/aulas de literatura com os alunos das Oficinas de Artes de Guaira na Biblioteca Energia do Conhecimento em Guaira, envolvendo um público de 60 pessoas/ano.
	Oficinas Audiovisuais	Debates Audiovisuais	Realizar 40 debates sobre obras de cinema, após a exibição de filmes clássicos em auditórios de escolas, salas de cinema e/ou multifuncionais, para um público de 4000 pessoas/ano.

		Oficinas de Cinema	Realizar três oficinas de formação básica e aperfeiçoamento na área de cinema, abrangendo as temáticas: cultura filmica, cinema brasileiro contemporâneo e a relação do cinema com a 2ª Guerra mundial, para um público de 90 pessoas, com idade acima de 15 anos.
	Oficinas de Música	-	Realizar durante 12 meses parceria com o Projeto Guri, arcando com os custos de manutenção do espaço para o ensino de música. Estão previstos uma média de 3816 aulas de musica durante a execução do Projeto, para um público de 337 crianças e adolescentes.
Espetáculo Artístico Cultural	-	-	Criar, produzir e apresentar um Espetáculo de artes cênicas, como conclusão das Oficinas/cursos de Artes Integradas e Dança livres, adaptado para as quatro cidades, para um público de 14000 pessoas, considerando 4000 presencial e 10000 acessos pelas redes sociais.
Ações da Biblioteca	-	-	Promover 40 ações de incentivo à leitura e formação de publico, voltadas para a comunidade em geral, tendo como foco prioritário os estudantes das escolas públicas e privadas das cidades de Guaíra, Miguelópolis e Ipuã. Público de 1600 pessoas. – Orlândia não possui ainda uma biblioteca.

Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio do Quadro 10 pode-se ter uma compreensão de todas as atividades que são desenvolvidas pelo IORM, mas salienta-se que o foco do presente estudo envolve as Oficinas de Artes Integradas *Usina da Dança*.

O Projeto teve como meta ofertar 75 vagas em Guaíra e Ipuã. Todos os alunos matriculados devem participar de todas as modalidades das Oficinas.

3.7 Desenhos e Produções textuais dos alunos do Projeto

Este tópico tem como objetivo apresentar os desenhos e produções textuais desenvolvidos pelos alunos, evidenciando os resultados do processo de construção coletiva realizado no âmbito das Oficinas de Convivência Socioartística.

As Figuras 3 a 12, apresentadas abaixo, ilustram o processo e o resultado de uma atividade avaliativa realizada pelas alunas da Unidade de Guaíra, referente aos conteúdos apreendidos no primeiro semestre de 2023.

A proposta teve como principal objetivo a reflexão crítica acerca dos conhecimentos assimilados, relacionando-os com o tema do Espetáculo: *Raízes e Asas - Ciclo da vida e da Natureza*.

O cartaz foi construído de forma coletiva e colaborativa, envolvendo todas as

turmas, conforme a faixa etária e respeitando o nível de desenvolvimento de cada turma. Sua elaboração ocorreu durante as Oficinas de Convivência Socioartística, realizadas semanalmente, com duração de 50 minutos. Para a atividade, foi solicitado que os alunos formassem um círculo, sentando-se ao redor do cartaz, a fim de favorecer a participação de todos de maneira igualitária e integrada.

Com os alunos iniciantes, foi solicitado que realizassem a pintura com as mãos, representando um girassol, símbolo que compunha à temática do espetáculo de dança. Além disso, contribuíram registrando palavras que representavam os aprendizados construídos nesse semestre.

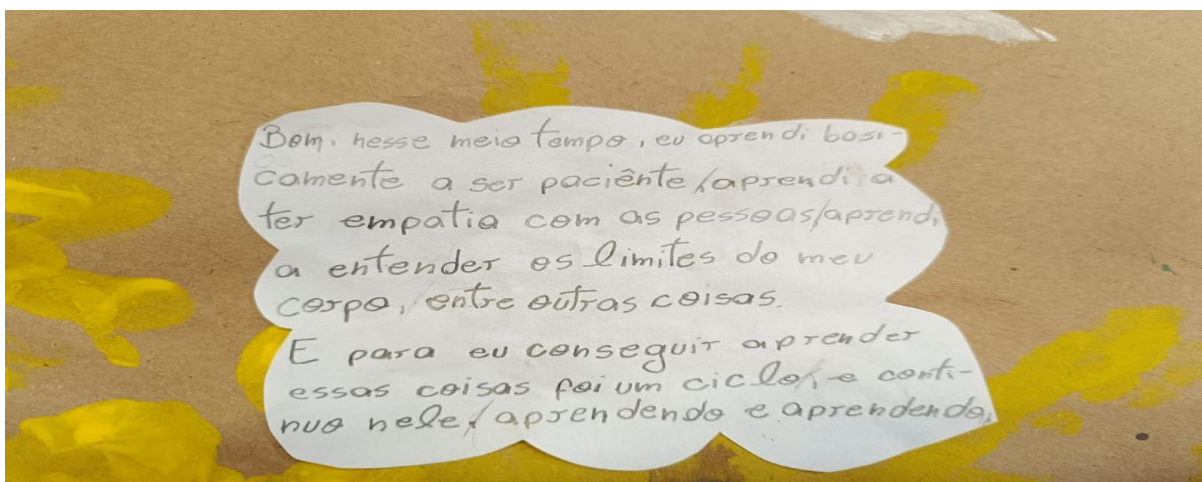
Já as turmas avançadas contribuíram com reflexões escritas, compartilhando percepções e aprendizados que consideraram significativos ao longo do semestre. Esses relatos não apenas reforçaram a capacidade de elaboração crítica das alunas, como também revelaram o impacto formativo das oficinas culturais.

Figura 4 - Cartaz 1 de avaliação do semestre/2023



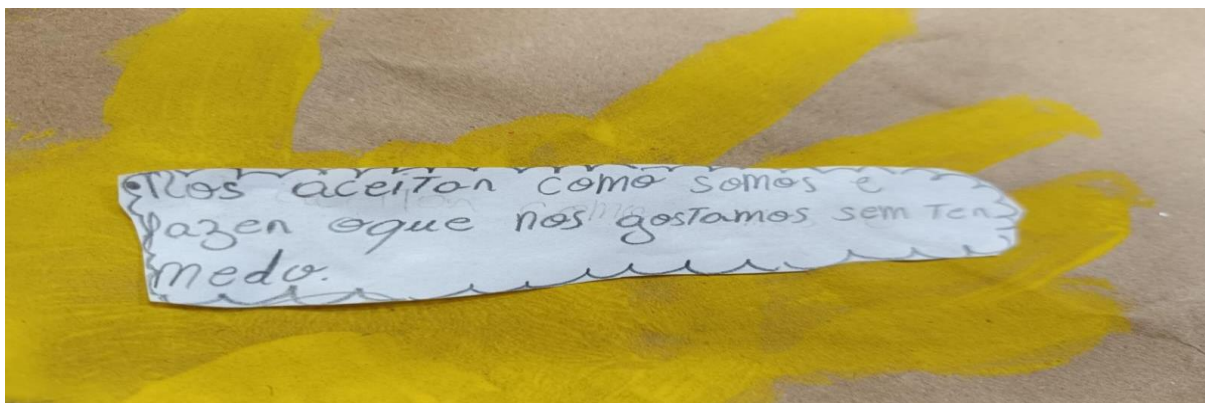
Fonte: Registro fotográfico da OSC

Figura 5 – Cartaz 2 de avaliação do semestre/2023



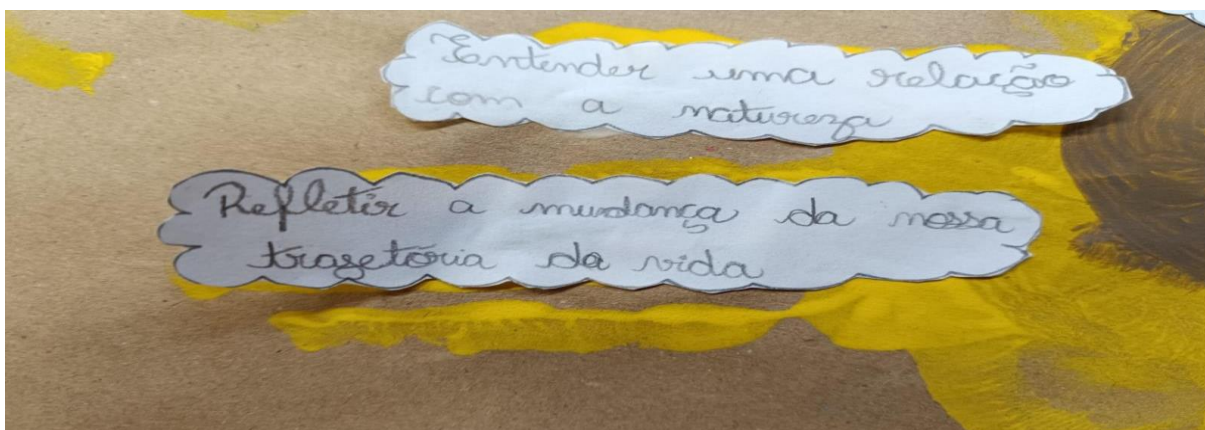
Fonte: Registro fotográfico da OSC

Figura 6 - Cartaz de avaliação do semestre/2023



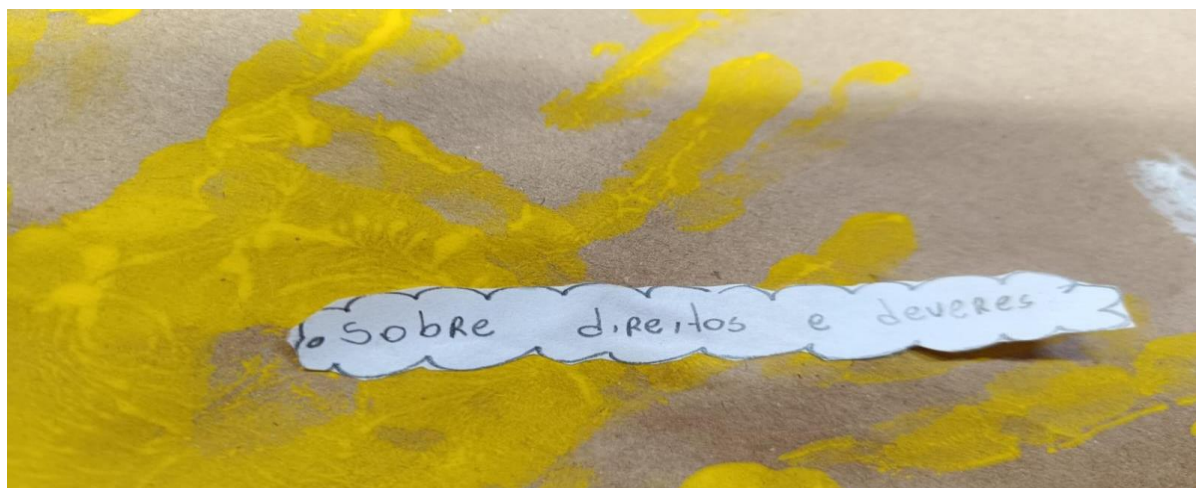
Fonte: Registro fotográfico da OSC

Figura 7 – Cartaz de avaliação do semestre/2023



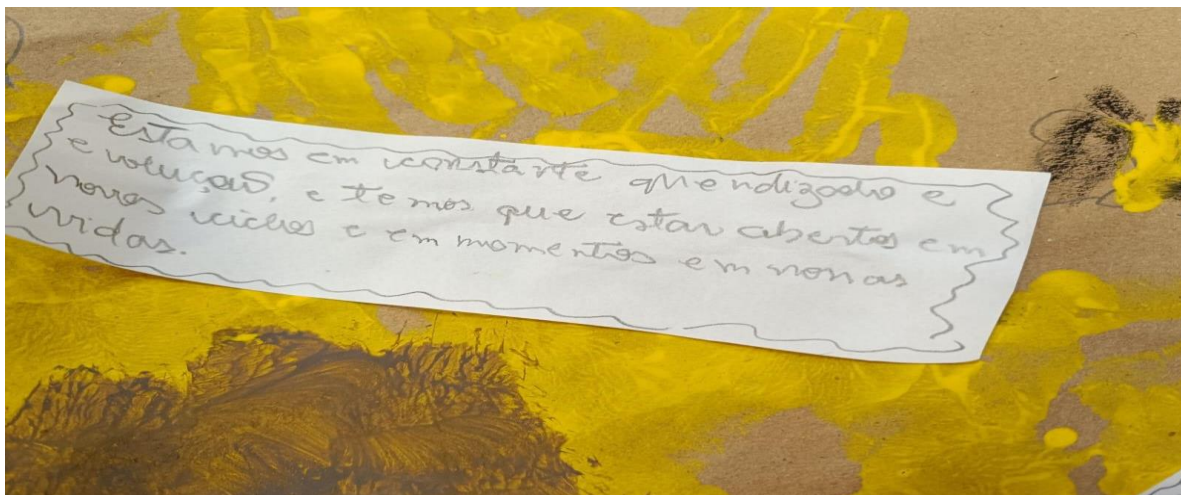
Fonte: Registro fotográfico da OSC

Figura 8 - Cartaz de avaliação do semestre/2023



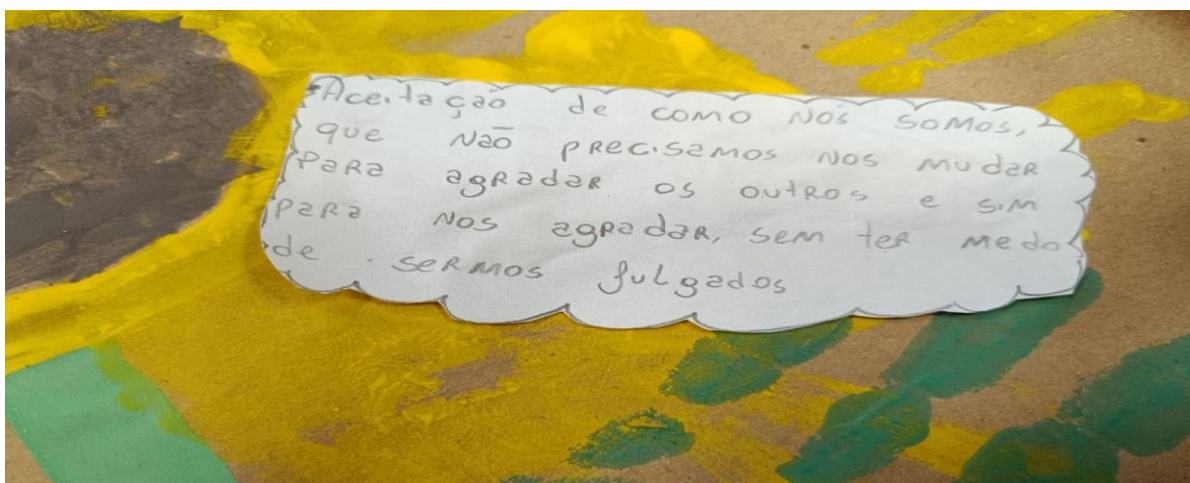
Fonte: Registro fotográfico OSC

Figura 9 - Cartaz de avaliação do semestre/2023



Fonte: Registro fotográfico da OSC

Figura 10 - Cartaz de avaliação do semestre/2023



Fonte: Registro fotográfico da OSC

Através dos conteúdos apresentados, observou-se o desenvolvimento de aspectos socioemocionais de extrema relevância para o autoconhecimento, autoestima, empatia, além da compreensão dos seus direitos e deveres, limites do corpo e a valorização dos laços afetivos e de amizade.

Sendo assim, essa construção representa a concretização, de forma sensível e criativa, sobre as vivências e experiências das alunas com relação as atividades desenvolvidas pelo Projeto, evidenciando essa relação entre a formação artística e o desenvolvimento humano.

Ainda que configurada como uma atividade avaliativa, sua abordagem se distanciou dos modelos tradicionais de avaliação, predominantemente técnicos e classificatórios. Ao contrário, buscou-se uma perspectiva afetiva e integradora; na qual o

processo de reflexão e expressão subjetiva das alunas foi valorizado como parte essencial da construção do conhecimento.

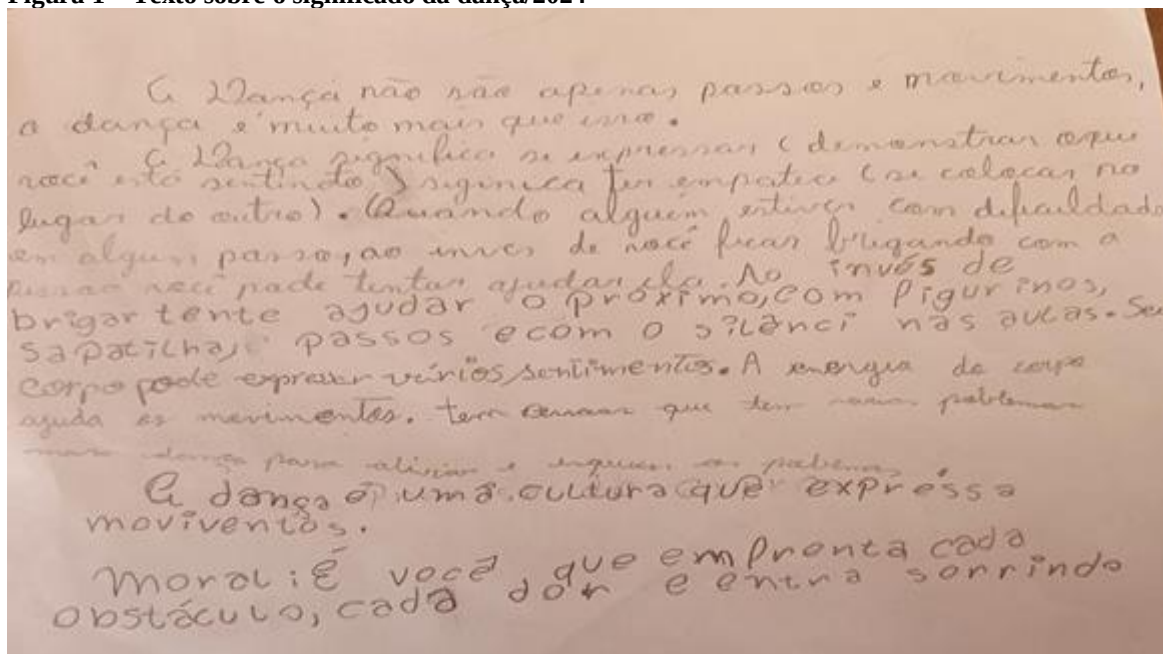
As figuras 10 e 11, apresentadas abaixo, constituem uma produção em conjunto realizada por duas turmas de nível avançado do Projeto. Esta ação teve o intuito de viabilizar um espaço de expressão sobre a percepção das alunas acerca da dança, descrevendo o significado que isso representa na sua vida.

Além disso, por meio dos conteúdos trabalhados, as alunas foram estimuladas a estabelecer relações entre a dança e seus próprios contextos de vida. Para essa atividade, foi solicitado que as turmas se organizassem em dois grupos para a elaboração de um texto reflexivo, durante as Oficinas de Convivência Sócioartísticas, com duração de 50 minutos.

Ambas as figuras evidenciam textos elaborados pelas alunas, dos quais refletem a sua visão de mundo, em que a dança atua como uma metáfora para a vida, abrangendo temáticas como superação, expressão dos conteúdos internos, trabalho em grupo, persistência, empoderamento e ressignificação.

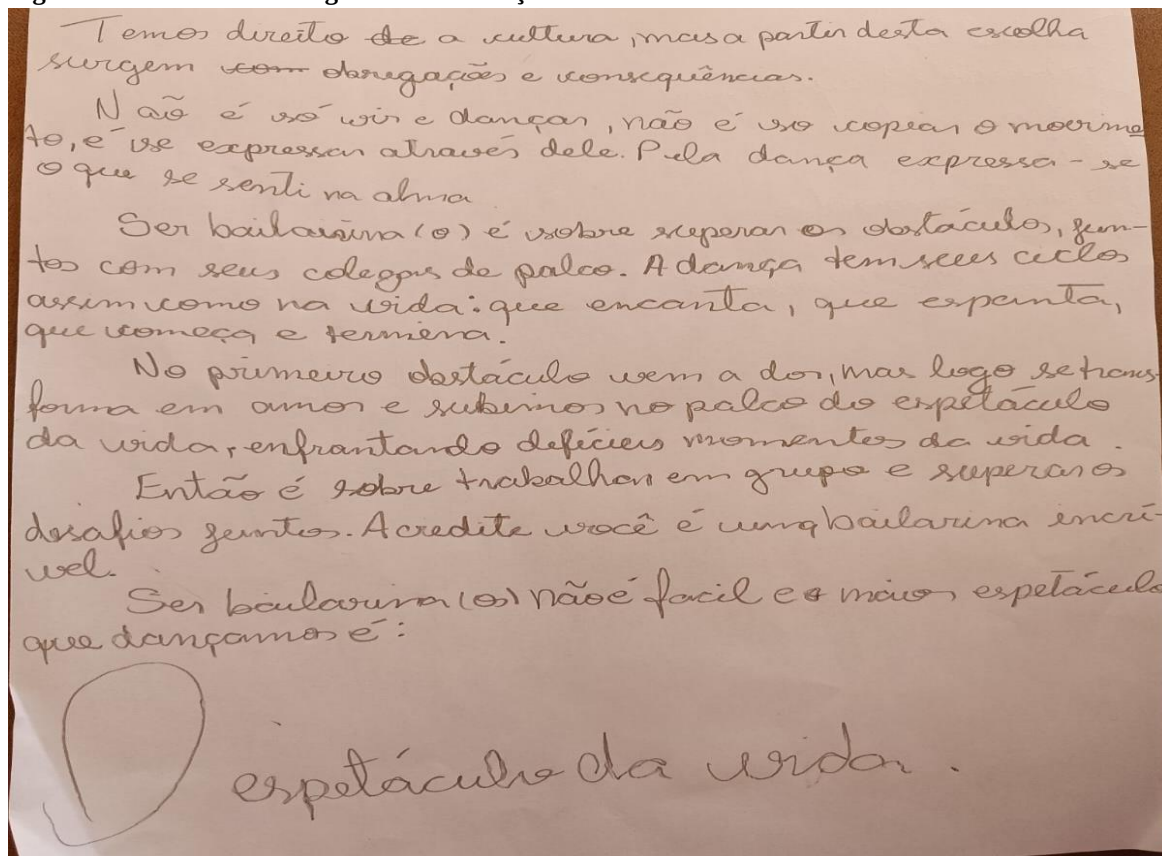
A figura 11 reflete sobre a cultura como um direito fundamental, em contrapartida, também é uma escolha que envolve deveres e consequências.

Figura 1 – Texto sobre o significado da dança/2024



Fonte: Registro fotográfico da OSC

Figura 12 – Texto sobre o significado da dança/2024



Fonte: Registro fotográfico da OSC

Dessa forma, as figuras constituem a materialização do olhar das alunas, revelando as suas percepções diante da dança e das atividades do Projeto. Esses registros são fundamentais, pois configuram-se como evidências qualitativas dos impactos das ações culturais na vida das crianças e adolescentes.

4.IMPACTO DA CULTURA NA VIDA DOS ALUNOS ATENDIDOS PELO IORM

Este capítulo tem como objetivo compreender os impactos das atividades culturais, a partir de uma investigação conduzida por meio da pesquisa de campo. Para isso, realizou-se a interpretação dos dados obtidos a partir das informações levantadas nas entrevistas semiestruturadas. O enfoque central é compreender a contribuição da cultura no processo formativo das adolescentes atendidas pelo IORM.

Na pesquisa de campo, os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos, como procedimento formal de escuta. As entrevistas foram registradas com o uso de gravador, a fim de garantir a autenticidade das falas, e posteriormente transcritas, mediante a devida autorização dos entrevistados.

A pesquisa abrangeu os seguintes públicos e critérios de seleção:

- GRUPO 1 - A pesquisa foi realizada com 18 adolescentes de 12 até 17 anos atendidos pelo Projeto Usina da Dança nos municípios de Guaíra/SP e Ipuã/SP. O instrumento contou com 11 perguntas abertas (ANEXO I).
- GRUPO 2 – A pesquisa foi realizada com cinco famílias atendidas pelo Projeto Usina da Dança nos municípios de Guaíra/SP e Ipuã/SP. A investigação contou com nove perguntas abertas (ANEXO IV) .
- GRUPO 3 – A pesquisa foi aplicada com oito professores de dança e coordenadores do respectivo Projeto, por meio de um instrumento que contou com nove perguntas abertas (ANEXO III).
- GRUPO 4 - A pesquisa foi realizada com três ex-alunos que já completaram a maioria e se desligaram do Projeto. O instrumento da coleta de dados contou com seis perguntas abertas (ANEXO II).

Salientou-se que no caso dos adolescentes todos os responsáveis legais foram devidamente informados sobre a coleta de dados e foi concedida a sua autorização, por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), conforme os princípios éticos norteados pela Resolução nº 510 de 07 de Abril de 2016. Além disso, os próprios adolescentes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Para os demais participantes foi realizada a orientação e solicitada a sua autorização para participação na pesquisa, através do TCLE.

As entrevistas revelaram-se de fundamental importância, uma vez que se

configuraram como instrumentos metodológicos capazes de viabilizar espaços de interação e diálogo com os participantes, o que contribuiu para uma coleta de dados mais abrangente e aprofundada.

Visando uma melhor compreensão dos impactos das ações culturais, foram utilizados parâmetros descritos no Quadro 11 abaixo, do qual apresentou indicadores, que a pesquisa almejou compreender dentro das categorias estabelecidas, abrangendo uma abordagem qualitativa.

Quadro 5 - Indicadores

Categoria	Indicador/Pensamento Crítico
Independência e autonomia	Independência e autonomia são indicadores de que os adolescentes serão capazes de tomar as suas decisões fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico.
Expressão dos conteúdos internos – habilidades socioemocionais	As habilidades socioemocionais, são de extrema relevância, pois ao ser ter uma maior regulação emocional acarretará em uma maior capacidade de reflexão e avaliação das suas decisões, possibilitando um maior desenvolvimento do pensamento crítico.
Aumento da leitura	O acesso à leitura indica uma ampliação do universo informacional, sendo de suma importância para um maior desenvolvimento do pensamento crítico.
Criatividade	A criatividade indica a possibilidade de desenvolver novas ideias e soluções, sendo de suma importância para o pensamento crítico.

Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa forma, o trabalho estabeleceu indicadores analíticos para nortear a pesquisa, com objetivo de sistematizar a coleta e a interpretação dos dados, de forma a viabilizar uma análise mais estruturada e coerente com a abordagem qualitativa adotada.

4.1 A percepção dos jovens no município de Guairá

Para a análise das entrevistas, foram utilizados nomes fictícios de pedras preciosas para identificar as adolescentes entrevistadas, com objetivo de preservar suas identidades e por considerá-las de extrema relevância para a construção deste estudo. Os nomes adotados foram: Âmbar, Ametista, Diamante, Esmeralda, Jade, Rubi, Ouro, Prata, Pérola, Turmalina e Topázio.

Conforme mencionado, trata-se de adolescentes e jovens adultas 12 a 18 anos que frequentam o Projeto a mais de um ano. Para compor essa análise, segue abaixo a tabela com o perfil das alunas entrevistadas:

Tabela 28 - Perfil das adolescentes entrevistadas do município de Guaíra

Faixa etária	Quantidade	Há quanto tempo frequenta o Projeto	Quantidade
12 anos	2	2 anos	1
13 anos	1	3 anos	2
14 anos	2	4 anos	1
15 anos	1	7 anos	2
16 anos	1	9 anos	3
17 anos	2	10 anos	1
18 anos	2	12 anos	1

Fonte: Elaborada pela autora.

As entrevistas foram realizadas em grupos, favorecendo a troca de experiências e a construção coletiva das narrativas. Abaixo, seguem os dados coletados nas entrevistas com as alunas que frequentam o Projeto no período da manhã.

A aluna Âmbra relata que as mudanças que percebeu em si mesma a partir da sua inserção no Projeto têm relação com o seu processo de amadurecimento e contextualiza com o Espetáculo de Dança ao afirmar que:

[...] principalmente quando chega na época do espetáculo, a gente fica quase arrancando os cabelos da cabeça e aí a gente entende que a gente precisa ter maturidade pra gente transmitir aquilo que tá no palco para as pessoas nos assistirem lá, aí tem a maturidade.

Através do relato constatou-se que a ação cultural possibilita o desenvolvimento da maturidade, haja vista que o ato de transmitir e de se expressão, por meio das artes, contribui para o fortalecimento da identidade, o aprimoramento da sensibilidade e conseqüentemente para o seu processo de amadurecimento. Nesse sentido, Hall (2016, p. 21) pontua que:

Este foco em “significados compartilhados” pode, algumas vezes, fazer a cultura soar demasiado unitária e cognitiva,. Porém, em toda cultura há sempre uma grande diversidade de significados a respeito de qualquer tema e mais de uma maneira de representá-lo ou interpretá-lo. Além disso, a cultura se relaciona a sentimentos, a emoções, a um senso de pertencimento, bem como a conceitos e a ideias. [...]

Ainda com relação às mudanças, a aluna Ametista pontuou sobre a responsabilidade e o trabalho em equipe ao mencionar que:

Na minha vida mudou na relação entre a responsabilidade e o trabalho em conjunto, porque aqui no ballet quando a gente tá dentro da sala de aula e a professora está lá ensinando pra gente, ela não está ensinando só para uma pessoa, se uma pessoa tá com dificuldade, as outras alunas que está junto tem que ir lá ajudar e mostrar que ela também consegue, começa a ter uma

dificuldade, então pra mim o ballet ajudou principalmente na questão de responsabilidade e a convivência com as pessoas.

A colocação da aluna envolve compromisso, responsabilidade e convivência; aspectos fundamentais a serem desenvolvidos, especialmente quando se considera sua futura inserção no mercado de trabalho. Cabe ressaltar que as ações culturais podem viabilizar a preparação dos atendidos para este contexto, ao promover o desenvolvimento de habilidades interpessoais de extrema relevância para a construção de relações profissionais saudáveis e produtivas.

Nessa perspectiva, Garcia (2009) destaca que os jovens que obtiveram acesso a outras vivências educacionais; que transcenderam o âmbito da educação formal, puderam experimentar outros modos de se relacionar e socializar; tendem a ter outras maneiras diferenciadas para lidar com as alterações no mundo do trabalho. Isso lhe proporciona um campo ampliado de possibilidades para lidar com as problemáticas decorrentes das transformações sociais.

Com relação à viabilização do estímulo das habilidades interpessoais, a aluna Diamante, ao ser questionada sobre quais benefícios o Projeto proporcionou na sua vida, pontuou que:

Benefícios tipo de...responsabilidade, essas coisas assim. Autorresponsabilidade, persistência também, ensinou a acreditar em mim mesma, a confiar no meu potencial, também me socializar com pessoas, isso.

Através do relato da aluna Diamante é possível perceber que o Projeto teve um impacto significativo em diversos aspectos de sua formação pessoal. Ela menciona que aprendeu a acreditar em si mesma e a confiar em seu potencial. Além disso, seu depoimento revela avanços na socialização, no senso de responsabilidade e na persistência, demonstrando que o Projeto contribuiu para o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Nessa perspectiva, Gohn (2011, p. 112) pontua que:

A maior importância da educação não formal está na possibilidade de criação de novos conhecimentos, ou seja, a criatividade humana passa pela educação não formal. O agir comunicativo dos indivíduos, voltado para o entendimento dos fatos e fenômenos sociais cotidianos, baseia-se em convicções práticas, muitas delas advindas da moral, elaboradas a partir das experiências anteriores, segundo a tradições culturais e as condições histórico-sociais de determinado tempo e lugar. O conjunto desses elementos fornece o amálgama para a geração de soluções novas, construídas em face dos problemas que o dia a dia coloca nas ações dos homens e das mulheres.

Já a aluna Âmbra em seu depoimento aborda como benefício a relevância da leitura, através da Oficina de Práticas Pedagógicas. Pontuou sobre a temática dos patrimônios culturais, assunto tratado nas aulas de convivência.

Esse conteúdo foi trabalhado concomitantemente à sua participação na apresentação realizada por algumas alunas no Theatro Pedro II no município de Ribeirão Preto/SP, um espaço reconhecido como patrimônio cultural material de grande relevância. Relacionado a isso, a aluna Turmalina compartilhou a sua experiência, afirmando:

Dançar no D. Pedro II, eu achei aquela sensação muito legal... Eu adorei, foi uma experiência muito legal pra mim...

O relato da aluna evidencia a relevância do ambiente físico e simbólico na vivência artística e no processo de construção identitária. Nesse contexto, Costa e Rocha (2024) afirmam a importância do ambiente para a formação da identidade individual e coletiva. Segundo esses autores, a construção de significado não ocorre somente, através das relações interpessoais, mas também é profundamente influenciada pelo lugar, pelos objetos, pelo clima e pelo território que nos cercam. Elementos fundamentais na constituição da identidade cultural. Experiências sensoriais e vivências concretas no espaço em que se habita viabilizam processos de conhecimento e reconhecimento, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a construção simbólica do mundo ao nosso redor.

A aluna Ametista, ao responder sobre os benefícios, destacou o seu processo de socialização e as ações coletivas promovidas pelo Projeto em sua trajetória pessoal, ao pontuar que:

Na minha vida os benefícios que o ballet trouxe pra mim foi a autoconfiança e a interação com as pessoas, porque às vezes se eu ficasse em casa nessa parte da manhã, às vezes eu não ia conhecer as pessoas que está aqui né? Essas pessoas elas se tornam uma família, pra gente né? Porque a gente convive todos os dias se torna uma família em que é importante pra mim...esses são os benefícios...

O relato apresentado permitiu observar que as ações do Projeto contribuíram significativamente para o processo de socialização e sentimentos de pertencimento dessa adolescente, o que, por sua vez, pode ter repercutido na constituição de sua identidade. Corroborando a importância de espaços que viabilizem estes processos de socialização e

convivência, dos quais a aluna apontou, Bauman (2001) reflete que a capacidade de conviver com a diferença é uma habilidade que precisa ser desenvolvida com intenção, prática e aprendizado; sendo comparada a uma arte.

Essa habilidade não é adquirida de forma espontânea, por isso, seu desenvolvimento exige esforço, tanto individual, quanto coletivo. Em contrapartida, a busca pela homogeneidade tende a eliminar a diferença, dificultando a convivência com o outro e tornando a presença de estranhos desconfortável e ameaçadora. Nesse sentido, o depoimento da aluna Ametista evidencia os impactos positivos de sua participação no Projeto, especialmente no que diz respeito ao fortalecimento de vínculos e ao sentimento de pertencimento. Ao considerar as pessoas do Projeto como parte de sua família, seu relato ilustra exatamente o que Bauman destaca sobre espaços de convivência como instrumentos fundamentais para o desenvolvimento dessa habilidade relacional.

A aluna Âmba também compartilhou suas impressões acerca do impacto do Projeto em sua trajetória pessoal, ao relatar que:

Assim... é...tipo, por exemplo, eu vejo o ballet em 01 ano como um ciclo, no início do ano as professoras e os professores eles conseguem, é...tipo assim...acho muito interessante, igual esse ano lá no início do ano, não sei se vocês tem reunião ou o que acontece se vocês conversam entre si não sei, mas tipo assim são aulas coligadas, relacionadas umas com as outras, por exemplo, é esse ano o tema do espetáculo é: “Travessias”, aí tipo no início do ano, vamos supor a sua aula, a gente conversou sobre o texto da Pipoca, que a pipoca tem um ciclo e nós também temos um ciclo; no início do ano a gente aprende passos novos, a gente faz as aulas e tal, quando chega no meio do ano o ciclo de aprender os passos acabou, do determinado momento de agosto pra frente já é outro ciclo e a gente começa a montar a coreografia pra terminar o ciclo quando for apresentar no espetáculo, então eu acho assim, que o ballet é ciclos, ciclos que começam e terminam e assim é as nossas vidas, por exemplo, eu tô no último ano da escola é mais um ciclo que vai terminar, entendeu? [...]

Através deste relato da aluna Âmba, constatou-se que o Projeto contribuiu para o seu desenvolvimento emocional, ao reconhecer os ciclos da vida e realizar uma analogia entre o processo do Espetáculo e das oficinas culturais com a sua própria trajetória pessoal e escolar, compreendendo sobre os momentos de aprendizado, transição e encerramento.

Além disso, a aluna realizou uma associação simbólica ao conectar o tema do Espetáculo: *Travessias* com o texto: *Milho de Pipoca* discutido na aula de convivência. Dessa forma, o depoimento demonstra não apenas a internalização dos conteúdos trabalhados, mas também o desenvolvimento de habilidades de abstração, reflexão crítica e elaboração simbólica; colaborando para o seu desenvolvimento emocional, cognitivo,

artístico e social. Além, de pontuar sobre à articulação interdisciplinar entre os professores das Oficinas, contribuindo para um processo formativo integrado e articulado.

Nesse sentido, Freire (2013) ressalta sobre a relevância do desenvolvimento de uma consciência crítica; indispensável para a transformação da realidade. É por meio dela que os indivíduos respondem aos desafios do mundo, atuando de forma ativa e criativa na construção da sua própria história.

Já a aluna Esmeralda relatou que:

Ah! Eu posso dar o exemplo da aula de Práticas Pedagógicas da tia L., porque no começo desse ano, quando ainda não tinha juntado as turmas ainda e até quando juntou as turmas, ela falou sobre o gênero lírico, eu lírico e falou sobre gênero textuais e isso me ajudou muito em português, porque eu tinha muita dificuldade em português na escola é isso...

Portanto, através do depoimento da aluna Esmeralda, constatou-se que houve uma melhora significativa em seu desempenho escolar, principalmente no que se refere a disciplina de Língua Portuguesa, após a sua participação da Oficina de Práticas Pedagógicas. Por meio destas ações pode-se observar que houve um enriquecimento de seu vocabulário e a ampliação do seu universo informacional, contribuindo de forma concreta para a sua autonomia intelectual e performance acadêmica.

Complementando essa perspectiva, a aluna Ouro destacou o papel fundamental da biblioteca como um espaço que estimula o acesso a leitura, à pesquisa e interpretação de textos.

Com relação ao pensamento crítico e a reflexão, a aluna Ametista respondeu que:

[...] quando a gente foi fazer a descoberta, vocês, os profissionais falaram pra gente ficar de frente o espelho e que era pra gente olhar, não por fora, mas sim aquilo que a gente tem de importante dentro da gente e isso me despertou algo dentro de mim, porque por mais que a gente pensa que a gente não consegue fazer algo, mas a gente tem algo de valor dentro de nós, que a gente sempre tem que pensar que a gente pode e que a gente consegue e que tem algo especial dentro de nós [...]

A aluna Esmeralda abordou em seu depoimento sobre o texto refletido nas aulas de convivência correlacionando com aspectos interpessoais, ao afirmar que:

Sim, eu acho que a sua aula principalmente, porque ela sempre tá ligando temas igual o texto da Pipoca né? O texto do milho que vira pipoca, eu acho que tá muito relacionado com esse espetáculo que é “Travessias” né? Transformações? Ciclos? Igual as meninas falaram e isso possibilita a gente refletir sobre os assuntos e relacionar com os temas do espetáculo.

Através dos relatos das duas alunas, é possível compreender que ambas abordam o espetáculo relacionando-o com os conteúdos apreendidos ao longo do ano, evidenciando um processo de autoconhecimento, fortalecimento da autoestima e a articulação entre os diferentes saberes, e a sua conexão. Além de fomentar interpretações simbólicas demonstrando uma análise crítica com relação aos temas abordados. Nesse contexto, é possível relacionar com que Garcia (2009) apresenta sobre a perspectiva da educação não formal ser um campo fundamental, tendo em vista que se constitui como um processo educacional que prioriza a transformação, através da vivência que os envolvidos apresentam mediante este processo criativo e reflexivo.

Dando continuidade às entrevistas realizadas, apresentam-se, a seguir, os trechos significativos das alunas que frequentam o Projeto no período vespertino:

A aluna Jade descreveu sobre o seu desenvolvimento ao relatar que:

É... Possibilitou na minha vida pessoal, porque eu aprendi a conversar mais... A demonstrar mais o que eu sinto... Demonstrar mais sentimentos pelas pessoas que eu comecei a conseguir me sentir mais confortável ao lado das pessoas e também aprendi a conviver mais com todo mundo. E o ballet também me ajudou a me sentir menos sozinha e também eu.. A controlar meus sentimentos, porque eu sou uma pessoa muito ansiosa e eu não consigo...Não tenho nada pra que eu consigo desestressar ou aliviar... Então aqui no ballet eu sinto que eu consigo aliviar a minha ansiedade, às vezes se eu me sinto mal, eu consigo vir aqui e esquecer o que eu tô passando...

A aluna Rubi mencionou que:

Eu acho que talvez na área emocional, porque tipo a gente consegue expressar os nossos sentimentos, através da dança.

Ambas as alunas destacaram a importância das ações desenvolvidas pelo Projeto no que se refere à forma de lidar com os seus sentimentos. A aluna Jade explicou sobre a relevância das atividades para a redução da sua ansiedade, além de relatar que passou a se sentir menos sozinha.

Por sua vez, a aluna Rubi ressaltou que a dança viabilizou a expressão dos seus conteúdos internos. Nesse sentido, é de suma importância o que Gohn (2011, p. 106) destacou sobre a educação não formal:

A educação não formal designa um processo com quatro campos ou dimensões, que correspondem a suas áreas de abrangência. O primeiro envolve a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, isto é, o processo que gera a conscientização dos indivíduos para a compreensão de

seus interesses e do meio social e da natureza que o cerca, por meio da participação em atividades grupais. Participar de um Conselho de escola poderá desenvolver a aprendizagem. O segundo, a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades. O terceiro, a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários. Finalmente, deve-se registrar ainda o campo da educação para a vida ou para a arte de bem viver. Em termos de globalização, devemos traduzir isto em: como viver ou conviver com o *stress*. [...]

Essa perspectiva dialoga diretamente com os relatos das alunas Jade e Rubi, que evidenciam como o Projeto colaborou não somente para o bem-estar emocional, mas também para o fortalecimento da autoestima e da capacidade de expressão; demonstrando o impacto transformador desse encontro entre a cultura e a educação que transcende os muros das escolas tradicionais.

Ampliando essa abordagem, a aluna Ouro trouxe uma reflexão sobre o desenvolvimento de competências relacionadas a autonomia e responsabilidade, ao relatar que:

A independência também pode ser quando a gente vem para o espetáculo, a gente tem que trazer todas as nossas coisas, não pode esquecer nada.

Em sequência serão expostos as entrevistas realizadas com os atendidos da cidade de Ipuã.

4.2 A percepção dos jovens no município de Ipuã

Conforme supracitado, para a análise das entrevistas, foram utilizados nomes fictícios de pedras preciosas para identificar as adolescentes entrevistadas. Os nomes adotados foram: Ágata, Turquesa, Ônix, Quartzo, Cristal e Sáfira.

Para compor essa análise, segue abaixo a tabela com o perfil das alunas entrevistadas:

Tabela 29 - Perfil das adolescentes entrevistadas do município de Ipuã

Faixa etária	Quantidade	Há quanto tempo frequenta o Projeto	Quantidade
12 anos	1	2 anos	1
14 anos	1	3 anos	3
15 anos	3	6 anos	1
16 anos	1	7 anos	1

Fonte: Elaborada pela autora.

As entrevistas foram realizadas em grupos. Abaixo, seguem as informações coletadas nas entrevistas com as alunas que frequentam o Projeto no período da manhã:

Ao ser pontuado sobre o que motivou a inserção no Projeto, a aluna Ágata relatou que:

[...] Eu não sabia, porque onde eu morava não tinha esse acesso sabe? A dança sabe... Então eu não sabia... Lá no Piauí... Aí quando eu vim pra cá e fiquei sabendo, eu queria muito fazer, porque eu sempre gostei, né? Só que eu não sabia onde que era e também eu não sabia se iria ser acessível pra mim, porque essas coisas quando tem né? Na minha cabeça era sempre era paga, [...]

Destacou-se que a aluna, em seu relato, apresentou um contraponto relevante ao mencionar sua experiência anterior no Estado do Piauí, onde não havia acesso à referida política cultural. Ela enfatizou que somente após a sua mudança de município passou a ter acesso a essa oportunidade.

E com relação às mudanças que as alunas perceberam em si mesmas, a aluna Ágata mencionou sobre a contribuição das aulas de convivência, que trabalhavam temáticas específicas ao relatar que:

[...] esse negócio do Setembro Amarelo me baqueou bastante, porque eu sempre pensava em coisa suicida, sabe? Sempre...toda... acho que... de 24 horas, 12 horas era pensamento suicida... Então esse negócio de Setembro Amarelo de valorização a vida me ajudou bastante, em questão da aula de convivência, me ajudou bastante a ser uma pessoa melhor.

A partir da exposição da aluna Ágata, foi possível observar que sua participação nas atividades do Projeto, possibilitaram mudanças na sua esfera pessoal, física e emocional. A entrevistada destacou, principalmente, conteúdos ministrados nas aulas, como a campanha Setembro Amarelo, do qual pontuou ter contribuído para a sua superação, sobretudo no enfrentamento de sintomas depressivos, ansiedade, insônia e comportamentos agressivos.

Assim, pode-se inferir que o Projeto foi de extrema relevância não somente para a sua melhora da condição física, mas também desempenhou um papel fundamental para o desenvolvimento de competências socioemocionais, promovendo a resiliência e melhora na convivência familiar.

Nesse contexto, Costa e Rocha (2024, p. 219) relatam que:

Dentro do conceito de cultura já estabelecido, as políticas públicas neste campo têm como propósito final alterar as formas como as pessoas desenvolvem suas atividades, se relacionam com outras pessoas e com o meio, desenvolvem suas afetividades. Enfim, como as pessoas constroem e reconstroem suas relações sociais. Mas essas mudanças, dentro da perspectiva deste campo, são provocadas por meio da sensibilização, que pode ser estimulada através das artes, de ações socioeducativas, socioesportivas, da valorização da diversidade etc. A sensibilização, por sua vez, tem como finalidade provocar um processo de desinstitucionalização e reinstitucionalização das dinâmicas sociais existentes dentro de uma comunidade.

Além disso, ambas as participantes relataram também uma melhora significativa na convivência familiar após a sua inserção no Projeto, atribuindo tal progresso ao aprimoramento das habilidades socioemocionais, principalmente a empatia e a comunicação. Nesse sentido Costa e Rocha (2024) pontuam sobre o processo de sensibilização, enfatizando a importância da empatia e do aumento da consciência da pessoa em relação a determinadas realidades.

Trata-se, assim, da busca por novos repertórios culturais, os quais promovem uma mudança na forma como as pessoas se relacionam com as suas experiências. Assim, a sensibilização viabiliza uma transformação na identidade individual de cada pessoa; sendo, portanto, capaz de provocar mudanças no tecido social de uma determinada comunidade. Este relato, evidenciou a relevância que as ações culturais apresentam, se constituindo como instrumentos de transformação pessoal e coletiva.

Essa mudança identitária, impulsionada pelo desenvolvimento socioemocional e pela sensibilização, encontra respaldo na reflexão de Hall (2022) que pontuou sobre a concepção de identidade, como um processo que se situa entre o espaço interior e exterior, o público e o pessoal. A identidade se constitui como um movimento contínuo no qual, ao mesmo tempo que internalizamos significados e valores; também projetamos elementos internos, nessas identidades culturais. Portanto, para este autor, a identidade é compreendida como um processo de costura, que articula o sujeito à sua estrutura.

E no que diz respeito a sua permanência no Projeto, a aluna Ágata destacou sobre o seu desenvolvimento na dança, tanto no que se refere ao âmbito da técnica, quanto da expressão. Evidenciando a persistência como fundamental para a sua permanência no Projeto e como fator central para superação das dificuldades iniciais. Além disso, o relato revelou outras referências externas no processo de aprendizagem, como a observação de outras alunas mais experientes como elemento inspirador que mobilizou a aluna a almejar não somente a aprender os conteúdos técnicos, mas também, a desenvolver a capacidade de transmitir sentimentos, por meio da dança.

Nesse sentido, Gohn (2014) aborda a centralidade da aprendizagem na vida do ser humano e pontua que ela se situa num plano de horizontes e perspectivas, envolvendo redes de compartilhamento; abrangendo a cultura, a educação e a formação de indivíduos; portanto, o ato de aprender não se limita somente a uma linha de chegada, em que a maior preocupação são as didáticas de ensino.

Saviani (2019), por sua vez, discute sobre a metodologia de aprendizagem voltada para viabilização de um conhecimento crítico, que será capaz de ofertar condições de transformação da sociedade. O autor destaca que, para que isso ocorra, é imprescindível que os professores tenham a compreensão sobre a historicidade do mundo atual. Somente através destes requisitos, estarão aptos a desenvolver práticas pedagógicas que articulem com a realidade social dos educandos.

Os depoimentos apresentados pelas alunas evidenciaram que as aulas de dança transcendem o âmbito técnico, promovendo a conscientização e a expressão de vivências e conteúdos internos através da linguagem artística. A aluna Ágata menciona que as atividades contribuíram para o seu amadurecimento e o fato de ter se tornado uma pessoa mais profunda e melhor após a sua inserção no Projeto. Apontando a relevância das aulas de convivência.

Já a aluna Turquesa destacou como inspiração a professora Órion, que atualmente está em Berlim, na Alemanha, participando de uma parceria entre o IORM e uma rede de dança, EurAsia Dance Project Internacional Network, cursando dança contemporânea. Com relação a isso, a aluna relatou que:

*[...] Como a Órion eu me inspiro bastante nela porque ela fala que ela era uma aluna normal como todo mundo e olha onde que ela tá? Fora do Brasil.
[...]*

Além disso, a aluna Ágata relatou sobre o seu processo de transformação pessoal, especialmente no que diz respeito a melhora na convivência familiar. Ao pontuar sobre a comunicação e principalmente sobre a escuta ativa, aspectos relevantes para a compreensão do ponto de vista do outro. Isso demonstrou relações interpessoais mais saudáveis.

Nesse contexto, Garcia (2009, p. 34) mencionou que:

A educação não-formal pode abrir esta possibilidade e este espaço nas suas relações educacionais, incorporando o diálogo como algo que lhe é próprio, sendo que neste, é mais importante ouvir a idéia do outro do que defender a própria, porque é através das contribuições do outro que pode haver a recriação. É neste processo, nesta relação que se efetiva a criação do pensamento.

Nos seus depoimentos, ambas as alunas apontaram sobre a importância de se ter mais aulas de música, evidenciando a sua relevância para a dança. Portanto, destacaram a necessidade do aumento da carga horária da aula de música, ressaltando a sua integração com a dança e como elemento fundamental para a formação artística, especialmente no desenvolvimento de habilidades relacionadas à percepção rítmica, à contagem musical, à escuta sensível e a expressão corporal.

A aluna Turquesa relatou também sobre os processos das disseminações:

Eu queria falar tipo assim que as pessoas tinham que primeiro aprender a conhecer a cultura pra depois falar, porque tem muita gente que vê a cultura com preconceito, porque tipo, ah, se aquele menino tá fazendo aquela aula específica fala tipo assim que ele é viado essas coisas... E a gente tem que aprender a vê a cultura não pelo o que as pessoas fala, mas sim pelo que a cultura é... Só isso... Isso acontece fora... Porque quando a gente vai apresentar nas escolas tem várias pessoas que ficam falando essas coisas né? Porque não conhece, mas fala do mesmo jeito...

O relato da aluna Turquesa revela percepções relevantes acerca das manifestações de preconceito cultural e de gênero presentes nos ambientes escolares. Ela descreveu sobre as disseminações, que são ações nos quais os alunos do Projeto realizam apresentações em escolas públicas. Em seu depoimento, a aluna destacou sobre a valorização da diversidade cultural e a importância na desconstrução de estereótipos e estigmas.

Em consonância com o depoimento da aluna, Garcia (2009) destaca que a educação não formal demonstra maior capacidade de acolher as diferenças e valorizar a diversidade, viabilizando espaços mais abertos de diálogo e à criatividade. Em contraste, na educação formal há uma tendência a uniformização, o que contribui para as desigualdades sociais.

O relato da aluna, articulado com à perspectiva de Garcia, evidencia a relevância da educação não formal e os seus impactos que ela pode gerar no enfrentamento das desigualdades. No depoimento, a aluna destaca que ao adentrar o espaço de na educação formal, por meio da ação realizada, denominada Disseminação, deparou-se com situações marcadas por preconceito cultural e de gênero.

Essa vivência corrobora a reflexão de Garcia que aponta as diferenças entre a educação formal e a não formal, ressaltando que esta última possui maiores condições para lidar com a diferença e privilegiar a diversidade, ao passo que a educação formal tende à homogeneização e à perpetuação das desigualdades.

Abaixo, segue a análise das entrevistas realizadas com as alunas que frequentam o Projeto no período vespertino:

A maioria das entrevistadas relatou que o que inicialmente as motivou a entrar para o Projeto foi a busca por uma forma de ocupar o tempo de uma maneira mais produtiva, afim de evitar a ociosidade.

E referente as mudanças que perceberam em si mesmas, as alunas Safira e Cristal, destacaram que, após a sua participação no Projeto, passaram a manifestar comportamentos e interações sociais diferentes, sobretudo no que se refere à comunicação e socialização com as outras pessoas.

Nessa perspectiva, Garcia (2009) aponta sobre o papel fundamental da educação não formal na oferta de diferentes possibilidades de vivências e diálogos; favorecendo, assim, o desenvolvimento dos pensamentos divergentes, ousados e criativos.

No seu depoimento, a aluna Quartzo evidenciou mudanças relevantes, ao relatar que:

[...] educação também acho que mudou muito depois que eu entrei aqui, antes eu era uma menina que pelo amor de Deus, eu respondia muito, só que não era aquela coisa de ser mal educada com os outros, era mais pessoas tipo dentro de casa mesmo, a convivência familiar. Aí quando eu comecei a vir pra cá, eu percebi como eu deveria agir com cada pessoa. É não tratar uma pessoa diferente da outra, tipo assim falo, é...como eu posso dizer...educação todas igualmente.

A aluna Quartzo evidencia um processo significativo de transformação pessoal, principalmente relacionado ao desenvolvimento da persistência e também na forma de como se relaciona com as outras pessoas. Além disso, pontuou sobre os seus comportamentos inadequados no convívio familiar e destacou as mudanças que apresentou após a sua inserção no Projeto. Nessa perspectiva, Freire (1979, p. 16) afirma que:

A primeira característica desta relação é a de refletir sobre este mesmo ato. Existe uma reflexão do homem face à realidade. O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns (por isso a consciência reflexiva deve ser estimulada, conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade).

A partir da concepção Freiriana, que propõe que o papel de ambientes educacionais, na transformação do sujeito é viabilizar a consciência reflexiva. Através do relato da aluna, constatou-se que ela passou a refletir sobre a sua própria realidade, assumindo um papel ativo em seu processo de transformação pessoal.

A maioria das alunas afirmou que o seu interesse pela dança constituiu o principal fator de sua permanência, sendo complementado pela própria persistência diante dos desafios enfrentados.

A aluna Quartzto pontuou sobre os benefícios do Projeto, ao relatar que:

Eu acho que os benefícios que me deu foi a maturidade, que eu consegui aqui e também além da maturidade, eu saber e conseguir ficar feliz pelos outros, pela conquista dos outros, sabe?

Já a aluna Ônix mencionou sobre aspectos como a educação e a convivência com a diversidade, ao pontuar que:

Ah, dançar poder mostrar para as pessoas o que a gente pode ser capaz, mostrar o que a gente consegue com esforço que você pode tudo. A educação como a Cristal disse e poder também conviver com as pessoas e aprender sobre elas e conviver com pessoas diferentes de você, de diferentes gêneros, por exemplo, é isso.

Ambos os relatos demonstram que os benefícios proporcionados pelo Projeto transcendem a aquisição de conhecimentos técnicos; ao viabilizar a transformação pessoal de cada uma. No seu depoimento, Quartzto destaca o desenvolvimento da maturidade e a capacidade de se alegrar com as conquistas alheias. Por sua vez, Ônix ressalta a relevância do respeito à diversidade e da convivência com pessoas distintas.

Nesse sentido, Saviani (2019, p. 105) menciona que:

Ou seja: quanto mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela. Com efeito, já dissemos que promover o homem significa torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido de ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens.

Essas transformações pessoais apontadas nos depoimentos estão em consonância com a perspectiva de Saviani (2019), quando este autor pontua que o processo educacional não se restringe ao repasse de conteúdos, mas envolve a ampliação da compreensão da realidade social em que os indivíduos estão inseridos. Para ele, quanto

mais adequado for o conhecimento da realidade, mais eficazes serão os meios para intervir nela de maneira consciente e transformadora.

Referente à pergunta: O Projeto apresenta atividades que possibilitam estimular o pensamento crítico e a reflexão? Se sim, quais?

A aluna Ônix, ao ser questionada, apresentou uma resposta que evidencia sobre as oficinas que viabilizam a reflexão e o pensamento crítico, ao ponderar que:

Pelo que eu entendi faz a gente querer pensar mais, nas coisas, tomar mais decisões, as aulas de convivência e de contemporâneo. As de convivência a pensar, em refletir as respostas e do contemporâneo poder se expressar mais, não com palavras e mais com o corpo.

Já a aluna Cristal mencionou que:

Acho que não sei se é isso, aqui eu acho muito legal isso, por exemplo na coreografia a gente pode dar a nossa opinião, claro tudo depende do professor, mas a gente pode apresentar essa opinião, tanto em relação a música quanto a coreografia. Eu acho muito legal isso, que a gente consegue trabalhar no nosso senso crítico em relação a essas coisas.

O primeiro relato menciona sobre as aulas de convivência e contemporâneo como forma de estimular a criticidade dos alunos, sendo que nas aulas de convivência é possibilitado um espaço voltado para a reflexão, do qual é viabilizado um momento em que é ponderado sobre respostas e posicionamentos. Já as aulas de contemporâneo são apontadas como um modo de expressar com o corpo, transcendendo a linguagem verbal. Já o relato da aluna Cristal menciona sobre os processos criativos do espetáculo, no que se refere a construção da coreografia e a escolha da música que será utilizada.

Nesse sentido, Garcia (2009) pontua que a educação não formal parte de uma perspectiva de que os sujeitos envolvidos nesse processo carregam consigo um potencial criador, sendo fundamental considerar as relações que são construídas no decorrer deste percurso educativo.

A aluna Cristal pontuou aspectos do Projeto que, em sua visão, precisam ser revistos, ao relatar que:

Eu acho que não tem problema ser todo dia, mas a carga horária é muito grande, não sobra tempo pra gente fazer trabalho, nem fazer nada. Acho que isso é ruim, a gente tem que fazer o trabalho a gente tem que faltar, porque ele ocupa o pouco do nosso tempo e tipo a gente tem que faltar o dia inteiro normalmente, porque as vezes não dá tempo de chegar aqui e fazer a aula, então eu acho isso se fosse menor seria melhor.

A maioria das participantes destacou a necessidade de redução da carga horária das atividades propostas, conforme exemplificado no depoimento da aluna Cristal. Pontuaram que o ensino médio exige uma maior dedicação, o que dificulta a conciliação dos compromissos escolares com a sua participação no Projeto.

As alunas relataram que a jornada estendida, na qual seguem diretamente da escola para a instituição, interfere em sua rotina diária, impactando em aspectos como o horário de descanso, o tempo livre e o seu desempenho acadêmico. Além disso, mencionaram sobre a importância de aprimorar a relação entre os profissionais atuantes no Projeto e os alunos.

4.2.1 Reflexões finais dos adolescentes do município de Guaíra e Ipuã

Através dos relatos descritos das adolescentes entrevistadas, pode-se constatar que as práticas adotadas pela Instituição priorizam a construção do conhecimento, tendo como foco o sujeito que aprende e participa de forma ativa de sua própria formação.

A concepção de que as alunas estabelecem com o seu contexto de vida torna o processo de aprendizagem um método ativo, dialógico, crítico e reflexivo. E isso é viabilizado através desta relação horizontal que é construída ao longo do desenvolvimento das ações, a qual permite ao indivíduo ser sujeito do seu processo de aprendizagem, e não apenas um objeto passivo diante desse procedimento.

Relacionado a isso, Freire (1981) destaca que, para compor um processo efetivo de democratização, é imprescindível que a educação seja capaz de colaborar com a organização reflexiva do pensamento. Tal educação deve deslocar o sujeito de uma compreensão mágica e ingênua para uma leitura crítica do mundo. Em outras palavras, propõem-se uma abordagem educativa que possibilite aos indivíduos assumir posturas mais conscientes e em consonância com o processo democrático.

Por meio dos depoimentos analisados, é possível compreender que, inicialmente, a principal motivação para a inserção no Projeto reside no interesse pela dança e na busca por uma atividade que evitasse a ociosidade. No entanto, no decorrer de sua participação, as adolescentes passaram a perceber outros benefícios, como o desenvolvimento da persistência, da disciplina e da capacidade de enfrentar desafios. Além disso, seus relatos evidenciam avanços nas habilidades socioemocionais e na expressão dos seus conteúdos internos, aspectos que se configuram como indicadores apontados no Quadro 11.

Foram citados também a independência, autonomia e criatividade. As alunas

destacaram as Oficinas de Práticas Pedagógicas, principalmente no município de Guaíra/SP. Depreende-se que isso possa estar relacionado com o tempo de existência da biblioteca nessa localidade, em contraste com o município de Ipuã, onde a implantação ocorreu de forma mais recente.

Em consonância a isso, Williams (2011, p. 35) menciona que:

Isto é o que defendo quando digo que a arte é uma das atividades primárias humanas, e que ela pode ter êxito na articulação não apenas do sistema social ou intelectual, imposto ou constitutivo, mas também, simultaneamente, de sua experiência – as suas consequências vividas – de forma muito próxima a muitos outros tipos de resposta ativa, em nossas atividades sociais e no que conhecemos como uma vida pessoal.

Nesse sentido, o autor aponta sobre a relevância da arte como uma atividade primária, ou seja, como um campo fundamental para a expressão e interpretação das vivências e não simplesmente um mero reflexo ou representação da sociedade.

Sendo assim, a cultura é vista como um instrumento, não somente de representação simbólica ou crítica; mas atua também na conexão de vivências e experiências individuais e coletivas, promovendo processos de construção subjetiva e social. Essa concepção pode ser vista de forma concreta nos relatos das alunas, que evidenciam os impactos que o acesso a cultura tem viabilizado na sua vida cotidiana.

4.3 Percepções das famílias do município de Guaíra e Ipuã

Conforme exposto anteriormente, a adesão a pesquisa foi limitada, uma vez que a maioria das famílias contatadas recusou-se a participar do estudo. No total, apenas quatro famílias residentes no município de Ipuã e uma família em Guaíra consentiram em participar da investigação.

Apesar de terem sido adotadas estratégias, como a reunião com as famílias para informar sobre a pesquisa, mesmo ainda assim teve uma baixa adesão, este é dado relevante para o estudo. Depreende-se que as famílias não demonstraram insegurança com relação aos propósitos da pesquisa, ou mesmo temor quanto à exposição de informações pessoais, uma vez que a anonimização dos participantes. Mas, sim a indisponibilidade de tempo e a sobrecarga de atividades cotidianas, que manifestaram durante a reunião informativa.

Em Ipuã houve mais adesão, tendo em vista que na própria reunião informativa foi realizada a pesquisa grupal. Segue abaixo o quadro com as análises do perfil das famílias de Ipuã

e Guaíra:

Quadro 6 - Perfil das famílias entrevistadas do município de Ipuã/ Guaíra

Faixa etária	Estado Civil	Escolaridade	Profissão
35 anos	Solteira	Ensino Fundamental Incompleto	Trabalhadora Rural
38 anos	Amasiada	Ensino Superior Completo	Profissional do Recursos Humanos
43 anos	Solteira	Ensino Fundamental Incompleto	Do lar
44 anos	Divorciada	Ensino Médio Completo	Autônoma
54 anos	Casada	Ensino Fundamental Incompleto	Do lar

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do levantamento de dados do Quadro 12, referentes à faixa etária das famílias entrevistadas, observou-se uma predominância de mulheres adultas jovens e de meia-idade, com baixa escolaridade e com a prevalência de atividades informais. A condição solteira é a mais comum entre elas.

Para a análise das entrevistas, foram utilizados nomes fictícios inspirados nas constelações do Zodíaco: Sagitário, Capricórnio, Aquário, Peixes e Escorpião. Essa escolha simbólica, tem o intuito de preservar a identidade das participantes e foi selecionada mediante o papel que as constelações desempenhavam na antiguidade: serviam como pontos de referência para guiar os navegadores em seus percursos. De maneira análoga, as famílias desempenham um papel orientador na vida das adolescentes.

Segue abaixo as informações coletadas nas entrevistas com as famílias:

A maior parte das famílias indicou que a motivação para a inserção das adolescentes nas atividades estava relacionada ao seu interesse pela dança, bem como a necessidade envolvê-las em uma prática, a fim de evitar a sua ociosidade. E a família Capricórnio complementou afirmando que a participação visava, sobretudo:

[...] para ajudar na disciplina diária.

As famílias pontuaram que as adolescentes demonstram maior senso de responsabilidade e apresentam comportamentos mais disciplinados. Também destacaram a melhora no desempenho escolar, evidenciada pelo aumento de comprometimento das alunas com relação as atividades escolares. Além disso, relataram avanços na comunicação, na expressão emocional e motivação pessoal. E consequentemente, essas mudanças contribuíram para uma melhora na convivência familiar.

A família identificada como Sagitário relatou que, anteriormente à inserção no Projeto, sua filha apresentava comportamentos autolesivos, ideação suicida e sintomas de depressão. Contudo, após o início da participação nas atividades, a família Sagitário

percebeu que a adolescente está mais comunicativa, pois se soltou mais com as aulas de dança; demonstrando melhoras na sua autoestima

No seu relato a família Aquário mencionou sobre diversos benefícios que as oficinas culturais viabiliza para as alunas:

Tem um acompanhamento mais próximo, não é só ir e fazer a aula de ballet, né? Tem outros projetos, que não é só ir e fazer a aula, ela faz a aula de leitura que tem... Tem a biblioteca... Bem amplo o projeto de vocês aí... Como mãe ter essa certeza... Agora pra ela, a parte de comunicação dela que eu mais senti efeito, apesar dela ser muito tímida, né? Bem assim conversa o básico. Mas, você conversando com ela; ela já responde melhor do que antes. Já consegue assim se expressar melhor, né?

Através do depoimento, observou-se que a família tem a compreensão sobre a abrangência das ações do Projeto, evidenciando a integração destas outras atividades, como a oficina de Práticas Pedagógicas e a relevância da biblioteca. Reconhecendo os impactos destas ações no desenvolvimento integral da sua filha, especialmente no que se refere à socialização e ao fortalecimento de habilidades comunicativas.

Dessa forma, de um modo geral, as famílias evidenciaram mudanças relevantes nas adolescentes, relacionadas à disciplina, à responsabilidade e ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

4.4 Percepções dos funcionários da OSC

A presente seção apresenta a análise das entrevistas realizadas com os professores de dança e coordenadores do Projeto, com intuito de melhor compreensão da perspectiva desses profissionais com relação a política implementada.

Nesse sentido, Dias e Serafim (2012, p. 122) pontuam que: “A Análise de Política, ao focar no comportamento dos atores sociais e no processo de formulação da agenda e da política, busca entender o porquê e para quem aquela política foi elaborada, e não só olhar o conteúdo da política pública em si”. Portanto, as entrevistas com os profissionais da instituição proporcionaram uma leitura mais profunda e contextualizada com as ações e intenções que sustentam a formulação e implementação das políticas culturais; tanto no que é preconizado pelas normativas quanto no que está presentes nos documentos da institucionais.

Para compor essa análise, segue abaixo a Tabela 30 com o perfil dos professores de dança e coordenadores da instituição:

Tabela 30 - Perfil dos profissionais entrevistados

Faixa etária	Masculino	Feminino	Ensino Superior Incompleto	Ensino Superior Completo
21 anos	0	1	1	0
22 anos	0	1	1	0
23 anos	0	1	0	1
28 anos	0	2	0	2
35 anos	0	2	0	2
45 anos	1	0	0	1

Fonte: Elaborada pela autora.

Através do levantamento de dados realizados, através da Tabela 30 foram entrevistados oito profissionais, dentre eles sete mulheres, indicando uma predominância feminina. Já com relação à faixa etária, há uma maior concentração entre 28 e 35 anos. E seis entrevistados com Ensino Superior Completo e dois com Ensino Superior Incompleto.

Dessa forma, o grupo de entrevistados representado pela Tabela 30 demonstra uma composição etária equilibrada e uma predominância do gênero feminino.

Tabela 31 - Formação e tempo dos profissionais entrevistados

Curso	Quantidade de pessoas	Tempo desde a conclusão
Administração	1	23 anos
Dança	1	12 anos
Educação Física	1	7 anos
Fisioterapia	1	6 anos
Pedagogia	1	6 meses
Serviço Social	1	13 anos

Fonte: Elaborada pela autora.

A Tabela 31 evidencia uma diversidade dos cursos de formação, demonstrando a composição de uma equipe multidisciplinar. No que tange ao tempo de formação, observou-se uma predominância entre os entrevistados por uma ampla experiência profissional, tendo em vista que neste perfil há apenas uma recém-formada.

Para a análise das entrevistas foram utilizados nomes fictícios de constelações, com intuito de preservar a identidade dos participantes. Para isso foi escolhido a nomenclatura das constelações, tendo em vista a sua representação simbólica, em um contexto astronômico, do qual as constelações serviam como referência para orientar os navegadores sobre caminhos e direções a percorrer, para que pudessem se localizar e manter um rumo.

Essa simbologia tem relação com a função destes profissionais que atuam nas oficinas, pois também são responsáveis por orientar e direcionar os atendidos pelo

Projeto. Os nomes adotados foram: Orion, Lyra, Aries, Andromeda, Gemini, Fênix e Perseus.

As entrevistas foram realizadas de forma individual, conforme a disponibilidade de cada funcionário, foi realizada online ou presencial. Abaixo, seguem trechos selecionados dessas entrevistas com estes profissionais:

A participante Órion relatou que houve mudanças significativas no propósito institucional, enfatizando que, atualmente, a prioridade da instituição é o aluno, como parte central no processo de construção do conhecimento. Nesse contexto, os professores atuam como mediadores do desenvolvimento. Órion também destacou sobre os quatro pilares que norteiam a prática dos profissionais da instituição, os quais orientam e sustentam as ações pedagógicas cotidianas. Isso pode ser constatado quando menciona que:

Totalmente, tendo em vista pelo tempo que eu tava como aluna e desde quando eu estava como estagiária, essa questão dos 4 pilares da importância do aluno ser o principal personagem nessa construção, que o instituto na verdade ele é feito pelas crianças né... a gente só está lá para mediar [...]

Ainda com relação às modificações, Órion pontua sobre a perspectiva da instituição que prioriza o desenvolvimento do ser humano como um todo, e não mais exclusivamente a dança, ao relatar que:

[...] deixou de ser a dança e passou a ser o desenvolvimento dessa criança ao longo desses 10 anos que ela pode passar com a gente no instituto, dos 07 aos 17, desenvolvimento como ser humano.

Com relação a essa questão Lyra também trouxe a concepção abrangendo o olhar de quando era aluna do Projeto e hoje como profissional que atua dentro do Projeto:

[...] Sou aluna do Projeto desde os meus 7 anos, então desde 2008/2009 presente dentro do Instituto e eu sei que assim é muito diferente a vivência sendo só aluna, sendo aluna/estagiária, sendo professora e agora na coordenação, são vivências diferentes, a gente vai conhecendo a instituição em profundidades diferentes, em papéis diferentes, mas eu me lembro assim muito sendo aluna que o olhar pra dança se transformou muito e hoje eu posso afirmar que é um lugar que trabalha com arte-educação, quando eu comecei ainda acredito que era uma dança com um olhar mais tecnicista, o Instituto sempre teve uma atuação muito particular, muito diferente, [...]

Nos relatos apresentados, foi possível compreender as mudanças ocorridas ao longo do tempo, especialmente no relato de Órion e Lyra, que refletem sobre suas

diferentes perspectivas e papéis, desde aluna até o seu atual cargo como professora e coordenadora. Observa-se também uma transformação da instituição, que se desloca deste lugar da técnica para uma abordagem voltada para os quatro pilares como citado por Órion e presentes no Projeto Político Pedagógico da instituição.

Já em seu relato, Fênix destacou a perspectiva que a instituição adota em relação à forma de compreender as crianças e adolescentes atendidas pelo projeto:

Não olhar esse aluno como um papel em branco... Que não tem uma bagagem... Que não tem uma história... É... Acreditar que o aluno tem um potencial criativo... Que ele tem muito a contribuir com o seu aprendizado... Não é uma relação em que o professor sabe tudo e o aluno não sabe nada... É uma construção de conhecimento... Todos os nossos trabalhos são através de processos... Então a gente acredita muito no caminho e não só no resultado final. O resultado é uma parte desse processo, a gente valoriza muito esse caminho. É... Se tratando de dança em si respeitar muito os limites corporais de cada um, porque cada um tem um corpo diferente do outro. Então, pode ser que um aluno consiga sim alcançar o seu pé e o outro não e tá tudo bem! Então a gente tem esse respeito e a gente enxerga essas diferenças em cada um...

No depoimento de Fênix, ressalta-se a forma de entender esse aluno, que não é um papel em branco, mas sim alguém que traz consigo uma bagagem de vivências e saberes, possibilitando uma troca nesse processo educativo. Nesse sentido, Freire (1996, p. 36) destaca que:

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. É precisamente por causa desta habilidade de apreender a substantividade do objeto que nos é possível reconstruir um mal aprendizado, o em que o aprendiz foi puro paciente da transferência do conhecimento feita pelo educador.

Lyra também elencou, como parte deste processo de transformação, a valorização e a viabilização de formações e capacitações que a Instituição passou a ofertar para os profissionais. Além disso, destacou a mudança valores, priorizando a democratização das artes; em detrimento do foco exclusivo da técnica e na participação em competições. Conforme o seu relato:

Eu acho que a gente se voltou para um olhar muito mais de democratização desse acesso as artes, de quem pode dançar, quem...que todos podem na verdade e dentro dos limites de cada um, dentro da história de cada um, acho que é esses três pontos que eu mais enxergo mudança.

Ainda em seu depoimento, Lyra destaca sobre as formações e capacitações promovidas no ano de 2024, que contribuíram significativamente para o desenvolvimento profissional e fortalecimento na sua atuação prática dos profissionais da instituição.

Bom além da própria dança e da música foram duas formações que a equipe artística recebeu esse ano com bastante profundidade, com parceiros da UNICAMP né? Profissionais que vieram do ballet clássico consciente e fizeram um dia de formação conosco, um profissional que veio da dança com a tecnologia e fez um dia de formação conosco, profissional da música aliado a dança né..conectado também faz a sua formação, a gente teve isso dentro pra equipe artística né? Mas nós também tivemos a formação com as assistentes sociais em relação a prevenção dos abusos, a escuta especializada dentro da instituição é então nessa área social, nesse segmento social, nós tivemos uma formação também, o nosso núcleo de coordenação lá em São Paulo que foi voltado para a parte educativa porque trabalhou com Reggio Emília, que é uma inspiração dentro do Instituto, a abordagem de Reggio Emilia né? Que mais...só não tivemos na área financeira, aí não é muito a nossa parte, mas que eu tô lembrando agora essas outras.

Essas formações são fundamentais para os profissionais que estão na linha de frente, uma vez que é imprescindível que eles compreendam a relevância do trabalho desenvolvido. A atuação em espaços formativos requer uma postura reflexiva e consciente, na qual o profissional reconhece o impacto que a sua prática pode gerar na vida dos indivíduos atendidos.

Nesse sentido, Garcia (2009) reflete sobre os profissionais que atuam em espaços de educação não formal, destacando que é fundamental que reconheçam a relevância da sua atuação, bem como, também possam vivenciar em seu cotidiano profissional, de modo que estejam preparados e dispostos a promovê-la junto aos sujeitos com os quais trabalham.

Ainda com relação a essa questão sobre se houve mudanças no propósito e na forma de atuação Instituição ao longo do tempo, Gemini mencionou que:

Quando eu falo da essência institucional, naquilo que realmente a gente dá, que a instituição acredita, que nesse desenvolvimento que é possível transformar através da arte, que é possível possibilitar novos mundos, novos olhares. Então, assim, eu acho que isso não mudou. Então, quando realmente ela fala que a instituição, ela transporta sonhos, realmente ela transporta. Então, assim, eu acho que uma das essências é isso.... Então, a finalidade pela qual ela foi criada, que ela existe, que ela está aqui, é porque ela acredita que através da arte é possível transformar, é possível estar em novos lugares, alcançar novos lugares, possibilitar uma questão que seja integrada, por exemplo, com a educação, com todas as outras áreas, entendeu?

A instituição, conforme pontuado por Gemini, mantém inalterada a sua finalidade, que tem relação com a transformação individual e coletiva dos alunos, através das artes. Embora, a

sua metodologia de atuação tenha se transformado ao longo do tempo, a sua essência permanece a mesma.

Nessa perspectiva, Freire (1979) compreende que a cultura tem relação com tudo aquilo que é criado pelo homem. É um processo de criação e recriação haja vista que o homem é norteado por uma consciência, que viabiliza ao indivíduo captar e transformar o mundo. Portanto, a educação não se constitui como um processo de adaptação do indivíduo à sociedade.

E ainda com relação às colocações de Gemini referentes a essa questão:

A sensibilidade. Eu acho que a sensibilidade que a gente conseguir, porque assim, nós, enquanto profissional dentro da área do serviço social, o nosso olhar não é só ver o indivíduo, mas é olhar o que está por trás, ele é aquilo que traz.

Em seu depoimento, Gemini destacou sobre a relevância de olhar o aluno na sua totalidade, incluindo o seu contexto familiar, a sua história e experiências pessoais; ressaltando a contribuição da equipe técnica, composta por assistente social ou psicólogo, em cada município que o IORM atua, apontando para esta multiplicidade de olhares com relação a cada aluno.

No que tange ao pensamento crítico dos alunos, Lrya realiza uma contextualização ao abordar aspectos da realidade contemporânea, destacando o comportamento imediatista de crianças e adolescentes, influenciados pelas redes sociais e as facilidades proporcionadas pela tecnologia apontando que:

[...] E essas crianças que nasceram nessa geração com isso tudo mais pronto é um desafio fazer pensar né? Fazer elas quererem buscar, não dar pronto, mas é uma coisa que a gente bate na tecla, então é não dar pronto tudo, até na construção então principalmente né? Na construção do nosso espetáculo de dança, muito difícil a gente trabalhar com uma história fidedigna ao filme, a um livro, do começo ao fim, sempre tem aquelas reflexões né? A escolha dos personagens, o que esse personagem vai querer representar? Por que? É...esse personagem, essa história na vida das crianças, então o que isso tem a ver com a sua vida e isso tem que fazer pensar e para elas responderem elas tem que pensar.

Esse relato dialoga com a visão de Botelho (2016) sobre o elemento fundamental da democracia cultural: a compreensão do público como um participante ativo da vida cultural. Em contraste, o paradigma da democratização da cultura considera que somente a viabilização ao acesso a bens culturais seria suficiente para a formação de público; compreendendo-o, como espectador passivo. No depoimento de Lyra, a construção do

espetáculo de dança é um exemplo concreto dessa perspectiva da democracia cultural, tendo em vista que, ao invés de oferecer às crianças e adolescentes uma narrativa pronta, o processo criativo possibilita um espaço de reflexão e construção coletiva. Nesse contexto, os participantes são convidados a pensar sobre os personagens, as histórias; contextualizando com a sua vida e vivências.

Além disso, a participante Lyra ainda sobre essa relação entre a educação e a cultura, ao relatar que:

É...eu acho também que o nosso próprio trabalho com dança, esse ideal que a gente acredita de dança e educação, arte-educação, vai muito contra alguns estereótipos que elas ainda vêm muito, são muito alimentadas pela indústria de massa que o tal do algoritmo entrega muito conforme você assiste, aquele ballet de repertório perfeito, aquela companhia de dança que são todas né? Esguias, magras com as pernas todas da mesma altura, elas assistem aquilo e acham aquilo é o correto, aquilo é o mais bonito; então é mostrar também outras coisas é fugir desses estereótipos, como eu disse né? É mostrar que todos podem dançar, corpos diferentes podem dançar, danças diferentes e que nem por isso não é, deixa de ser dança, pelo contrário [...]

Esse relato corrobora a perspectiva de Hall (2022), ao refletir sobre a constituição das sociedades pós-modernas e a relação entre espaço e lugar, que deixam de ser elementos coincidentes e passam a ser interdependentes. Nesse contexto, Hall (2022), ao citar Giddens (1990) afirma que:

Nas sociedades pré-modernas, o espaço e o lugar eram amplamente coincidentes, uma vez que as dimensões espaciais da vida social eram, para a maioria da população...dominadas pela “presença” – por uma atividade localizada...A modernidade separa, cada vez mais, o espaço do lugar, ao reforçar relações entre outros que estão “ausentes”, distantes em termos de local, de qualquer interação face a face. Nas condições da modernidade...os locais são inteiramente penetrados e moldados por influências sociais bastante distante deles. O que estrutura o local não é simplesmente aquilo que está presente na cena; a “forma visível” do local oculta as relações distanciadas que determinam a sua natureza. (Giddens, 1990, p.18 *apud*, Hall, 2022, p.41)

Essa interdependência entre espaço e lugar, apontada por Hall, traz implicações relevantes para a prática educativa, em que os educadores lidam com sujeitos cujas identidades, saberes e experiências são permeados por múltiplas influências culturais, midiáticas e tecnológicas; que transcendem o âmbito físico imediato.

Essa concepção se evidencia no depoimento de Lyra, ao refletir sobre o impacto da indústria de massa e dos algoritmos das redes sociais na formação de crianças e adolescentes. Segundo ela, a facilidade e o acesso frequente a esses conteúdos influencia diretamente o comportamento e as relações desses sujeitos com o mundo e com o outro,

contribuindo para a construção de estereótipos, como, por exemplo, os associados ao ballet. Essa dinâmica exige uma atuação crítica e sensível por parte dos profissionais que atuam nesta área.

Além disso, em seu depoimento, Lyra relata sobre as aulas de convivência e menciona ações promovidas pela instituição, que têm o intuito de proporcionar vivências significativas para as crianças e adolescentes atendidos pelo Projeto. Tais ações visam romper com estereótipos pré-estabelecidos, e conforme o seu relato, contribuindo assim para o desenvolvimento de um pensamento crítico das crianças e adolescentes.

Já Andrômeda afirma que:

Acho que as crianças estão, acho que todas, o tempo todo porque vai desde as aulas até o espetáculo com processos criativo, onde as crianças podem se expressar, podem participar dar as suas opiniões durante as aulas quando o professor dá a liberdade para o aluno falar, para o aluno dar as suas ideias, acho que tudo em todas as aulas.

A partir do seu relato, Andrômeda aponta que todas as aulas do Projeto, inclusive os processos criativos do espetáculo, contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico. Isso se deve à metodologia de ensino adotada pela instituição, que viabiliza um espaço onde os alunos podem atuar de forma ativa nas oficinas culturais, estimulando o seu protagonismo e a sua participação. Nessa perspectiva, Freire (1981, p. 95) apontou que:

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. As formas ingênuas de percebê-la. As formas verbosas de representá-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos.

Sendo assim, conforme pontuado por Freire, a promoção de ambientes democráticos possibilita o desenvolvimento de uma consciência crítica de sua realidade; principalmente no que se refere à participação do sujeito nesse contexto. Este autor reflete sobre esse movimento que vai da ingenuidade para a criticidade. Essa perspectiva é corroborada pelo depoimento de Vega sobre as oficinas culturais.

Lyra em seu depoimento relatou sobre as dificuldades enfrentadas pela instituição ao pontuar que:

Eu acho que uma das principais dentro do Instituto é muitas ações para uma equipe ainda reduzida é onde acontece umas sobrecargas, [...]

Em seu relato, a participante Lyra ressaltou que apesar do aumento dos profissionais da equipe ainda é insuficiente, diante da quantidade de ações e acúmulos de funções, acaba acarretando em uma sobrecarga para alguns colaboradores.

Ela destacou sobre a diversidade de ações que a instituição desenvolve nas quatro cidades em que atua, pois, além o Projeto Usina da Dança, a instituição também conta com o segmento de escola de dança particular. Lyra citou também ações previstas no Plano de Trabalho da instituição como: Debates Audiovisuais, formação de professores e as atividades desenvolvidas pelo cinema no município de Guaiara.

Corroborando isso, Perseus, em seu relato, pontuou a dificuldade em se ter profissionais na área da dança, pois, segundo ele:

[...] podemos dizer que 75% de toda essa equipe foi formada por nós mesmos. Ninguém chega aqui sabendo. Muitas das nossas professoras, só um exemplo, das professoras de dança, são ex-alunas. Porque se você for para o mercado tentar contratar um professor de dança formado, você não vai encontrar. As nossas assistentes de biblioteca, a gente não contrata bibliotecária, a gente contrata uma profissional e a gente forma ela, a gente dá assessoria, consultoria. Então é a formação de pessoas também, que é um outro grande desafio.

Através do seu depoimento, constatou-se que esse processo que ele denomina como: “um outro grande desafio”, refere-se à falta de acesso à formação técnica e superior em determinadas áreas, aliada à desvalorização de trajetórias profissionais na cultura e educação. Diante disso, torna-se necessário que as instituições sejam capazes de formar os seus próprios quadros.

Além disso, Lyra pontuou sobre as Leis de Incentivos Fiscais, ao relatar que:

[...] Porque a nossa Lei Rouanet é eu acho ela maravilhosa, a gente recebe bastante verba da Lei Rouanet, mas é uma instabilidade de não saber também como que vai ser o próximo ano, não ter certeza de como vai ser o próximo ano. É em relação a isso ainda eu penso que até instável porque de 4 em 4 anos, as vezes nem de 4 em 4 né? Quando tem novas eleições, mas até no meio às vezes dos cargos, dos mandatos, a gente pode ter mudanças de regras e tem que estar sempre atento a isso, como responde a tal coisa, como que solicita tal coisa, né? Acho que esse é um outro ponto também. [...]

As pontuações de Lyra com relação às Leis de Incentivos Fiscais evidenciam uma condição de instabilidade, do qual depreende-se estar relacionada com a forma como a política pública foi implementada, sem um orçamento previamente estabelecido e condicionada exclusivamente à capacidade da instituição em captar recursos junto à

iniciativa privada.

Nesse sentido, Lascoumes e Le Galès (2012, p. 178) pontuam que: “As políticas públicas estão sujeitas a imposições orçamentárias. Evidentemente, elas nada tem de intemporal e são definidas por grupos de indivíduos em determinado momento e determinado contexto”. A partir dessa reflexão apontada por estes autores, pode-se ponderar sobre como se configura a dinâmica político-institucional e a relevância do financiamento cultural na garantia de acesso a política pública.

Outros participantes, como Perseus, também destacaram que para este tipo de financiamento, um dos grandes desafios é ampliar a captação de recursos, ao pontuar que:

[...] Só que o poder de convencimento que a gente tem que ter com a sociedade para mostrar que o que a gente faz é relevante, é importante, é um desafio para aumentar a captação de recursos, para manter essa sustentabilidade.

Esse depoimento corrobora a análise de Ramos e Silva (2018, p. 6), quando apontam que:

Assim, o primeiro desafio para a gestão das políticas culturais relaciona-se à disputa política por recursos, especialmente difícil nesse momento de crises política e econômica graves, para o que são requeridas habilidades de convencimento e sensibilização social e dos diversos atores governamentais.

Ainda relacionada à captação de recursos, Botelho (2016) explana sobre os desafios enfrentados pelos produtores culturais, tendo em vista que o mérito de um projeto cultural muitas vezes está associado a sua habilidade em captar recursos. E muitas vezes na atuação prática necessitam moldar o seu projeto, conforme os interesses das empresas patrocinadoras. Sendo assim, essa lógica de financiamento pode comprometer a autonomia das produções culturais.

Perseus traz no seu relato que a maior despesa está relacionada com a manutenção dos polos. Ele ressaltou que a própria estrutura arquitetônica tem um propósito educacional. Entre as cidades que o IORM atua, somente em Miguelópolis, o espaço é cedido pela prefeitura. No entanto, conforme mencionado na entrevista, a proposta é que, no futuro, também seja construído um espaço próprio nesse município.

Outro ponto que Lyra estabeleceu no seu depoimento foi referente à equipe e à atuação nas quatro cidades:

É uma equipe muito heterogênea, que tem pensamentos diferentes, cada um tem um contexto de vida, cada um atua numa cidade que tem o seu próprio contexto, é um pouco difícil conciliar, [...]

Portanto, em seu relato, destacou-se que Lyra pontua sobre os diversos contextos das cidades que o IORM atua, cada uma com as suas demandas e realidade específicas que requer abordagens diferenciadas.

Na sua perspectiva, Órion elencou as seguintes dificuldades enfrentadas pela instituição, conforme o seu relato:

Talvez por a gente estar num lugar no interior do Estado que não tem muito contato com a cultura então tem uma resistência eu acho do público, eu acho que a grande parte do público vai só pra ver a filha dançando, mas não por interesse né? Interesse do que as vezes do que o espetáculo pode se tratar e tal. Eu acho que o instituto em si não tem muitos problemas assim, como organização, claro que toda organização, toda empresa tem problemas né? Questões...mas acho que a maior questão é essa: a dificuldade de inserir uma coisa no meio que não é acostumado, formar público.

Em seu depoimento, Orion assinalou sobre o contexto sociocultural, no qual o IORM está inserido; situado no interior de São Paulo, do qual mencionou sobre a resistência do público local em relação à apropriação e à valorização de práticas culturais diversas. Depreende-se que essa resistência está relacionada a uma configuração histórica e identitária da região, marcada originalmente por manifestações simbólicas, valores e práticas cotidianas enraizadas nas tradições rurais do interior brasileiro.

Entretanto, a diversidade cultural promove um processo de ampliação do universo informacional, contribuindo para o fortalecimento de uma identidade mais plural e assim consequentemente para a formação gradual de um público diversificado, em um processo que se desenvolve a longo prazo.

Nesse contexto, Durand (2001, p. 68) afirma que:

A paisagem cultural só se enriquece e se diversifica consistentemente no longo prazo, fruto de processos de aprendizado e transmissão que alargam o repertório de gosto, a sensibilidade ao fazer artístico e o bolsão de amadorismo em que navega a maioria das pessoas que se sentem participantes desse pequeno universo. São esses processos que, em grande parte, dilatam socialmente as práticas amadoras, entendidas como o viveiro em que germinam e se consolidam as trajetórias que levam ao profissionalismo em artes e outras expressões culturais [...].

Com relação a isso, outros participantes como Perseus e Fênix também abordaram no seu relato sobre os desafios no que e refere a formação de público, especialmente envolvendo as famílias. Fênix mencionou que:

Pessoas que assistem o espetáculo e falam: Não entendi nada! Porque é do mundo mesmo que a gente vive, as coisas imediatistas... É... E aquilo de não fazer a pessoa pensar, já entregar tudo pronto, historinhas prontas... É... E não é isso que a gente quer com as nossas histórias... E então sempre vai ter o público que assiste e não entende nada, porque não se dá abertura para refletir né? Dá trabalho de refletir... Só sentir o espetáculo e não racionalizar tanto, porque a gente geralmente não escolhe um caminho de uma historinha com começo, meio e fim certinho, super conectado, entregando tudo pronto. A gente deixa espaços durante o nosso espetáculo pra pessoa pensar o que ela quiser e isso incomoda. Então isso é um outro desafio da instituição...

Botelho (2016) destaca a relevância de se ter a compreensão, em um processo de formação de público, do espectador, não apenas como passivo, mas sim como agente criativo e atuante, viabilizado pela vivência da arte; saindo deste lugar de consumo para uma prática mais consciente e crítica, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento pessoal. Segundo a autora esse processo representa um verdadeiro paradigma da democratização da cultura.

O depoimento de Fênix corrobora essa perspectiva ao afirmar que o espetáculo não oferece respostas prontas, mas, ao contrário, abre espaços para que o público reflita e elabore suas próprias interpretações sobre a temática apresentada.

Além disso, em seu relato, Fênix também aponta a dificuldade que muitas pessoas enfrentam para refletir sobre as temáticas abordadas pelo espetáculo. Essa observação encontra respaldo em Botelho (2016), que ressalta a necessidade de um trabalho a longo prazo para a construção do capital cultural do público.

Ainda com relação ao espetáculo e à formação de público, Fênix destacou todo o processo desenvolvido ao longo do ano com as crianças e adolescentes, enfatizando vivências e contextos que dialoguem com a realidade deles, quando pontou que:

A gente começa esse grande processo de como aproximar esse tema delas. Então, a gente cria várias ações, que a gente chama até de descoberta do tema e laboratórios criativos pra criança entrar em contato com esse tema e não receber ele pronto. E é nesse momento que a gente cria momentos de reflexão com elas. Então é instigando mesmo: O que vocês entenderam disso? Faz sentido pra vocês? Vocês entenderam o personagem de vocês? Por que vocês estão sendo o vento? O que seria o vento na sua vida? Por que vocês são a sementinha? E as Raízes... Quais são as raízes na sua vida? A gente tenta sempre conectar trazer próximo da realidade deles o personagem.. É... E fazer sentido mais na vida deles pra não ficar uma coisa distante. Então a gente aproxima o tema...da vida deles....Eles refletem sobre isso... Acho que esse grande processo trás essa reflexão pra eles assim.... Eu acho o trabalho mais significativo do instituto mesmo o processo criativo que resulta na mostra final. É um grande processo...

Sendo assim, por meio do relato, pode-se compreender que esse processo ganha sentido e viabiliza um papel ativo dos participantes na construção do espetáculo. Essa

atuação esta alinhada a visão de formação de público, conforme supracitado.

No seu depoimento, Perseus apontou também outro desafio enfrentado pela instituição:

[...] Por exemplo, se você for para dentro das prefeituras, a gente está em cidades, se você vai para dentro das prefeituras, eles não conseguem te enxergar como uma instituição de educação, mesmo fazendo arte, né? Porque o conceito de educação que a educação que o município tem, talvez não seja o conceito mais adequado para o conceito de educação. Educação não é escola, escola é meio. Então, o que é educação? Existe educação, educação integral, escola em tempo integral. Existe o contraturno, o que é? Então, se nós não resignificarmos o conceito de educação como sociedade e esse conceito de educação mergulhar naquilo que podemos entender, que é uma cidade que amplia o repertório formativo das crianças e das pessoas, a gente vai estar indo para um lugar que não é educação.

Em seu relato, Perseus evidencia a relevância em se ponderar sobre a concepção de educação, compreendendo-a para além dos limites da escola, ou seja, da educação formal. Propõe a ampliação deste conceito, ao enfatizar que a cidade deve assumir o seu papel de educadora, reconhecendo seu potencial formativos em todos os espaços. No entanto, o participante apontou que, em todas as cidades onde a instituição atua, há uma recorrente dificuldade em reconhecê-la como um espaço de educação.

Essa perspectiva dialoga com Gohn (2011, p. 23), que afirma que:

A Educação ganha também centralidade nos discursos e políticas sociais porque competirá a ela ser um instrumento de democratização, num mercado de escolhas e oportunidades. À escola – assim como à cidade – é atribuído o espaço para o exercício da democracia, de conquista de direitos, da mesma forma que a fábrica foi o espaço de luta e conquista dos direitos sociais dos trabalhadores. Mas o modelo atual é totalmente diferente do implantado no século passado, pois é centrado nos indivíduos como atores sociais, e não apenas como trabalhadores/produtores ou consumidores de bens e mercadorias. Trabalhamos, portanto, com uma perspectiva que aborda a Educação como promotora de mecanismos de inclusão social, que promove o acesso aos direitos de cidadania. Trata-se de uma concepção para além dos muros escolares e que resgata alguns ideais já esquecidos pela humanidade, como, por exemplo, o de civilidade.

Além disso, no seu relato Perseus evidencia os limites institucionais enfrentados pela organização, ao pontuar sobre a forma como a instituição é vista, sendo colocada como prestadora de serviços privados, em detrimento do seu caráter público.

[...] Porque eles não nos reconhecem como uma instituição, pública. Nós somos uma instituição privada, estatutariamente, mas o nosso serviço é público. Eles não nos reconhecem como uma instituição pública. Eles acham que o que a gente faz aqui é algo privado. É como se fosse uma escola de dança. E aí a gente tem trabalhado para mudar essa visão da cidade para conosco, sabe?

Nessa perspectiva, Lascoumes e Le Galès (2012) afirmam que a política pública deve ser analisada considerando o contexto que se encontra inserida, o que exige atenção às especificidades territoriais, institucionais e relacionais em sua formulação e implementação. O relato de Perseus aponta para uma desvalorização simbólica da instituição no território em que atua, o que pode comprometer o seu reconhecimento como agente legítimo no campo cultural e educativo.

O depoimento de Áries evidencia a transformação proporcionada pelas ações culturais na vida das crianças e adolescentes. Ela destaca que os impactos estão relacionados com as mudanças internas e sociais, principalmente ao reconhecerem a si mesma e o seu valor, contribuindo assim para o fortalecimento da autoestima e autonomia, e não somente a formação técnica e profissional da dança.

Segundo a entrevistada, todos os alunos que participaram do Projeto com ela, atualmente, estão inseridos profissionalmente. Esses dados revelam que as ações culturais contribuíram para a formação de competências socioemocionais e cognitivas, fundamentais tanto para a construção do projeto de vida quanto para a convivência social dos atendidos pelo Projeto.

Perseus no seu depoimento relatou que:

[...] hoje a gente tem uma equipe de elaboração de projetos e prestação de contas dedicada a essa modalidade de captação de recursos que são as leis de incentivo.

No seu relato observou-se a relevância das organizações em se estruturarem de maneira estratégica para atuarem com eficiência na elaboração de projetos e na prestação de contas, especialmente relacionada as Leis de Incentivos. Ele pontuou também sobre a consolidação de um setor direcionado para essa finalidade composto por profissionais especializados para a aprovação e execução dos projetos culturais.

Além disso, mencionou avanços ao longo do tempo, ressaltando que, atualmente, há uma maior abertura por parte das empresas para o financiamento de iniciativas culturais, em comparação com o cenário observado há 13 anos.

4.4.1 Reflexões finais dos Profissionais

Através da pesquisa com os professores e coordenadores da Instituição pode-se contrastar o macro com o micro, haja vista que esta análise pontua sobre a perspectiva

destes funcionários com relação as ações desenvolvidas, viabilizando um aprofundamento na prática referente ao que é proposto pela política cultural.

Cunha, Silva e Silva (2022) mencionam que Ball, que é um teórico da Política Educacional, ressalta a importância de se compreender não somente a política de uma perspectiva em uma ampla escala, referentes as suas diretrizes e objetivos; mas também aponta para a relevância de como isso é entendido pelos ambientes que irão desenvolver estas ações.

Sendo assim, as entrevistas com os funcionários da instituição tiveram o papel de demonstrar como estes espaços movimentam e transformam a política cultural, que são passíveis a processos de interpretação, reinterpretação, tradução, criação e recriação. Ainda relacionado a isso, Cunha, Silva e Silva (2022, p. 376) comentam que:

Ademais, entendemos que na dinâmica do processo político, há influências não apenas de grupos globais, mas de múltiplos agentes locais, que disputam os sentidos e as finalidades da educação. Esse movimento contínuo, carregado de hibridismos, nos indica que prática e política estão intimamente imbricadas e que, conseqüentemente, os textos políticos não nascem de forma espontânea.

Ainda em relação a isso, Gohn (2011) considera que os atores sociais são elementos vivos e atuantes nas políticas sociais, sendo fundamentais para a consolidação do processo democrático, especialmente no que se refere às estruturas locais.

De modo geral, os depoimentos evidenciaram as dificuldades enfrentadas no âmbito artístico, sobretudo, no que se refere à escassez de profissionais qualificados no mercado, Tal cenário revela a necessidade de que a instituição invista na formação e capacitação continuada desses profissionais.

Além disso, foi mencionado que, em razão dessa carência, é comum que um mesmo profissional atue em diferentes municípios, o que resulta em acúmulo de funções e interfere na atuação profissional. E também foi apontado que, em alguns casos, o mesmo funcionário exerce mais de um cargo dentro da própria Instituição.

A maioria dos entrevistados relatou sobre as capacitações e as mudanças ocorridas principalmente na metodologia e na atuação dos professores de dança, deslocando-se desse lugar tecnicista para uma abordagem mais humanizada e reflexiva.

Outro fator apontado refere-se à percepção dos profissionais quanto à relevância e ao impacto do trabalho desenvolvido na vida das crianças e adolescentes, especialmente quando estes demonstram ter mais compromisso e senso de responsabilidade. Por outro lado, destacaram a dificuldade de adesão das famílias as ações propostas e também acerca da sua

compreensão sobre o espetáculo, o que se relaciona diretamente com a questão da formação de público.

Além disso, a maioria apontou que as aulas de convivência e os processos criativos na construção do espetáculo contribuem de forma significativa para a formação e o desenvolvimento do pensamento crítico dos participantes do Projeto.

Por fim, foi destacada a instabilidade relacionada ao financiamento, o qual se dá por meio das Leis de Incentivos Fiscais, o que implica um cenário de incerteza e vulnerabilidade para os profissionais envolvidos.

4.5 Percepções das ex-alunas

O presente tópico elaborado com base na análise das entrevistas realizadas com ex-alunas, que atingiram a maioria e já se desvincularam do Projeto. O intuito dessa análise foi de incorporar a perspectiva de indivíduos que participaram da iniciativa em períodos anteriores, de modo a ampliar a compreensão sobre os impactos e desdobramentos da experiência vivenciada no âmbito do Projeto.

Para compor essa análise, segue abaixo a tabela com o Perfil das ex-alunas:

Tabela 32 - Perfil das ex-alunas entrevistadas

Faixa etária	Ensino Médio Completo	Ensino Superior Incompleto	Há quanto tempo deixou de frequentar o Projeto
18 anos	1	1	7 meses
			1 ano
19 anos	1	0	2 meses

Fonte: Elaborada pela autora.

Para a análise das entrevistas, foram utilizados nomes fictícios: Aurora, Alvorecer e Horizonte, que simbolizam o recomeço e a abertura de novos ciclos. O intuito foi de preservar a identidade das participantes.

As entrevistas foram conduzidas individualmente, conforme a disponibilidade de cada uma, e realizadas tanto na modalidade on-line ou presencial; conforme a preferência e condições de acesso de cada participante.

Em seus depoimentos, as participantes relataram que os motivos que levaram ao desligamento do Projeto estão relacionadas com as mudanças em suas trajetórias de vida, como a mudança de cidade para cursar o ensino superior ou mesmo a necessidade de ingressar no mercado de trabalho. Entretanto, todas manifestaram o desejo de permanecer no Projeto; contudo, as novas exigências e responsabilidades tornaram inviável a

permanência.

A ex-aluna Aurora complementou afirmando que:

A dança sempre foi um negócio especial pra mim, desde pequeninha eu sempre pedi pra minha mãe, tanto que eu entrei com sete, [...].

As participantes relataram que o Projeto trouxe diversos benefícios. No caso da ex-aluna Alvorecer, ela destacou que a iniciativa contribuiu significativamente para a sua Saúde Mental; especialmente por ter se sentido acolhida e mais livre para se expressar, desenvolvendo uma nova perspectiva sobre si mesma e o mundo ao seu redor:

Dançar tipo me fez criar novo ares, me fez criar muitas coisas que eu não via, um olhar diferente, entendeu? O Projeto foi um apoio na minha vida e é uma coisa que ajudou em tudo.

Além disso, os depoimentos das participantes evidenciam a promoção do autoconhecimento, compromisso e responsabilidade. Tais aspectos foram observados quando as participantes relataram sobre os cuidados dedicados aos seus pertences pessoais, como figurinos e sapatilhas; no período de preparação e realização do espetáculo de dança.

A ex-aluna Horizonte ressaltou a relevância das temáticas discutidas nas aulas de convivência, com ênfase em questões sociais sensíveis, como violência contra as mulheres, crianças e adolescentes. Destacou também sobre a importância da criatividade, particularmente no que se refere à sua participação nos processos criativos do espetáculo.

As participantes destacaram a oportunidade de conhecer lugares novos, por meio das viagens realizadas no decorrer do Projeto. A ex-aluna Horizonte citou, por exemplo, a experiência que vivenciou ao se apresentar em São Paulo, resultado da parceria estabelecida com a companhia de dança Cisne Negro.

Complementarmente, a ex-aluna Aurora mencionou que:

Conhecimento, novas amizades e proporcionou conhecer lugares incríveis; tipo sentir cada dança, cada passo; como que é colocar o figurino, como é ter, esqueci a palavra, tipo ver como vai ser mais pra frente, como vai ser o resultado, o espetáculo.

As reflexões das participantes estão em consonância com Garcia (2009, p. 40), que afirma que:

Sendo assim, acreditamos -que quanto mais acesso as pessoas tiverem a experiências e contatos diversificados com diferentes propostas e planos educacionais diferentes, tanto maior será a possibilidade de conhecerem diversas maneiras de conceber e compreender o mundo e suas relações, podendo elaborar com maior amplitude, comparações, análises e escolhas.

Portanto, ambas as experiências descritas evidenciam a ampliação do repertório cultural, social e emocional das participantes, o que converge com a perspectiva apontada por Garcia sobre a diversificação de vivências como elemento fundamental na formação de sujeitos críticos e sensíveis.

Esse entendimento dialoga com o que Freire (1996) pontua sobre o significado de aprender, ao afirmar que se trata de um processo contínuo de construção, reconstrução e constatação da mudança, no qual o sujeito assume um papel ativo no desenvolvimento de sua própria aprendizagem.

Por fim, a ex-aluna Horizonte destacou a importância de se investir na melhoria do relacionamento entre os professores e alunos, especialmente durante o período de preparação e realização do espetáculo.

4.6 Resultados

O presente estudo constatou que as constantes alterações nas normativas que regem a política cultural interferem, de forma significativa na continuidade, no acompanhamento e monitoramento das ações desenvolvidas. Verificou-se que as mudanças ocorrem, em grande medida, de acordo com os interesses específicos de cada governo, sendo assim, há uma ausência de diretrizes permanentes e uma fragilização institucional com relação a uma política pública de cultura consolidada e estável.

Infere-se que a descontinuidade das ações no campo da cultura, em parte, está diretamente relacionada à forma como esta área é historicamente percebida no âmbito de políticas públicas. Diferentemente, dos demais setores, como saúde e educação, que tradicionalmente são reconhecidos como fundamentais e prioritários, a cultura é frequentemente tratada como um elemento acessório ou complementar, o que contribui para sua fragilização institucional e para a ausência de investimentos contínuos e estruturados.

Nesse sentido, o presente estudo foi de extrema relevância, tendo em vista que viabilizou o levantamento de informações sobre esta área. Inicialmente, a coleta de dados foi realizada por meio da análise documental da instituição, que possibilitou uma

contextualização histórica do IORM e para melhor compreensão das ações desenvolvidas pela OSC.

Com base nos dados iniciais coletados, observou-se que o Plano de Trabalho da OSC encontra-se em conformidade com as normativas que regem o setor cultural. Descreve as legislações ao discorrer sobre o planejamento das atividades e atende a Instrução Normativa nº 01/2023. Conforme descrito no Quadro abaixo:

Quadro 7 - Normativas do Plano Anual Agenda 2024

Legislação	Artigo	Texto
Lei nº 8.313/1991	Artigo 1º	Fica instituído o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac), com a finalidade de captar e canalizar recursos para o setor de modo a: I - contribuir para facilitar, a todos, os meios para o livre acesso às fontes da cultura e o pleno exercício dos direitos culturais;
Lei nº 8.313/1991	Artigo 3º	Art. 3º Para cumprimento das finalidades expressas no art. 1º desta lei, os projetos culturais em cujo favor serão captados e canalizados os recursos do Pronac atenderão, pelo menos, um dos seguintes objetivos: I - incentivo à formação artística e cultural, mediante: c) instalação e manutenção de cursos de caráter cultural ou artístico, destinados à formação, especialização e aperfeiçoamento de pessoal da área da cultura, em estabelecimentos de ensino sem fins lucrativos;
Decreto nº 11.453/2023	Artigo 2º	Art. 2º A utilização dos mecanismos de fomento cultural visa à implementação: I - Do Programa Nacional de Apoio à Cultura - Pronac, de que trata a Lei nº 8.313, de 1991;
Instrução Normativa nº 1/2023	Artigo 30º	As propostas culturais com comercialização de ingressos ou produtos culturais deverão apresentar ações formativas culturais obrigatórias, adicionais às atividades previstas, em território nacional, preenchendo o produto cultural secundário Contrapartidas Sociais no Plano de Distribuição, com rubricas detalhadas na Planilha Orçamentária.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ressalta-se, contudo, a importância do Plano de Trabalho explanar sobre a descrição da realidade, bem como a sua relação com as ações que o projeto visa atingir, evidenciando os resultados e benefícios esperados para a demanda atendida.

Além disso, este documento contempla as etapas de pré-produção, produção e pós-produção conforme o Art. 8º da Instrução Normativa nº 1/2023. Dessa forma, com base nos dados apresentados, constatou-se que este instrumental atende as exigências conforme supracitado no capítulo 1 referente ao Plano de Trabalho que a proponente deve apresentar, conforme estabelecido pela Instrução Normativa nº 1/2023.

Destacou-se, ainda, a importância deste documento apresentar os parâmetros que serão utilizados para aferir o cumprimento das metas estabelecidas, abrangendo não somente as quantitativas, mas também as qualitativas, em conformidade com o disposto no Artigo 22 da Lei 13.019/2014, que institui o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC).

Portanto, o instrumental deve conter os indicadores e as metas qualitativas que a OSC deseja alcançar e quais impactos almeja atingir. Relacionado a isso, Costa e Rocha (2024, p. 36) apontam que:

A compreensão do verdadeiro alcance das políticas públicas de cultura deve abranger não somente seus resultados, mas também a atuação institucional nesse processo. É necessário aprimorar o planejamento, o desempenho e a avaliação dessas políticas, concebidas com a participação social e em diálogo com a realidade brasileira.

A proposta apresentada dos Workshops de Disseminação Cultural, voltada para os alunos e professores da rede pública de ensino, representa a convergência entre educação e cultura, conforme demonstrados no capítulo 1, e está, ainda, em consonância com o artigo 1º da Lei nº 8.1313, uma vez que visa facilitar o acesso das crianças e adolescentes a fontes de cultura das escolas a fontes de cultura, ao oferecer a apresentação de dança no ambiente escolar.

Já com relação ao Relatório Descritivo de Prestação de Contas Lei Rouanet – Plano Anual Agenda Cultural 2023 PRONAC220726, traz como foco as metas quantitativas que foram alcançadas como, por exemplo, a quantidade de aulas que foram ofertadas e de pessoas que tiveram acesso a essas ações. Apresenta de forma minuciosa toda a parte estrutural necessária para o desenvolvimento do espetáculo, que é um dos produtos ofertados pelo Projeto. Sendo assim, atendendo a todas as demandas orientadas pelas legislações culturais.

Como forma de comprovação apresentou-se os links para acesso à plataforma do YouTube referentes ao espetáculo das quatro cidades, demonstrando a viabilização e formação de público com esta ação. Segue abaixo os links das apresentações:

Quadro 8 – Comprovação das Ações Executadas

Cidade	Data	Link
Ipuã/SP	24/11/2023	https://www.youtube.com/watch?v=6Ma4w_Sg6Rk
Guaira/SP	06/12/2023	https://www.youtube.com/watch?v=gyF9_HzRzWo

Fonte: Elaborado pela autora.

O Relatório demonstrou os resultados alcançados referentes às metas e objetivos que foram estabelecidos no Plano de Trabalho da OSC, com foco nas metas quantitativas de públicos e ações realizadas.

Destacou-se também o foco no processo criativo e em suas contribuições para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos alunos. Contudo, ressalta-se a

importância de se considerar a adoção de indicadores que permitam aferir esses dados de forma mais detalhada e sistemática.

Cabe ressaltar que essa dificuldade não se retringe somente a OSC em questão, sendo recorrente em diversos setores, sejam eles públicos ou privados, no que diz respeito à avaliação dos impactos de caráter qualitativo.

Nesse sentido, Costa e Rocha (2024, p. 209) mencionam que:

A avaliação de uma política cultural pode ser complexa, pois envolve uma variedade de aspectos qualitativos e quantitativos, mas também é fundamental para garantir que os recursos sejam utilizados de forma eficiente e que os objetivos da política sejam alcançados. O planejamento, o acompanhamento e a avaliação das políticas públicas são ações também importantes para a democratização do Estado e da sociedade e, por isso, apresentam-se como um dos desafios da contemporaneidade.

A perspectiva apontada pelos autores Costa e Rocha corrobora a análise documental ao evidenciar a complexidade inerente à avaliação de políticas públicas, sobretudo no que tange à mensuração dos impactos, abrangendo a relevância do planejamento, acompanhamento e avaliação, sendo elementos centrais nesse processo e considerado um dos principais desafios contemporâneos para a efetiva democratização do Estado e da sociedade.

O PPP se constitui como outro documento analisado, ainda que se encontre em fase de elaboração, que ocorre de forma colaborativa e em conjunto com os professores da instituição; por meio de reuniões periódicas, voltadas para à reflexão sobre a metodologia que será adotada. As turmas são divididas conforme o nível e faixa etária dos atendidos, sendo que o PPP descreve os objetivos pedagógicos almejados para cada grupo.

Este documento tem como intuito nortear os profissionais da instituição, por meio de parâmetros técnicos e teóricos e parte das seguintes perguntas provocadoras:

- 1- Qual é a Concepção da Usina da Dança (UD)?**
- 2- Qual é o Projeto Educativo da Usina da Dança (UD)?**
- 3- Como arte e educação se encontram na Usina da Dança (UD) e no IORM?**

A partir destes questionamentos, o documento vai elencando, através de um constructo teórico a metodologia de trabalho da OSC, tendo como foco uma abordagem que vise o compartilhamento de experiências juntamente com o universo Artístico, rompendo com uma visão tecnicista e tendo como foco um olhar de forma integrada do atendido.

Além disso, realiza a reflexão sobre a diferença entre uma atuação tecnicista e os aspectos técnicos dentro da metodologia de ensino. Ou seja, aponta que não se deve desconsiderar a relevância da parte técnica no processo de aprendizagem, mas dentro de uma perspectiva que leve em consideração as limitações de cada corpo, ressaltando também a necessidade de evitar práticas excludentes.

Este instrumental também contempla a necessidade de um espaço para reflexão sobre a diversidade, padrões construídos socialmente, os rótulos, a beleza e as relações de poder que permeiam a sociedade, por meio do desenvolvimento das Oficinas e o seu estímulo ao pensamento crítico.

Portanto, vai ao encontro com a visão da educação não formal, que valoriza o desenvolvimento e partilhamento de vivências, principalmente do coletivo atuando de forma a promover uma educação cidadã. Conforme Gohn (2014, p. 40):

A educação não formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas. Nossa concepção de educação não formal articula-se ao campo da educação cidadã – a qual no contexto escolar pressupõe democratização da gestão e do acesso à escola, assim como a democratização do conhecimento. Na educação não formal, essa educação volta-se para a formação de cidadãos (as) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro(s).

O documento fundamenta-se teoricamente nas ideias de Paulo Freire, ressaltando a importância de uma escuta ativa e democrática de todos os participantes, de modo a valorizar as suas experiências e os seus interesses; trazendo um sentido para o processo de ensino- aprendizagem. Dentro da perspectiva freireana o documento explana sobre a prática docente, destacando a importância de se pensar em uma metodologia de ensino que envolva não apenas a transferência de conhecimento.

Nesse sentido, o ato de ensinar deve transcender este movimento e viabilizar possibilidades de produção e construção do conhecimento. Ou seja, o ensinante deve manter-se aberto para acolher as contribuições do educando, considerando as suas curiosidades e indagações, de forma a estimular o pensamento crítico. Freire, dentro do seu constructo teórico, realiza a análise, do qual o ensinado deve partir de uma ingenuidade para uma criticidade. O documento é complementado por referências bibliográficas deste autor; priorizando o livro *Pedagogia da Autonomia*.

Outra referência que o documento utiliza é o livro *Pedagogia dos Retalhos*, de autoria de Valéria Pazeto, coordenadora artística do Projeto Usina da Dança. A obra explana sobre a relação entre a atuação artística e a sua integralidade para o

desenvolvimento humano; estabelecendo conexões diretas com a educação integral.

Com relação a isso, Garcia (2009, p. 48) aponta que:

Em nosso imaginário social, sempre que nos referimos à educação, nos reportamos ao nosso modelo histórico de escola, e todos temos introjetado um conhecimento social generalizado e específico do que é ser professor/educador e aluno/educando. É como se todos conhecessemos o campo educacional ou a amplitude da pedagogia resumindo-o à nossa vivência escolar, pois como todos convivemos em um contexto educacional (durante maior ou menor tempo) ao passarmos pela escola, reproduzimos essa vivência em diferentes espaços, inclusive quando nos referimos às diversas possibilidades de experiências educacionais.

O documento ressalta ainda sobre a importância da reflexão crítica acerca do cuidado nesse processo de ensino-aprendizagem, a fim de evitar que se torne um procedimento tecnicista, centrado exclusivamente na transmissão de conhecimento, contribuindo para a alienação dos sujeitos envolvidos.

Nesse contexto o PPP fundamenta-se nos quatro eixos teóricos centrais: Educação Somática, Transdisciplinaridade, Teoria da Complexidade e Arte-educação. Esses pilares formam a base conceitual do PPP e encontram-se inter-relacionados, compondo um instrumental que orienta e qualifica o processo educativo de uma forma integrada e holística.

Destaca-se que este aparato descreve os procedimentos relacionados aos Ateliês de Criação, que são momentos em que os professores e alunos iniciam, de forma colaborativa, o processo de criação que culminará na Apresentação no final do ano. Nestes Ateliês, são construídos coletivamente todos os elementos do espetáculo, desde a escolha temática, que surge a partir de problemas sociais identificados pelos alunos, até a criação dos figurinos e das coreografias.

Todo o processo é contextualizado com a realidade e a vivência dos atendidos. Assim, essa ação possibilita o protagonismo, a criatividade e a participação das crianças e adolescentes dentro deste processo, cujo resultado (produto) será o Espetáculo. A temática pode partir de contos já existentes, estes sempre elaborados a partir da sua ressignificação. Ou mesmo originados da própria criação.

Ressalta-se que a proposta do documento está alinhada com uma concepção voltada à educação não formal, configurando-se, assim, como um documento de extrema relevância, cujo o intuito é a mediação entre teoria e prática, além de orientar sobre a perspectiva metodológica adotada pela OSC e os objetivos que ela visa atingir. Nesse contexto, Garcia (2009, p. 33) pontua que:

Uma das possibilidades presentes nas relações estabelecidas em um processo de educação não-formal é o entendimento da construção dessas relações. Compreendendo os envolvidos no processo educacional como seres que potencialmente carregam em si e colocam nas relações educacionais a intenção da criação, [...]

Portanto, o documento analisado vai de encontro com aquilo que foi pontuado no capítulo 1, no que tange à relação entre educação e cultura, evidenciando assim, como esses campos se atravessam e se conversam entre si. No contexto atual, essa articulação é de suma importância, tendo em vista estes espaços visam promover a cidadania, o protagonismo, as relações interpessoais, o pensamento crítico e o trabalho coletivo, que são propostas apontadas pelo PPP.

Nesse sentido, Garcia (2009) reflete sobre as propostas pedagógicas e políticas transformadoras de projetos de educação não formal que atuam com o objetivo de reconstrução da autoestima, valorização e reconhecimento da história de grupos, desenvolvimento artístico, autoconhecimento e a fruição das emoções, por meio da arte.

Dessa forma, compreende-se que o PPP não se trata apenas de uma exigência formal, mas sim de um processo a ser vivido, que se relaciona diretamente com a sociedade, considerando que a OSC está inserida dentro de um contexto social mais amplo.

Além da análise de documento, foi realizada a pesquisa de campo, que foi de suma importância, tendo em vista que viabilizou a coleta de dados referente às diversas perspectivas com relação aos atendidos, suas famílias, funcionários da OSC e ex-alunos.

Essa pesquisa está alinhada com o PPP, visto que, conforme supracitado, o referido documento orienta que o propósito das Oficinas de Dança, Música e Literatura é proporcionar experiências corporais que contribuam para o aprimoramento da potencialidades humanas, da criatividade, da expressão e comunicação. Nesse sentido, a pesquisa de campo desenvolvida neste trabalho teve como objetivo compreender a percepção das famílias e dos alunos acerca do processo de desenvolvimento das habilidades e pontencialidades dos atendidos, conforme os indicadores propostos pela pesquisa.

Esses indicadores visavam explorar as seguintes categorias: Independência e Autonomia; Expressão dos Conteúdos Internos (habilidades socioemocionais); Aumento da Leitura e Criatividade. Dessa forma, os resultados obtidos pela pesquisa de campo estão diretamente relacionados com as diretrizes delineadas pelo PPP.

Em outras palavras, a coleta de dados realizada neste trabalho apontou aspectos

que foram traçados pelo referido documento; sendo assim, fundamental, para a compreensão se aquilo que foi idealizado no PPP estão de fato se concretizando. Contudo, ressalta-se que estes resultados são um recorte parcial do público-alvo atendido, haja vista que, conforme mencionado a instituição atua em quatro cidades: Orlândia, Miguelópolis, Ipuã e Guaíra; e a pesquisa foi realizada apenas em dois municípios e com os adolescentes destes locais.

Apesar do número reduzido de entrevistas, este trabalho priorizou a diversidade de olhares e o aprofundamento da análise, com objetivo de melhor compreender os impactos das atividades e, assim, visualizar de forma minuciosa todo o processo que ocorre por trás do produto final, no caso o espetáculo, que representa a materialização de todas as ações desenvolvidas ao longo do ano.

Através da pesquisa de campo, pode-se concluir que as ações apresentam um impacto no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, à partir dos múltiplos ângulos abordados no estudo.

As adolescentes entrevistadas (Grupo 1), conforme apresentado nas Tabelas 28 e 29, permitiram compreender aspectos relevantes para avaliação do impacto e dos resultados da pesquisa de campo. Em Ipuã, o grupo de adolescentes entrevistadas foi composto de seis adolescentes, cujas idades variam entre 12 a 16 anos, do qual observou-se uma concentração significativa na faixa dos 15 anos, que representa 50% das participantes.

No município de Guaíra, por sua vez, a amostra é composta por 11 adolescentes, com idades entre 12 a 18 anos, o que revela uma abrangência etária mais ampla, incluindo adolescentes em fase final da adolescência e em transição para a vida adulta. Infere-se que a presença de participantes com 17 e 18 anos indica uma maior capacidade de retenção e continuidade do atendimento prestado pelo projeto ao longo do tempo.

Em relação ao tempo de permanência, verificou-se que, em Ipuã, as adolescentes possuem uma trajetória mais recente de envolvimento. E em Guaíra, três participantes estão vinculadas ao projeto há nove anos, uma a doze anos e duas há sete anos; o que demonstra uma continuidade expressiva no acompanhamento destas jovens.

Esse cenário está diretamente ligado ao tempo de existência do Projeto em cada município. A unidade de Guaíra foi inaugurada em 2011, enquanto que em Ipuã suas atividades iniciaram em 2017, sendo, portanto, uma implantação mais recente. Dessa forma, é de extrema relevância se considerar os contextos locais na avaliação e planejamento das ações.

A presença de adolescentes com maior tempo de participação no projeto contribuiu significativamente para a qualidade e profundidade de dados coletados. Isso se deve ao fato de que quanto maior o período de acompanhamento, maiores são as condições das participantes de formular percepções mais consolidadas, baseadas em vivências contínuas e no acompanhamento gradual das atividades desenvolvidas.

Com relação às famílias entrevistadas (Grupo 2), conforme os dados levantados no Quadro 12, aponta-se para um perfil marcado pela baixa escolarização, vínculos empregatícios instáveis e por um arranjo familiar no qual predomina a figura feminina como chefe de família. A maioria das mulheres possui ensino fundamental incompleto e está inserida em ocupações informais ou não remuneradas, como o trabalho doméstico ou atividade rural.

Cabe destacar, conforme mencionado, que nem todas as famílias concordaram em participar da pesquisa, o que configura este levantamento como um recorte parcial. Ainda assim, os dados são relevantes, demonstrando maior representatividade das famílias de Ipuã. Este aspecto reforça os dados levantados no item 2.5 que apontam para uma maior condição de vulnerabilidade social em Ipuã, marcada, entre outros fatores, pela presença de famílias com menor renda e beneficiárias do Programa Bolsa Família.

O Grupo 3, correspondente aos profissionais entrevistados, apresentou na Tabela 30 um perfil marcado pela predominância feminina: dos oito participantes, sete são do sexo feminino. Esse dado indica uma presença majoritária de mulheres na composição da equipe. No que se refere a faixa etária, observou-se uma concentração de profissionais entre 28 a 35 anos, sugerindo uma equipe composta por adultos jovens. E em relação a escolaridade, seis profissionais possuem Ensino Superior Completo, enquanto que duas ainda estão cursando a graduação.

A Tabela 31 evidenciou a diversidade nos cursos de formação dos profissionais entrevistados (Grupo 3), sugerindo uma amplitude de saberes e competências que contribuem para a complexidade das ações desenvolvidas. No que se refere ao tempo de formação, observou-se uma predominância de profissionais com a trajetória profissional consolidada no campo de atuação, sendo que cinco dos seis entrevistados possuem mais de seis anos de formação, com destaque para um caso de 23 anos de experiência e o outro de uma recém-formada, com seis meses de conclusão do curso.

Cabe ressaltar que este levantamento se refere a um recorte específico no tempo, e que as alterações na composição da equipe ocorreram posteriormente à listagem dos profissionais apresentadas nos itens 2.3 e 2.4.

O Grupo 4, composto pelas ex-alunas entrevistadas, conforme apresentado na Tabela 32 indica que as participantes se encontram na fase inicial da vida adulta. Com relação a escolaridade, uma das jovens está cursando o Ensino Superior, enquanto que as demais concluíram o Ensino Médio. Quanto ao período de desligamento do projeto, os dados revelam um curto intervalo de tempo desde a sua última participação.

Estas informações são relevantes para a análise, pois indicam que o desligamento recente da instituição possibilita maior profundidade nas percepções relatadas; dado que as experiências vivenciadas ainda estão muito presentes nas memórias das participantes. Por outro lado, essa proximidade temporal limita a compreensão dos impactos a médio e longo prazo das atividades culturais.

Com relação aos resultados das entrevistas, de modo geral, os depoimentos do Grupo 1 corroboram com os do Grupo 2, 3 e 4 com relação aos benefícios viabilizados pelo Projeto no que se refere a responsabilidade, compromisso e disciplina. Todos os grupos citam como o cuidado com os pertences, figurino e sapatilha, são fundamentais para o desenvolvimento do senso de responsabilidade nos alunos; além dos ensaios.

O Grupo 1, 3 e 4 apontaram em seus depoimentos sobre a relevância das aulas de convivência e dos processos criativos do espetáculo na sua contribuição para aspectos fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico, especialmente as habilidades socioemocionais, expressão dos conteúdos internos e criatividade.

Os depoimentos dos profissionais da OSC evidenciam uma mudança significativa de abordagem: a transição de uma visão tecnicista da dança para uma concepção mais humanizada e reflexiva. Essa transformação está em consonância com os princípios norteadores preconizados nos documentos institucionais da organização, como o PPP e o Plano de Trabalho.

Observou-se, ainda, que essa mudança de paradigma constitui-se um resultado direto das formações e capacitações ofertadas pela instituição ao longo da execução de suas ações, dentre essas iniciativas, destaca-se as ações que apresentam como objetivo o rompimento de estereótipos historicamente associados à prática da dança. Ressalta-se que este movimento está consonância com o que é proposto no PPP. Esse processo formativo tem repercussão direta na atuação dos profissionais e, consequentemente, nas vivências das crianças e adolescentes atendidos pelo Projeto, conforme evidenciado em seus depoimentos.

Este cenário dialoga com a concepção teórica abordada por Mainardes (2006), ao discutir sobre o contexto da Prática proposta por Ball e Bowe. Nessa concepção, as

políticas públicas estão submetidas à interpretação e recriação; ou seja, não são meramente incorporadas, de forma linear e mecânica dentro de um cenário, mas sim subjugadas a interpretação e recriação a partir das vivências concretas dos sujeitos que as operacionalizam. Assim, os profissionais envolvidos atuam como agentes ativos na mediação e ressignificação das políticas.

Entretanto, entende-se que a OSC ainda enfrenta desafios a serem superados, pois tanto o Grupo 1 quanto o Grupo 4, destacam em seus relatos a necessidade de uma reestruturação na relação professor-aluno, visando maior efetividade das ações culturais. Nessa perspectiva Lascoumes e Le Galès (2012) ressaltam a relevância de contextualizar a implementação de um programa público, considerando a complexidade da interação de seus atores envolvidos e os desafios enfrentados no cotidiano. Portanto, para estes autores, a política pública não pode ser dissociada de seu contexto de aplicação, sendo atravessada por dinâmicas sociais, institucionais e relacionais que influenciam diretamente nos seus resultados.

Ainda sobre os profissionais da OSC, em seus depoimentos, foi recorrente a menção referente ao envolvimento das famílias, principalmente em relação ao espetáculo de dança. Infere-se que esta questão se relaciona com a formação de público, haja vista a dificuldade no rompimento de padrões culturais estabelecidos, relacionado a herança cultural, o que exige um trabalho contínuo e de longo prazo.

Isso ocorre porque, muitas vezes, essas experiências não fizeram parte da formação cultural das famílias. Em contrapartida, as adolescentes, por sua vez, demonstram maior envolvimento com as artes, uma vez que essas experiências fazem parte da sua vivência cotidiana. No relatos do Grupo 2, observou-se que a maioria compreende a instituição como um espaço de segurança, no qual seus filhos estão sendo bem cuidados e aprendendo algo positivo. No entanto, não compreendem o espetáculo de dança como algo que também lhes pertence, ou mesmo como uma expressão de um processo coletivo do qual fazem parte.

Nesse sentido, Botelho (2016) reflete sobre um aspecto fundamental da formação de público: o momento em que o indivíduo ressignifica o lugar da arte em sua vida, deslocando-a da esfera de entreterimento, para uma prática na qual isso contribui para o seu processo de desenvolvimento pessoal. Essa transformação pode ser observada nos relatos do Grupo 1, no entanto, a instituição enfrenta o desafio de alcançar o Grupo 2, cujos vínculos com as atividades artísticas permanecem distantes.

Nessa perspectiva, Bock (1997, p. 38) pontua sobre a relação do sujeito com a

cultura ao afirmar que:

O indivíduo, ao adquirir as condições para sobreviver, adquire também uma visão de mundo, adquire um conjunto de significados, pois essa relação do homem com a cultura, mediada que está pelos outros homens, tem como elemento mediador fundamental a linguagem. No conjunto das relações sociais, mediadas pela linguagem, o indivíduo vai desenvolvendo sua consciência. Com o desenvolvimento da consciência, o homem sabe seu mundo, sabe-se no mundo, antecede as coisas do seu mundo, partilha-as com os outros, troca, constrói e reproduz significados. Quando atua sobre o mundo, relacionando-se, apropria-se da cultura e adquire linguagem; apropria-se dos significados e constrói um sentido pessoal para suas vivências. Tem, assim, todas as condições para atuar com os outros, criar cultura e elaborar significados. O homem, se faz homem ao mesmo tempo que constrói seu mundo.

Além disso, ressaltou-se que, em seus relatos, alguns profissionais abordaram a reflexão sobre a instabilidade provocada pelas constantes mudanças nas políticas públicas, bem como sobre os desafios decorrentes do financiamento via Leis de Incentivo Fiscal. Tais questões, vivenciadas na prática cotidiana, a partir das experiências concretas citadas pelos profissionais na pesquisa de campo, demonstram consonância as análises teóricas apresentadas no Capítulo 1.

Os relatos dos participantes do Grupo 1 e 2 apontam para uma melhora significativa na convivência familiar após a inserção no Projeto. Essa transformação é evidenciada por meio dos depoimentos que destacam o aumento do diálogo e a redução de conflitos cotidianos. Outro impacto descrito por esses dois grupos foi sobre a Saúde Mental das adolescentes, demonstrando a relevância das ações atuando como catalisadoras de mudanças subjetivas e relacionais importantes.

Nesse contexto, Botelho (2016) destaca que a cultura se consolida instrumento fundamental para a construção da cidadania, ao viabilizar a expressão do sujeito e fortalecer a sua autonomia. O investimento em cultura, a longo prazo, tende a promover melhoria na qualidade da educação, além de estimular o aumento da criatividade e capacidade de inovação. Sendo assim, a cultura é a área que mais reverte de maneira eficiente os investimentos realizados; ainda que historicamente se constitua como um setor marginalizado das políticas públicas.

A partir dos relatos coletados é possível evidenciar a transversalidade entre a cultura e a educação, revelando como o encontro entre essas duas áreas se materializa na formação integral dos indivíduos por meio das atividades desenvolvidas no Projeto. Os depoimentos ilustram, na prática, os conceitos discutidos no Capítulo 3 sobre educação

não formal, destacando sua relevância como espaço de construção de saberes, fortalecimento de identidades e promoção da cidadania. Nesse contexto, Bem, Reges e Silva (2021, p. 88) pontuam que:

Diante disso, percebe-se que o princípio básico da educação, numa concepção problematizadora, é o compromisso com a transformação social, por isso chamada também de educação libertadora. O processo de conscientização gerador de uma libertação coletiva, social e não somente individual reconhece que homens e mulheres são históricos e que utilizam da realidade como construção da sua própria concepção da vida social e política.

Sendo assim, os resultados reafirmam a necessidade de ampliação e fortalecimento das políticas culturais, historicamente subvalorizadas, reconhecendo o seu papel estratégico na promoção da inclusão social, do bem-estar e do desenvolvimento integral dos indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou a relevância da cultura, enquanto política pública, e o seu impacto significativo na vida das adolescentes, nos municípios de Ipuã e Guaíra. A partir do perfil dos diferentes grupos entrevistados, incluindo as adolescentes, suas famílias, profissionais responsáveis e ex-alunas, foi possível compreender as múltiplas dimensões das transformações promovidas pelo projeto.

Nesse sentido, compreende-se que os setores de políticas públicas, especialmente cultura e educação, apresentam uma relação de convergência e interseção, manifestando-se por meio da transversalidade entre as suas ações e objetivos.

Ressalta-se, ainda, que se trata de uma política pública desenvolvida em longo prazo, conforme evidenciados pelos dados da pesquisa de campo, os quais indicam que a participação prolongada nas atividades culturais favorece a construção de competências essenciais como responsabilidade, disciplina e compromisso. Além disso, contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, desempenhando um papel relevante na formação dos participantes.

Considerando, ainda, que se trata de uma política pública cujos resultados só podem ser plenamente compreendidos a partir de um extenso período de execução, a instabilidade e a dificuldade na continuidade das ações e programas comprometem a efetividade e a sustentabilidade dos seus impactos.

Nesse contexto, observa-se que, ao ser financiada majoritariamente por meio das Leis de Incentivo Fiscal, a responsabilidade por sua manutenção acaba sendo transferida, em grande medida, ao setor privado, o que a torna vulnerável às limitações institucionais, conforme constatado. Tal cenário evidencia a necessidade de ampliação do seu escopo, de modo a atender uma maior diversidade de pessoas; e alcançar outros espaços estratégicos, como o educacional.

Para que o poder público possa assumir efetivamente essa responsabilidade, é fundamental que os gestores públicos compreendam o significado da cultura e das políticas culturais, para que assim possam desenvolver ações sistemáticas e efetivas, em detrimento das iniciativas pontuais, ainda predominantes em muitos municípios.

É igualmente importante que esses gestores estejam aptos a realizar o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das políticas públicas implementadas, com ênfase na análise dos impactos qualitativos, os quais demandam maior complexidade metodológica e sensibilidade para as especificidades dos contextos locais.

Assim, permeiam nas políticas culturais diversos desafios a serem enfrentados, que vão desde a definição de estratégias claras e objetivas para identificação de segmentos prioritários a serem contemplados, levando em consideração a diversidade e especificidade das culturas locais, até questões estruturais relacionadas ao financiamento, à gestão eficiente e ao monitoramento contínuo das ações e programas implementados.

Diante de tais questões, torna-se extremamente relevante refletir que a cultura não deve ser vista apenas como um direito formalmente assegurado por legislações, mas, sobretudo, como elemento inerente e fundamental à formação dos indivíduos. Nesse sentido, é necessário repensar como construir políticas culturais que sejam, ao mesmo tempo, amplas e contextualizadas; capazes de atender às reais necessidades da população e de promover uma transformação social efetiva e duradoura. Tal construção exige articulação com outras políticas setoriais, como educação, de modo a potencializar o seu caráter transformador e integrador, no processo de formação cidadã e inclusão social.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- AGUM, R.; MENEZES, M.; RISCADO, P. **Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão**. Disponível em:
<https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/67/63>.
 Acesso em: 29 abr. 2025.
- ALVES, L.H.; SOUZA, A. S.; OLIVEIRA, G. S. **A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos**. Disponível em:
<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 31 jul. 2025.
- BARBOSA, F.; FREITAS FILHO, R. Financiamento Cultural: uma visão de princípios. Disponível em:
https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_2083.pdf. Acesso em: 13 fev 2025.
- BATISTA, M. C. MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O. **Metodologia da Pesquisa em Educação e Ensino de Ciências**. 2. ed. Ponta Grossa: Atena, 2023.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BEM, G. M.; REGES, M. A. G.; SILVA, C. N. M. **Educação e formação docente: uma visão a partir de Paulo Freire**. Disponível em:
<https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/61983/32601>. Acesso em: 17 abr. 2025.
- BENTO, K. L.; LONGHI, S. R. P. **Projeto Político-Pedagógico: uma construção coletiva**. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/aPPP.pdf. Acesso em: 03 fev. 2025.
- BOCK, A. M. B. Formação do Psicólogo: Um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. **Psicologia Ciência e Profissão**, 1997, 17, p.37-42. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pcp/a/8wMf9sFXZtQcdnY5xvMVpsF/?lang=pt&format=pdf>.
 Acesso em: 20 abr. 2024.
- BOTELHO, I. **Dimensões da cultura: políticas culturais e seus desafios**. 2.ed. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil. S.A., 1989.
- BRASIL. **Lei Federal nº8.069/90**. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 14 maio 2024.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 abr. 2024.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.313/91**. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8313cons.htm. Acesso em: 27 abr. 2024.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.394/96**. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.019/2014**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm. Acesso em: 04 fev. 2025.

CALABRE, L. **Escritos sobre políticas culturais [recurso eletrônico]**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2019.

CALABRE, L. **História das Políticas Culturais na América Latina**: um estudo comparativo de Brasil, Argentina, México e Colômbia. Disponível em:
<https://rubi.casaruibarbosa.gov.br/handle/20.500.11997/18019>. Acesso em: 14 abr. 2025.

CATINI, C. **Educação não formal**: história e crítica de uma forma social. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/T9cHypgGYtCzYFYD4ftqdr/?format=pdf>. Acesso em: 08 fev 2025.

COELHO, F. S.; PIRES, V.; SECCHI, L. **Políticas Públicas**: conceitos, casos práticos, questões de concursos. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2020.

CONTINI, M. L. J.; KOLLER, S. H. **Adolescência e Psicologia**: concepções, práticas e reflexões críticas. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/01/adolescencia1.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.

CUNHA, K.S.; SILVA, D. O. M.; SILVA, N. M. **Produções acadêmicas em Políticas Educacionais**: o uso do aporte teórico de Stephen Ball. Disponível em:
<http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v23n71/1982-0305-teias-23-71-0362.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2025.

DESLANDES, S. F. *et al.* **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

DIAS, M. P.; SERAFIM, R.B. **Análise de Política**: uma revisãai da literatura. 2002. Disponível em:
https://periodicos.ufba.br/index.php/cgs/article/download/31562/pdf_22/112090. Acesso em: 27 jan. 2025.

DINIZ, E.; HABIGZANG, L. F; KOLLER, S. H. **Trabalhando com adolescentes**: Teoria e Intervenção Psicológica. Porto Alegre: Artmed, 2014.

DYE, Thomas R. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In: HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F. **Políticas Públicas e Desenvolvimento**. Brasília : Unb, 2010.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. Lisboa: Actividades Editoriais, 2003.

FARAH, M.F.S.; MARCONDES, M.M. **Transversalidade de gênero em política pública**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/BD9QvBcJRddcQKgtCGjyNwv/>. Acesso em: 30 abr. 2025.

FERREIRINHA, I. M. N.; RAITZ, T. R. **As relações de poder em Michel Foucault: relexões teóricas**. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/r3mTrDmrWdBYKZC8CnwDDtq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2025.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FOUCAULT, M. **A microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014

GARCIA, V. A. **A educação não-formal como acontecimento**. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2009.469595>. Acesso em: 03 jan. 2025.

GOHN, M. G. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, M. G. **Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos**. Disponível em: https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/gohn_2014.pdf. Acesso em: 19 abr. 2024.

GOMES, C. P. B. **O papel das organizações da Sociedade Civil (OSC) na contemporaneidade**. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rdda/article/view/130714/130580>. Acesso em: 09 fev. 2025.

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016
LASCOUMES, P.; LE GALÈS, P. **Sociologia da ação pública**. Maceió: Edufal, 2012.

MAINARDES, J. **Abordagem do Ciclo de Políticas:** uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHcJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2025.

MÂNICA, F. **Fundamentos de Direito do Terceiro Setor:** um guia para compreender o conceito, a origem e o regime jurídico das entidades sem fins lucrativos no Brasil. Belo Horizonte: Fórum, 2023.

RAMOS, C. M.; SILVA, L. S. **Indicadores para políticas públicas de cultura:** desafios e perspectivas em SP. Disponível em: <https://www.transparenciacultura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/2018-03-Caderno-UM-LabCult-1-Indicadores-Culturais-final.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2025.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano:** novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SECCHI, L. **Políticas Públicas:** conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILVA, A. S. **A ação pública:** um outro olhar sobre o Estado, Sociedade e Políticas Públicas. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rgpp/article/view/175154/163586>. Acesso em: 29 abr. 2025.

SILVA, E. C. SILVEIRA, S. F. M. S. **Chefia feminina:** uma análise sobre a estrutura das famílias monoparentais femininas e a feminização da pobreza. Disponível em: https://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/69-17238-08072013-162104.pdf. Acesso em: 13 maio 2025.

TENÓRIO, F.G. **Gestão de ONGs:** principais funções gerenciais. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

VEIGA, I. P. A. **Educação Superior:** projeto político-pedagógico. 3. ed. Campinas: Papirus, 2008.

WILLIAMS, R. **Cultura e materialismo.** São Paulo: Editora Unesp, 2011.

APÊNDICE

APÊNDICE A: PROJETO - Elaboração de Guia Prático Educativo e Informativo

GUIA PRÁTICO

O NOSSO LUGAR

Descobrimos os Serviços Públicos da Nossa Cidade

UNESP, 2025

1. INTRODUÇÃO

O presente projeto, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, tem como objetivo desenvolver um guia prático informativo e educativo sobre os Serviços Públicos disponíveis a população, com o foco em promover o acesso à informação, a cidadania e a efetivação dos direitos.

A iniciativa se insere no campo das políticas públicas culturais e buscará promover o acesso qualificado à informação, o exercício pleno da cidadania e a efetivação dos direitos sociais fundamentais. A proposta sairá do campo da teoria e levará os alunos para vivência prática sobre o território e o funcionamento, ou seja, eles construirão um guia prático com orientações sobre localização, formas de acesso e horários de atendimentos dos serviços oferecidos no município de Guaíra.

Intitulada: *O Nosso Lugar – Descobrindo os Serviços Públicos da Nossa Cidade*, este documento será elaborado juntamente com os alunos do Projeto Usina da Dança, por meio de uma produção coletiva de conteúdo textual e imagético.

A proposta articula a arte, território e cidadania, e se ancora em uma abordagem pedagógica participativa, valorizando os saberes, as vivências e as percepções das crianças e adolescentes envolvidos, estimulando o protagonismo e a reflexão crítica sobre a cidade e as políticas públicas que a estruturam.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral:

Desenvolver guia prático informativo juntamente com os alunos do Projeto Usina da Dança, com informações sobre os principais serviços públicos disponíveis no município de Guaíra/SP.

2.2 Objetivos Específicos:

- Oportunizar aos alunos acesso às informações sobre os Serviços Públicos do município de Guaíra, de forma a estimular o seu protagonismo e a sua participação cidadã;
- Conhecer e mapear, em conjunto com os alunos, os espaços públicos e institucionais do município, promovendo um olhar crítico e ativo sobre o território;
- Desenvolver material impresso e digital, de linguagem acessível, que possa ser amplamente distribuído e divulgado à população, em especial às famílias dos alunos do Projeto.

3. PÚBLICO-ALVO

3.1 Indireto: Cidadãos em Geral, com ênfase nas famílias dos alunos atendidos pelo Projeto.

3.2 Direto: Alunos do projeto Usina da Dança.

4. JUSTIFICATIVA

Este produto se mostra de extrema relevância, tendo em vista que visa democratizar o acesso à informação, fortalecer a cidadania e o papel social da cultura; além de incentivar a participação dos alunos.

Essa proposta surge a partir da vivência profissional junto às crianças e adolescentes atendidos pela instituição, e, por meio das atividades coletivas, foi possível identificar, através dos seus relatos, o desconhecimento acerca de seus direitos e a dificuldade de acesso às informações sobre os serviços públicos disponíveis em seu território. Essa lacuna informacional impacta diretamente o exercício da cidadania, o acesso a direitos fundamentais e a autonomia desses sujeitos no espaço social.

Além disso, a proposta do guia prático dialoga diretamente com a temática do espetáculo de dança promovido pela instituição, cuja abordagem, em 2025, está centrada na noção de lugar. Partindo do pressuposto de quem somos e onde vivemos, o guia prático enfatiza aspectos como valores, memórias e cultura; compondo uma reflexão sobre a construção de identidades no território.

O guia prático, portanto, expande essa reflexão artística para o campo da cidadania, propondo que conhecer os serviços públicos disponíveis em seu território também é uma forma de reconhecer, habitar e transformar o lugar onde se vive. Assim, este documento surge como um desdobramento complementar da prática artística, conectando a arte, território e formação cidadã, e ampliando o alcance das políticas culturais, ao dialogar com outras áreas reafirmando o caráter transversal da cultura nas políticas públicas.

Nesse contexto, Eagleton (2003, p. 18) afirma que: “A cultura é uma espécie de pedagogia ética que nos torna aptos para a cidadania política através da libertação do eu ideal ou colectivo sepultado em cada um de nós, um eu que encontra a sua suprema representação no domínio universal do Estado”. Nesse sentido, o projeto dialoga com essa perspectiva, ao compreender a educação cultural como uma via para a emancipação cidadã, valorizando o seu papel pedagógico fundamental na expressão das identidades e experiências humanas. A cultura, nesse contexto, torna-se instrumento essencial de

formação crítica, capaz de contribuir para o despertar da consciência de si e dos outros nos sujeitos; promovendo, assim, o engajamento ético e político com o mundo.

Este produto também representa a aplicação prática dos conteúdos apreendidos ao longo do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Trata-se da transformação de fundamentos teóricos em uma ação concreta, especialmente no que se refere à compreensão do funcionamento do Estado, das políticas públicas e do direito à informação como instrumento da cidadania. Portanto, o produto funcionará como uma ferramenta de disseminação destes conhecimentos a outros públicos, ampliando o seu alcance e impacto social.

Ressalta-se ainda que está alinhado aos princípios da Política Nacional de Cultura Viva, ao reconhecer os sujeitos culturais locais como protagonistas das ações em seu território. E dialoga com as diretrizes da Política Nacional de Cultura, especialmente no que diz respeito à descentralização, participação social e articulação intersetorial.

Dessa forma, o guia prático não apenas será um instrumento informativo, mas também um dispositivo de empoderamento, promovendo o protagonismo juvenil ao viabilizar que os alunos compreendam sobre os seus direitos e participem ativamente da vida pública, fortalecendo, assim, os vínculos entre a administração pública e a comunidade.

5. METODOLOGIA

O desenvolvimento do produto será elaborado, por meio de uma abordagem qualitativa e participativa, fundamentando-se na perspectiva dialógica, com base nos princípios da educação popular de Paulo Freire (1996), que compreende a aquisição de conhecimento não como uma mera transferência, mas, sim como a criação de possibilidades de produção e construção coletiva.

Nesse sentido, o processo proposto, tem o intuito de mobilizar formas pedagógicas para estimular a construção algo com significado, viabilizando condições para que expressem suas vivências e atuem como sujeitos críticos e transformadores da sua realidade.

A proposta parte da valorização das experiências e dos saberes prévios dos participantes, promovendo um processo de construção coletiva do conhecimento sobre os serviços públicos. Para isso, serão articuladas atividades teórico-práticas, nas Oficinas de Convivência da instituição, que ocorrerão semanalmente, com as crianças e adolescentes atendidos pelo projeto.

Inicialmente, serão realizadas oficinas para apresentar e discutir o conceito de serviços públicos, sua importância e funcionamento, utilizando uma linguagem acessível e recursos didáticos adequados ao público. Essas atividades têm como objetivo de sensibilizar e contextualizar os participantes sobre seus direitos e o papel do Estado. Terá como abordagem freiriana a troca de vivências, partindo do que eles sabem

Posteriormente, cada turma ficará responsável pela pesquisa, elaboração e desenvolvimento de uma seção específica do guia prático, dedicado a um serviço público, como Educação, Saúde, Assistência Social, entre outros.

Além disso, como parte do processo formativo e da produção do guia prático, as crianças e adolescentes realizarão visitas aos diferentes equipamentos públicos do território. Durante essas visitas, os participantes poderão registrar o espaço por meio de fotografias, conversar com os profissionais que atuam nos serviços e levantar informações relevantes que serão utilizadas na construção do conteúdo do guia prático. Essa etapa tem como objetivo aproximar as crianças e adolescentes da realidade dos serviços públicos, estimular o diálogo com os agentes públicos e ampliar a compreensão sobre o funcionamento dessas instituições.

5.1 Estrutura do Guia Prático

O Guia Prático *O Nosso Lugar – Descobrindo os Serviços Públicos da Nossa Cidade* será composta por elementos textuais e visuais elaborados pelas crianças e adolescentes de forma colaborativa. Sua estrutura será pensada visando garantir uma linguagem acessível, atrativa e informativa.

5.1.1 Elementos do Guia Prático

- **Capa:** Será ilustrada com uma imagem escolhida coletivamente pelos alunos, que represente a identidade do grupo e o projeto.
- **Apresentação:** Texto introdutório com uma breve explicação sobre o objetivo do guia prático, seu contexto de criação e a importância do acesso à informação sobre os serviços públicos. Nessa seção também será destacado o protagonismo dos alunos no processo de elaboração.
- **Capítulos/Seções:**
 - 1.O que são Serviços Públicos e por que são importantes?
 - 2.Lista de Serviços Públicos, divididos por áreas temáticas:

- Saúde
- Educação
- Assistência Social
- Cultura

5.2 Impacto Esperado

O produto visa contribuir para a ampliação do acesso à informação, fortalecimento da cidadania e valorização do protagonismo juvenil. Além disso, tem como objetivo colocar os alunos como agentes ativos na construção do material informativo, do qual espera-se fomentar práticas sociais mais conscientes.

5.3 Plano de Ação

Visando garantir maior efetividade do projeto e melhor atender aos seus objetivos, foi elaborado um Plano de Ação, com a finalidade de organizar de uma forma clara e didática, as atividades e etapas de desenvolvimento do guia prático: *O Nosso Lugar – Descobrindo os Serviços Públicos da Nossa Cidade* dos alunos e consequentemente a construção coletiva do documento.

Este Plano não se restringe à execução técnica do produto final, mas, sim considerará como resultado o processo formativo, emancipador e coletivo, no qual os alunos serão protagonistas.

A estrutura do Plano articula teoria e prática; bem como diálogo e expressão criativa, seguindo os princípios da educação popular e participativa; dentro da perspectiva freiriana, que se fundamenta na escuta e na realidade dos educandos para promover a construção coletiva do conhecimento, fortalecendo a sua autonomia e cidadania.

Assim, o Plano está organizado em três etapas principais, conforme descrito no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Etapas para elaboração do guia prático

Etapas	Objetivo	Atividades
Etapa 1 Sensibilização e Formação Cidadã	Essa etapa tem o intuito de introduzir o conceito de serviços públicos e discutir a cidadania com base na realidade dos alunos.	• Dinâmica: Vocês acham que tudo o que é público é valorizado? - Direito x Favor • Roda de conversa: Quais serviços públicos você usa? Você sabe onde encontrar esses serviços? • Jogo de perguntas e respostas com cartões sobre: saúde, educação, cultura, etc.
Etapa 2 Investigação e Produção Coletiva	Levantar informações sobre os serviços públicos locais e produzir conteúdos do guia prático.	• Pesquisa de campo: visita aos serviços públicos; • Registro de experiências: fotos, anotações, entrevistas curtas com os funcionários; • Oficina de Texto: escrita coletiva de descrições simples e diretas sobre os serviços citados; • Oficina de Imagem: criação de ilustrações, colagens, mapas, entre outros.
Etapa 3 Montagem, Validação e Socialização	Organizar materiais, revisar e montar o guia prático.	• Organização dos capítulos; • Escolha da capa; • Revisão coletiva dos textos; • Criação de um título ou slogan para cada seção.

Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa forma, o Plano se constitui como um processo contínuo de formação e produção coletiva, considerando o percurso educativo vivenciado com profundidade, sentido e pertencimento pelos participantes; alinhado ao contexto artístico das oficinas culturais do Projeto.

Ressalta-se, ainda, que o Plano tem o papel de nortear as ações; mas permanece aberto a adaptações conforme as necessidades e interesses do grupo, valorizando a flexibilidade como parte essencial da construção democrática do saber.

5.4 Cronograma das ações

Mês	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3
Agosto	X	X	
Setembro		X	
Outubro		X	X
Novembro			X

REFERÊNCIAS

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. Lisboa: Actividades Editoriais, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

ANEXO**ANEXO I****Entrevista Semiestruturada – Alunos**

1- IDADE: _____

2- SEXO: ()Feminino ()Masculino

3- ESCOLARIDADE? _____

4- Há quanto tempo frequenta o Projeto? _____

5- O que motivou a sua inserção no Projeto?

6- Desde que você começou a participar das aulas do Projeto, quais mudanças você percebeu em si mesmo?

7- O que te motivou a permanecer no Projeto?

8- Quais benefícios o Projeto proporcionou na sua vida?

9 – O Projeto possibilitou o seu desenvolvimento em quais áreas da sua vida?

10- O Projeto apresenta atividades que possibilitam estimular o pensamento crítico e a reflexão? Se sim, quais?

11- O Projeto apresenta atividades que possibilitam estimular o pensamento crítico e a reflexão? Se sim, quais?

ANEXO II**Entrevista Semiestruturada – Ex alunos**

- 1- Qual a sua IDADE: _____
- 2- SEXO: ()Feminino ()Masculino
- 3- Qual a sua ESCOLARIDADE? _____
- 4- Há quanto tempo você deixou de frequentar o Projeto?
- 5- Qual foi o motivo de você não ter continuado a frequentar o Projeto?

- 6- O Projeto te proporcionou benefícios? Se sim, quais?

ANEXO III**Entrevista Semiestruturada – Coordenadores e Professores**

- 1- Qual a sua IDADE? _____
- 2- SEXO: ()Feminino ()Masculino
- 3- Qual a sua ESCOLARIDADE? _____
- 3.1 Em caso de ensino superior, qual a sua formação? _____
- 3.2 Tempo de formação: _____
- 4- Qual a sua função na Instituição? Há quanto tempo você trabalha na instituição?

- 5- Qual o propósito da Instituição? Como você define a Instituição?

- 6- Você considera que houve mudanças no propósito e na forma de atuação da Instituição ao longo do tempo? Se sim, quais?

- 7- Quais ações que a Instituição desenvolve que você considera relevante para estimular o pensamento crítico dos alunos?

- 8- Quais são as dificuldades que a Instituição encontra no desenvolvimento de suas ações?

- 9- Você pode apresentar casos de sucesso e/ou boas práticas ao longo de sua trajetória no IORM?

ANEXO IV**Entrevista Semiestruturada - Família**

1- IDADE: ____

1.1 Estado Civil: _____

1.2 Com quem reside: _____

1.3 Em que bairro reside: _____

1.4 Renda familiar: _____

2- SEXO: ()Feminino ()Masculino

3- Qual a sua ESCOLARIDADE? _____

3.1 Em caso de ensino superior, qual a sua formação? _____

3.2 Tempo de formação: _____

3.3 Qual a sua profissão? _____

4- Há quanto tempo seu filho (a) frequenta o Projeto? _____

5- O que motivou a inserção do seu filho no Projeto?

6- Desde que o seu filho (a) começou a participar das aulas do Projeto você percebeu alguma mudança? Se sim, quais?

7- Quais benefícios o Projeto proporcionou na sua vida e na vida do seu filho (a)?

8 – O Projeto possibilitou uma melhora na convivência familiar? Se sim, cite quais?

9- No que se refere ao desenvolvimento do seu filho (a) você percebe que houve melhora? Se sim quais?



ANEXO V
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) –
Coordenadores e Professores

NOME DO PARTICIPANTE: _____

DATA DE NASCIMENTO: __/__/____. IDADE: _____

DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: _____ Nº _____ SEXO: M () F ()

ENDEREÇO: _____

BAIRRO: _____ CIDADE: _____ ESTADO: _____

CEP: _____ FONE: _____.

Eu,

 , declaro, para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: **A transversalidade entre a cultura e a educação e a sua contribuição para o pensamento crítico: O IORM e o seu impacto como promotor cultural.** O projeto de pesquisa será conduzido por Ligia Aparecida Kamimura, do Programa de Pós- Graduação **em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Unesp/Franca**, orientado pelo Prof (a). Dr(a) Jonas Rafael dos Santos, pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/UNESP/C.Franca. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de: Dissertação, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. A Dissertação visa analisar as percepções os impactos das ações da política de cultura, que são desenvolvidas pela Organização do Terceiro Setor – Instituto Oswaldo Ribeiro de Mendonça nos municípios de Ipuã/SP e Guaíra/SP com os coordenadores e professores da referida instituição. Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Guaíra, 18 de Dezembro de 2023.

 Assinatura do participante

 (assinatura)

Pesquisador Responsável

Nome : Lígia Aparecida Kamimura

Endereço: Rua 024 Nº132 Reynaldo Stein-

Guaíra Tel: (17) 98195-3159

E-mail: ligia.kamimura@unesp.br

 (assinatura)

Orientador

Prof. (º) Dr. (º) Jonas Rafael dos Santos

Endereço: Rua Ferreira Penteado Nº1052 Apto 93 Centro - Campinas/SP CEP: 13010040

Tel: (19) 99805-6919



E-mail: jonas.rafael@unesp.br

ANEXO VI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – Ex-Alunos

NOME DO PARTICIPANTE: _____

DATA DE NASCIMENTO: __/__/____. IDADE: _____

DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: _____ Nº _____

_____ SEXO: M () F () ENDEREÇO: _____

BAIRRO: _____ CIDADE: _____

_____ ESTADO: _____ CEP: _____ FONE: _____

Eu,

_____, declaro, para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: **A transversalidade entre a cultura e a educação e a sua contribuição para o pensamento crítico: O IORM e o seu impacto como promotor cultural.** O projeto de pesquisa será conduzido por Ligia Aparecida Kamimura, do Programa de Pós- Graduação **em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Unesp/Franca**, orientado pelo Prof (a). Dr(a) Jonas Rafael dos Santos, pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/UNESP/C.Franca. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de: Dissertação, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. A Dissertação visa analisar as percepções os impactos das ações da política de cultura, que são desenvolvidas pela Organização do Terceiro Setor – Instituto Oswaldo Ribeiro de Mendonça nos municípios de Ipuã/SP e Guaíra/SP com os ex-alunos que frequentaram esta instituição. Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Guaíra ,18 de Dezembro de 2023.

Assinatura do participante

_____(assinatura)
Pesquisador Responsável

Nome : Ligia Aparecida Kamimura

Endereço: Rua 024 Nº132 Reynaldo

Stein- Guaíra Tel: (17) 98195-3159

E-mail: ligia.kamimura@unesp.br

_____(assinatura)
Orientador

Prof. (ª) Dr. (ª) Jonas Rafael dos Santos

Endereço: Rua Ferreira Penteado Nº1052 Apto 93 Centro - Campinas/SP CEP: 13010040

Tel: (19) 99805-6919

E-mail: jonas.rafael@unesp.br



ANEXO VII

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) -
Famílias**

NOME DO PARTICIPANTE:

DATA DE NASCIMENTO: __/__/____. IDADE: ____

DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: _____ Nº _____

____ SEXO: M () F () ENDEREÇO:

____ BAIRRO: _____ CIDADE: _____

____ ESTADO: _____ CEP: _____ FONE: _____

Eu,

, declaro, para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: **A transversalidade entre a cultura e a educação e a sua contribuição para o pensamento crítico: O IORM e o seu impacto como promotor cultural.** O projeto de pesquisa será conduzido por Ligia Aparecida Kamimura, do Programa de Pós- Graduação **em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Unesp/Franca**, orientado pelo Prof (a). Dr(a) Jonas Rafael dos Santos, pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/UNESP/C.Franca. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de: Dissertação, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. A Dissertação visa analisar as percepções os impactos das ações da política de cultura, que são desenvolvidas pela Organização do Terceiro Setor – Instituto Oswaldo Ribeiro de Mendonça nos municípios de Ipuã/SP e Guaíra/SP com as famílias dos alunos que frequentam esta instituição. Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Guaíra , 18 de Dezembro de

2023.

Assinatura do participante

(assinatura)

Pesquisador Responsável

Nome : Ligia Aparecida Kamimura

Endereço: Rua 024 Nº132 Reynaldo

Stein- Guaíra Tel: (17) 98195-3159

E-mail: ligia.kamimura@unesp.br

(assinatura)

Orientador

Prof. (a) Dr. (a) Jonas Rafael dos Santos

Endereço: Rua Ferreira Penteado Nº1052 Apto 93 Centro - Campinas/SP CEP: 13010040

Tel: (19) 99805-6919

E-mail: jonas.rafael@unesp.br



ANEXO VIII TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **(A transversalidade entre a cultura e a educação e a sua contribuição para o pensamento crítico: O IORM e o seu impacto como promotor cultural)**.. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber **(Sobre a sua perspectiva com relação ao Projeto)**

Os adolescentes que irão participar dessa pesquisa têm de **(12)** a **(17)** anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita no/a **(Instituto Oswaldo Ribeiro de Mendonça)**, onde os adolescentes **(Participarão em grupo de uma entrevista semiestruturada composta de 10 perguntas)**. Para isso, será usado/a **(Um celular para gravação de áudio e vídeo)**. O uso do (a) **(celular)** é considerado(a) seguro (a), mas é possível ocorrer **(o risco de constrangimento relacionado a gravação ao responder as perguntas)**. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone **(17-98195-3159)** do/a pesquisador/a **(Ligia Aparecida Kamimura)**.

Mas há coisas boas que podem acontecer, como **(os dados levantados na pesquisa possibilitará analisar as ações desenvolvidas e ponderar sobre as políticas de cultura)**.

Se você morar longe do **(Instituto Oswaldo Ribeiro de Mendonça)**, nós daremos a seus pais dinheiro suficiente para transporte, para também acompanhar a pesquisa.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os adolescentes que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa **(será elaborada um guia prático informativo com os dados levantados)**.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar ou a pesquisador/a **(Ligia Aparecida Kamimura)**. Eu escrevi os telefones na parte de cima desse texto.

Eu _____ aceito participar da pesquisa **(A transversalidade entre a cultura e a educação e a sua contribuição para o pensamento crítico: O terceiro setor e o seu impacto nos municípios)**, que tem o/s objetivo(s) **(de compreender sobre a sua perspectiva com relação ao Projeto)**. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

(Guaíra), ____ de _____ de _____.

Assinatura da pesquisadora responsável
Nome: Ligia Aparecida Kamimura
Endereço: Rua 034 n 132 Reynaldo Stein
Tel: (17) 98195-3159
E-mail: ligia.kamimura@unesp.br

Assinatura do menor responsável

ANEXO IX



INSTITUTO OSWALDO RIBEIRO DE MENDONÇA
CNPJ: 07.602.959/0001-46
Av. José Cavenaghe, 1355 – Chácara Bela Vista
Guaira-SP - CEP: 14790-000
Tel.(17)3331.6132-e-mail:iorm@iorm.org.br secretariaiormguaira@iorm.org.br

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que o pesquisador (a) Ligia Aparecida Kamimura portadora do RG Nº: 43.687.865-3, está autorizado (a) a realizar pesquisa no Instituto Oswaldo Ribeiro de Mendonça (IORM) localizado na Avenida José Cavenaghe, 1355 Chácara Bela Vista, no município de Guaíra/SP com o CNPJ: 07.602.959/0001-46.

Guaíra, 21 de Dezembro de 2023.

Rafael Albuquerque Braghiroli
Gerente Executivo Instituto ORM
RG: 27.486.375-3

ANEXO X



INSTITUTO OSWALDO RIBEIRO DE
MENDONÇA CNPJ: 07.602.959/0004-99
Rua General Osório, 617 – Centro Ipuã-SP -
CEP: 14610-000
Tel. (16) 3832-3378 – e-mail: secretariaiormipua@iorm.org.br

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que o pesquisador (a) Ligia Aparecida Kamimura portadora do RG N°: 43.687.865-3, está autorizado (a) a realizar pesquisa no Instituto Oswaldo Ribeiro de Mendonça (IORM) localizado na Rua General Osório, nº617 – Centro no município de Ipuã com o CNPJ: 07.602.959/0004-99

Ipuã, 21 de Dezembro de 2023.

Rafael Albuquerque Braghioli
Gerente Executivo Instituto ORM
RG: 27.486.375-3